


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

MONIQUE DE ALMEIDA NEVES RODRIGUES

**ANÁLISE DIALÓGICA DE VINHETAS DE**  
**MAURÍCIO DE SOUSA: o caso do autismo**



ARARAQUARA – SP  
2015



MONIQUE DE ALMEIDA NEVES RODRIGUES

# **ANÁLISE DIALÓGICA DE VINHETAS DE MAURÍCIO DE SOUSA: o caso do autismo**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

**Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça**

**Bolsa: FAPESP – Processo: 2014/02949-0  
Iniciação Científica**

ARARAQUARA – SP  
2015

A meus pais e a meu noivo, sem o amor e apoio dos quais eu certamente não teria completado esse passo tão importante da minha vida pessoal e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e meus irmãos, que estão sempre comigo, apesar de estarem longe;

Ao meu noivo, Vitor Fernando Dall'Acqua de Oliveira, que sempre me apoia e me impulsiona para frente;

A minha orientadora, Profa. Marina Célia Mendonça, por sempre me incentivar a buscar grandes objetivos e me ajudar a alcançá-los;

A Maria Júlia Canazza Dall'Acqua por todo o apoio durante esses quatro anos;

A Gabriela Coutinho Pinheiro, por me incentivar incansavelmente a seguir esse caminho e pela amizade, que sempre me conforta.

Qué te he dado, lo sé. Qué has recibido,  
no lo sé. (PORCHIA, 2013, p. 35)

## RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo é analisar dialogicamente, a partir de estudos bakhtinianos do discurso, duas vinhetas de Maurício de Sousa que tematizam o autismo. No Brasil, as discussões acerca da doença têm se intensificado a partir da década de 1980, quando foram fundadas a Associação de Amigos do Autista e a Associação Brasileira de Autismo. Mas é a partir de 2008, quando o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, outorgada pela ONU, que se desenvolveu uma abordagem inclusiva em várias esferas sociais. É nesse contexto que se inserem as vinhetas em questão: elas integram um conjunto de ações sociais que revelam tentativa de reforçar essa abordagem. Maurício de Sousa, cartunista reconhecido no país, criou personagens para tratar do tema da diversidade, dentre eles temos André, um menino com autismo que aparece nessas vinhetas. O objetivo principal da pesquisa é investigar a materialização de valores ideológicos que envolvem a problemática da inclusão e do autismo nas vinhetas. A pesquisa também tem interesse em responder a outras questões, entre elas: Qual o destinatário previsto pelas vinhetas? Como os autistas, por meio do personagem André, são representados? Como as vinhetas respondem aos discursos sociais que polemizam sobre a inclusão social no país? A perspectiva teórica adotada compreende trabalhos em torno do Círculo de Bakhtin, em especial os desenvolvidos no Brasil que tomam por objeto o enunciado concreto em relação com os gêneros do discurso, as ideologias, a alteridade, a ética e a estética na produção de sentido. A pesquisa é qualitativa e interpretativa. Como procedimentos metodológicos, consideram-se as propostas da análise dialógica do discurso feitas por pesquisadores brasileiros.

**Palavras – chave:** Análise do discurso. Autismo. Círculo de Bakhtin. Dialogismo. Gêneros do discurso.

## ABSTRACT

This research aims to analyze dialogically six short videos by Mauricio de Sousa about autism, from a Bakhtinian perspective of discourse studies. In Brazil, discussions about the syndrome have intensified since the 1980's, when two major associations were founded - Associação de Amigos do Autista e a Associação Brasileira de Autismo. Since 2008, when Brazil validated the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, an inclusive approach was developed in many social areas. It is in this context that the short videos arose to integrate a series of social measures that reveal an attempt of reinforcing this new approach. Mauricio de Sousa, a well-known cartoonist in the country, has created characters to talk about the theme of diversity; among them is André, a boy with autism that is featured on this short animated videos. The main focus of this research is to investigate the materialization of ideological values in the videos that involve the issue of inclusion of children with autism. This work also attempts to answer other questions, such as: Who is the expected receiver of the videos? How people with autism are represented through the character of André? How do the videos respond to social discourses that problematize social inclusion in Brazil? The adopted theoretical perspective comprehends works regarding The Bakhtin Circle, especially the ones developed in Brazil that take as object of study the concrete enunciation in relation with speech genres, ideologies, alterity, ethics and esthetics in the production of meaning. The research is qualitative and interpretative. The proposals of dialogical discourse analysis by Brazilian researchers were chosen as methodological procedures to be applied.

**Key-words:** Autism. Bakhtin Circle. Dialogism. Discourse analysis. Speech genres.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Vinheta de Maurício de Sousa em parceria com a AMA	30
<b>Figura 2</b>	Quadrinho da Turma da Mônica	30
<b>Figura 3</b>	Lancheira da Mônica	32
<b>Figura 4</b>	Bicicleta do Cebolinha	32
<b>Figura 5</b>	Mônica saudando o expectador	33
<b>Figura 6</b>	André sendo apresentado ao expectador	34
<b>Figura 7</b>	Cebolinha irritado com André	34
<b>Figura 8</b>	Encerramento da vinheta	35
<b>Figura 9</b>	Siga o mestre	40
<b>Figura 10</b>	Brincando juntos	41

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Características de crianças em risco de evolução autística	24
-----------------	--	----

**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b>	<b>07</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>08</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 MEMÓRIA DISCURSIVA: OLHARES SOBRE O AUTISMO</b>	<b>14</b>
1.1 O que é Autismo?	14
1.2 Características clínicas	15
1.3 O Autismo sob a óptica da Psicologia/Psiquiatria	15
1.4 A Pedagogia do Autismo	18
1.5 Saúde e Educação da criança com Autismo no Brasil	20
<b>2 O DIÁLOGO COM O OUTRO</b>	<b>26</b>
<b>3. O AUTISMO SEGUNDO MAURÍCIO DE SOUSA</b>	<b>30</b>
3.1 A Turma da Mônica	30
3.2 Vinheta A	32
3.3 Vinheta B	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>47</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada faz parte do projeto de Iniciação Científica desenvolvido e finalizado durante minha graduação em Letras, que contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP / Processo: 2014/02949-0. Inicialmente, definimos enquanto *corpus* um conjunto de seis vinhetas elaboradas por Maurício de Sousa Produções em parceria com a AMA (Associação de Amigos do Autista), a primeira ONG brasileira criada com a intenção de prestar apoio aos portadores e autismo e suas famílias. Entretanto, neste trabalho, foram selecionadas duas vinhetas, devido a extensão das análises. Os vídeos tematizam o autismo infantil e circularam na mídia por volta do ano de 2010, sendo reproduzidos individualmente durante o intervalo comercial de canais abertos e pagos. Desde o início, trabalhamos com a hipótese de que as vinhetas pudessem ter múltiplos destinatários previstos.

Maurício de Sousa é um dos cartunistas mais bem-sucedidos e conhecidos do Brasil. Deu vida a personagem Mônica em meados dos anos 1960 e de lá para cá sua turma tornou-se parte da vida de milhares de crianças e jovens ao redor do país. Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão são os quatro personagens principais e aparecem nas vinhetas estudadas nessa pesquisa. A novidade, entretanto, é André, criado por Maurício de Sousa para representar as crianças com autismo. André aparenta ser mais novo que o resto da turma, seus traços faciais e corporais também se diferenciam dos outros, pois aparentam menos expressividade, sua fala é infantilizada. Além de Mônica, ele é o único personagem que aparece em todas as vinhetas.

Cada uma das vinhetas tem aproximadamente um minuto de duração e traz as personagens da turma da Mônica em um novo formato: deixam os gibis e atuam em uma animação, com movimentação e voz. Nesta pesquisa, entendemos a vinheta como um gênero do discurso atualizado por nosso objeto de análise: o enunciado concreto (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2011; BAKHTIN, 1997).

Durante a Iniciação Científica, analisamos todas as seis vinhetas, que posteriormente compuseram o relatório científico enviado para a FAPESP. Nesta monografia, como já dito anteriormente, optamos por apresentar a análise de apenas duas delas, devido à extensão permitida para este tipo de trabalho. Buscamos fazer esse recorte de acordo com critérios de relevância para temas teóricos mais específicos, como a questão da identificação do destinatário.

Para que tais análises fossem feitas, buscamos recuperar, em um primeiro momento, a memória discursiva a respeito da Síndrome do Espectro Autista em nosso país. Procuramos traçar o histórico da doença de maneira sucinta, desde que foi descrita pela primeira vez, passando a ser mais amplamente conhecida e estudada, até se iniciarem as pesquisas no Brasil. Recuperamos, também, a partir do discurso médico, as características clínicas dos portadores da síndrome, para avaliarmos posteriormente de que forma essas características eram apresentadas no *corpus*. Além disso, verificamos o que é dito a respeito do Autismo em outras áreas científicas, como a psicologia, a psiquiatria e a pedagogia, recuperando assim os discursos de cada área que, mais tarde, nos serviriam de base para as análises dialógicas.

Julgamos ainda importante investigar como a população com autismo é amparada legalmente no Brasil. Para tanto, buscamos documentos e publicações oficiais do governo a respeito de leis e políticas públicas que versam sobre a inclusão de modo geral. Mais especificamente, recuperamos documentos do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação que tratam especificamente do Autismo.

A conclusão da pesquisa foi possível graças ao suporte teórico que embasou as análises. A partir de estudos dialógicos do discurso do Círculo de Bakhtin, bem como de a leitura de autores brasileiros que se debruçam sobre a teoria bakhtiniana do discurso (GERALDI, 2010b; MENDONÇA, 2012; FREITAS, JOBIM e SOUZA, KRAMER, 2003), buscou-se realizar uma análise qualitativa e interpretativa do *corpus*. Os procedimentos adotados para as análises são aqueles previstos pela Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005; 2006), além das leituras já mencionadas. Buscamos, com esse estudo, refletir sobre a presença de valores ideológicos relacionados à inclusão social e ao autismo nas vinhetas de autoria de Maurício de Sousa, guiadas pela seguinte questão: Como os valores ideológicos que envolvem a problemática da inclusão e do autismo materializam-se nas vinhetas?

## 1. MEMÓRIA DISCURSIVA: OLHARES SOBRE O AUTISMO

### 1.1 O que é Autismo?

O termo “autismo” foi usado pela primeira vez em 1906, por Plouller, para referir-se a pacientes diagnosticados com esquizofrenia ou demência precoce (SALLE et al, 2005). Uma definição mais correta do termo, entretanto, bem como sua difusão no meio científico, veio através de Bleuler no ano de 1911. Ele a definia, como aponta Camargos (2005), como:

[...] a perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. Referiu-se originalmente ao autismo como transtorno básico da esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo, parecendo excluir tudo que parecia ser o ‘eu’ da pessoa. (SALLE et al, 2005, p.11).

O autismo, entretanto, só foi diferenciado de outras psicoses infantis por Leo Kanner, que, em 1943, torna conhecido seu trabalho sobre o assunto, intitulado *Distúrbios autísticos do contato afetivo*. Para escrever tal trabalho, realizou um estudo com onze crianças de classe média americana, todas apresentando graves sinais de desenvolvimento atípico. A partir de suas observações, formulou dois critérios para que fosse possível separar o autismo de outros transtornos que pudessem afligir crianças nessa idade; eram esses critérios a solidão e a insistência na invariância, de maneira obsessiva. Kanner (2013) ainda acrescenta: “[...] a desordem fundamental está na incapacidade dessas crianças de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo de vida. Os pais, ao referirem-se a elas, mencionam que sempre foram “autossuficientes”.

Outro pesquisador, no ano seguinte à publicação do trabalho de Kanner, realizou, isoladamente, estudos em seu país, a Áustria, e também detectou os sintomas descritos por Kanner. No entanto, foi capaz de perceber um grupo diferenciado entre as crianças que observou. Esse grupo específico apresentava também sério retardo no desenvolvimento, mas não demonstrava sinais de retardo mental. Atualmente, crianças com essas características são diagnosticadas com a Síndrome de Asperger, encaixando-se nas “síndromes do espectro autista” – que serão abordadas posteriormente – mas diferenciando-se por seus portadores serem considerados “autistas de alto rendimento”.

A discussão sobre o assunto, entretanto, havia apenas começado. A partir das conclusões de Kanner e Asperger, outros pesquisadores empenharam-se em definir melhor o conjunto de características presentes no quadro autista, utilizando-se de outras nomenclaturas e prerrogativas para explicar a condição. Esquizofrenia infantil e psicose simbiótica foram alguns dos termos empregados por outros estudiosos; respectivamente, Bender (1947) e Mahler (1989). Mahler chegou a defender a ideia de que a causa da doença seria um relacionamento não saudável entre mãe e filho. Por muitos anos, mães ao redor do mundo

culparam-se ao terem seus filhos diagnosticados com autismo; atualmente, sabe-se que a causa da doença não tem relação com fatores comportamentais.

Usar a palavra “filhos”, em detrimento de “filhas”, ao falar de autismo, tornou-se o mais comum. Não apenas por uma convenção da língua portuguesa, mas também pela proporção com que a doença acomete os dois sexos. Segundo Salle et al. (2005) há relatos de que o sexo masculino tem um maior número de autistas, com uma razão de até 5:1. Entretanto, sabe-se que meninas são afetadas pelo autismo de maneira mais severa. Em relação à população em geral, estima-se que a cada 10 mil nascimentos, 4 deles sejam de crianças com autismo. Não há indicações de uma relação significativa entre a incidência de autismo e as diferentes classes sociais.

## **1.2 Características Clínicas**

Assim como portadores de diversas síndromes, os portadores de autismo também apresentam características similares que tornam possível o diagnóstico. Embora, no passado, o autismo tenha sido confundido com outras enfermidades, hoje já se tem critérios estabelecidos para a identificação da síndrome, que se encaixa dentro dos chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Algumas crianças com autismo apresentam as primeiras características da síndrome bem cedo, por volta do primeiro ano de vida, enquanto outras tendem a manifestar esses traços um pouco mais tarde. A diferença entre esse período pode também ser acentuada pelo tempo que os pais levam para perceber que há algo atípico no comportamento de seus filhos. O mais comum, em todo caso, é que as anormalidades sejam diagnosticadas antes dos três anos de idade. Um dos sinais que pode ser percebido mais cedo, já descrito por Kanner em 1943, é a falta de atitudes antecipatórias por parte do bebê, como não estender os braços para que os pais o peguem. Os comprometimentos, entretanto, vão muito além disso: “Falta de respostas para as emoções de outras pessoas, falta de modulação de comportamento, uso insatisfatório de sinais sociais e uma fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação são encontrados.” (SALLE et al, 2005, p. 12)

## **1.3 O Autismo sob a óptica da Psicologia/Psiquiatria**

Se há uma grande verdade com a qual parece haver concordância em relação ao autismo é a de que muito pouco se sabe sobre a causa da síndrome. Enquanto alguns estudos apontam para causas inteiramente orgânicas, inclusive de origem genética (AGUIAR; LEÃO,

2005), há correntes que acreditam haver um fundo psicológico associado ao desenvolvimento autístico.

Dessa maneira, a psicanálise entra em cena com tratamentos envolvendo não apenas a criança como seus pais, em uma tentativa de trabalhar as questões que poderiam ter deflagrado os transtornos.

Segundo Tafuri (2005), nem todos os casos de crianças autistas tratadas pela psicanálise geraram resultados positivos, mas há casos documentados em que os sintomas autísticos desapareceram completamente. Considerando-se que os tratamentos psicanalíticos são tão variados quanto as diferentes escolas da psicanálise, e que cada caso de autismo é inteiramente único, não é de se estranhar que os resultados desse tipo de tratamento sejam também variados.

Apesar dos casos de sucesso, os tratamentos psicanalíticos são muito criticados, devido às premissas básicas que os compõem (TAFURI, 2005). Como seria possível trabalhar a subjetividade com uma criança que não é capaz de brincar de faz-de-conta e que não percebe a si mesma? A psicanálise buscaria, justamente, “oferecer condições para que a criança autista constitua a noção dela mesma e dos outros” (TAFURI, 2005, p.48) Assim, os sucessos e progressos com este tipo de tratamento não seriam uma refutação de possíveis causas orgânicas da síndrome, tampouco as validariam como exclusivas ou mesmo existentes.

Na literatura médica, não se admitem tratamentos psicanalíticos como recomendáveis. É preconizado que a criança diagnosticada com Autismo Infantil seja acompanhada por psicopedagogos, fonoaudiólogos e, quando necessário, passe por tratamento medicamentoso. Esse tipo de abordagem visaria à “redução dos sintomas e a adaptação da criança autista à vida social, escolar e familiar, uma vez que, segundo o modelo médico, o Autismo Infantil precoce é uma doença inata e crônica”. (TAFURI, 2005, p.48)

Aparentemente, organicistas e cognitivistas têm estado nesse duelo há algum tempo, tentando ditar qual seria o tratamento adequado e verdadeiramente eficaz para tratar crianças com autismo, apesar de as duas abordagens surtirem efeitos positivos em casos variados. Segundo Tafuri, é preciso saber reconhecer o que cada uma das abordagens tem a oferecer e, possivelmente, adotar as duas como aliadas na busca pela qualidade de vida da criança.

Como exemplo de um desses casos de sucesso, a psicanalista Maria Izabel Tafuri cita o caso de Maria, uma menina diagnosticada por médicos como portadora de Autismo Infantil precoce. Após analisá-la e iniciar um tratamento com a menina e os pais, a psicanalista concordou com o diagnóstico, mas afirmou não ser possível prever quais progressos Maria seria capaz de fazer. Ela enfatizou a importância de tratar também os pais, não apenas como



fonte de informações sobre a menina, mas também como agentes que desejavam ser reconhecidos pela filha, encontrar o olhar da menina em seus olhos pela primeira vez e sentir que sua presença ou ausência fariam diferença para ela. Ao longo do tratamento, os progressos foram constantes, não apenas no poder de interação que Maria desenvolveu com o passar dos anos, como também na autoconfiança e satisfação dos pais, que passaram a se sentir mais presentes, próximos e importantes na vida da filha. Sobre o tratamento e seus resultados, a psicanalista observa:

A título de informação, o tratamento de Maria durou doze anos. Atualmente, ela está cursando o primeiro ano do segundo grau, estuda inglês e faz curso de dança. Ela é vaidosa e gosta de namorar... Tem autonomia para andar de ônibus, quer aprender a dirigir e ser aeromoça, médica... Em suma, Maria conseguiu um desenvolvimento muito próximo da normalidade (TAFURI, 2005, p.55)

Sendo os campos da psicologia e da psiquiatria tão vastos, vamos nos deter por um momento na visão Junguiana do autismo, tendo como base a noção de arquétipos que compõem a consciência do indivíduo e levam à formação da sua subjetividade.

Segundo essa escola da psicanálise, os Transtornos do Espectro Autista relacionam-se com a incapacidade de determinados bebês de sentirem-se filhos de suas mães. O termo “Filho da Mãe”, apesar de ter conotação ofensiva atualmente, é o nome dado a um arquétipo através do qual o bebê estabelece relações filiais com sua mãe e esta, por sua vez, sente-se parte integrante da maternagem, representando o papel Matriarcal Adulto (ARAÚJO, 2005, p.58). O bebê não teria, portanto, o sentimento de pertencer ao outro, não desenvolveria o espaço de falta e, conseqüentemente, não sentiria desejo pelo outro – também não sendo capaz de identificar o desejo do outro, ou mesmo o outro como possuidor de seus próprios desejos e sentimentos – levando à total incapacidade de sentir falta da mãe ou de qualquer outra pessoa. Há relatos de que muitos bebês posteriormente diagnosticados como autistas demonstravam irritação quando afagados ou pegos no colo, parecendo sempre mais satisfeitos e quietos quando deixados sozinhos. O bebê autista, portanto, nunca se sente abandonado:

É a mãe pessoal que, muitas vezes, se sente abandonada e com frequência tende a projetar sua ferida matriarcal sobre o filho autista. A maioria das pessoas, aliás, repete esta atuação e em função da projeção do dinamismo matriarcal ferido, forma-se uma sombra que, colocada sobre o autista, o faz ser visto com pena, como ‘o anormal’ ou como ‘o coitadinho’, nomeações que sempre o desprestigiam como indivíduo. (ARAÚJO, 2005, p. 60)

Seguindo-se essa linha de raciocínio, portanto, conclui-se que o portador de autismo não deveria ser digno de pena por não sentir a necessidade de cuidados maternos. A sociedade, entretanto, projetaria nele a dor que a mãe sente, enxergando-o como coitado.

Uma teoria da psicologia que recebe considerável atenção ao abordar o autismo e que pode nos ajudar a compreender o funcionamento do pensamento autístico é a teoria da mente. Essa teoria diz respeito à capacidade que um indivíduo tem de “atribuir estados mentais

(crenças, desejos, conhecimentos e pensamentos) a outras pessoas e predizer o comportamento das mesmas em função destas atribuições” (BARON-COHEN, LESLIE & FRITH, 1985, *apud* CARMARGOS JR.; PINHEIRO, 2005, p. 65)

#### 1.4 A Pedagogia do Autismo

Integração parece ser a palavra-chave no que se refere ao objetivo dos métodos pedagógicos voltados para o autismo. A meta principal das abordagens pedagógicas gira em torno de uma melhoria na qualidade de vida da criança, para que, integrada ao ambiente e pessoas ao seu redor, possa sentir-se parte desse mundo. Para isso, segundo Cunha (2005), é preciso que haja uma colaboração de uma equipe bem preparada com espaços projetados especialmente para receber a criança autista. Estes espaços devem estimular “a manifestação de potencialidades, a integração e o crescimento individual, grupal e social” (CUNHA, 2005, p.122). Além disso, não seria adequado restringir a orientação da criança apenas a conteúdos escolares previstos no currículo; seria preciso expandir esse horizonte na tentativa de fornecer a essa criança ferramentas que lhe deem mais autonomia para conviver em sociedade.

Ainda segundo Cunha (2005), é preciso que haja, também, uma aliança entre os princípios pedagógicos da escola e o processo terapêutico, contribuindo para uma abordagem global em relação ao desenvolvimento da criança com autismo. Nesse ponto, podem ocorrer conflitos entre os dois pólos citados (terapêutico e educacional):

Os terapeutas, psiquiatras e psicólogos, tem como foco de seu trabalho as causas geradoras dos distúrbios; com essa finalidade realizam um trabalho que pode ser mais profundo e demorado, mas os educadores lidam com os comportamentos de superfície e tem que enfrentar as emergências que ocorrem no cotidiano da criança perturbada. (CUNHA, 2005, p.122)

Sendo assim, uma saída plausível para esses conflitos seriam as chamadas intervenções educacionais planejadas. Essas intervenções são planejadas a partir de um conjunto de informações sobre a criança, vindas de diversas áreas: relatórios psiquiátricos, psicológicos, neurológicos, pedagógicos e sociais. São levadas em conta, também, as características únicas de cada criança enquanto pessoa, com suas idiossincrasias, necessidades e prioridades. Apesar das atividades propostas serem realizadas em grupo, é importante que haja uma individualização das mesmas, até em outros momentos, como em sessões de *feed-back*.

Há, também, nesse esforço para unir os benefícios do terapêutico e do pedagógico, um campo de estudos que une características dessas duas searas, aplicando-as de maneira complementar: a psicopedagogia. Bastos (2005) diz que a pedra fundamental que une as duas áreas é a aprendizagem. Na psicologia clínica, por exemplo, são usadas técnicas de

desaprendizagem e reaprendizagem, no intuito de suprimir comportamentos inadequados que possam trazer prejuízos sociais ou emocionais àquele indivíduo. Esses procedimentos poderiam também ser utilizados no atendimento a crianças com autismo.

Bastos (2005) atenta para o risco de, sem planejamento, o educador sentir-se perdido sob o grande leque de individualidades a serem consideradas em cada caso. Seria imprescindível, portanto, o estabelecimento prévio de metas que guiassem o trabalho psicopedagógico. Rivière (1997 *apud* BASTOS, 2005, p.128), elencou quais aspectos devem ser considerados quando da formulação dessas metas:

- Promover o bem-estar emocional da pessoa autista, diminuindo suas experiências negativas de medo, ansiedade, frustração, incrementando possibilidades de emoções positivas e serenidade, alegria e autoestima;
- Promover a autonomia pessoal e as competências de autocuidado, diminuindo assim sua dependência de outras pessoas;
- Aumentar suas possibilidades de comunicação, autoconsciência e controle do próprio comportamento;
- Desenvolver habilidades cognitivas e de atenção, que permitam uma relação mais rica com o seu meio ambiente;
- Aumentar a liberdade, espontaneidade e flexibilidade de suas ações, assim que estiver preparado;
- Aumentar sua capacidade de assimilar e compreender as interações com outras pessoas, assim como sua capacidade de interpretar as intenções dos demais;
- Desenvolver técnicas de aprendizagem, baseadas na imitação, aprendizagem de observação;
- Diminuir aquelas condutas que trazem sofrimento para o próprio sujeito e para os que o rodeiam, como as autoagressões, ações destrutivas;
- Desenvolver suas competências comunicativas.

Seria, preciso, portanto, a presença de profissionais bem preparados dentro das escolas, capazes de atuar de maneira flexível e interdisciplinar ao lidar com crianças portadoras não apenas da síndrome do espectro autista, como de qualquer outro transtorno que afete sua maneira de aprender e interagir com o mundo em que vive; essas crianças são denominadas Portadoras de Conduta Típica.

O termo Portador de Conduta Típica, segundo Bastos (2005), é de natureza pedagógica, e não clínica ou diagnóstica. Foi adotado em 1994 pela ABRA (Associação Brasileira de Autismo) durante o processo de elaboração da Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação, quando foi garantido a essas pessoas o direito à educação. Em relação ao significado preciso dessa terminologia, temos:

Entende-se por Portador de Conduta Típica, as pessoas com manifestações comportamentais típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que requeiram atendimento especializado. (BASTOS, 2005, p. 129)

É, portanto, do educador, o importante papel de conviver diariamente com esses indivíduos e de tentar dar a eles meios para se comunicar e interagir com quem os cerca, garantindo-lhes esse atendimento especializado de que necessitam. Ser professor de Educação

Especial, portanto, não é nem pode ser uma experiência igual à de lecionar para crianças que não possuem nenhum tipo de quadro diferenciado. É uma tarefa desafiadora que certamente necessita de instruções e preparação prévia.

### **1.5 Saúde e Educação da criança com Autismo no Brasil**

As discussões a respeito do autismo no Brasil foram chegando de forma lenta e gradual, com influências variadas. Segundo dados do Ministério da Saúde (2013, p. 25), as pesquisas no país apoiaram-se tanto na psiquiatria de Kanner, como na psiquiatria infantil francesa (como a de Ajuriaguerra) e também em abordagens psicanalíticas. Ainda de acordo com o Ministério da Saúde (2013, p. 25), a primeira associação relacionada ao autismo só veio surgir no Brasil no ano de 1983, data da fundação da AMA-SP – Associação de Amigos do Autista, liderada pelo médico psiquiatra Dr. Raymond Rosenberg. A partir de então, pequenas associações de pais e familiares de crianças com autismo começaram a aparecer em outros Estados, e logo ficou clara a necessidade de contato entre as mesmas. Dessa necessidade surgiu a ABRA – Associação Brasileira de Autismo, fundada em 1988.

A falta de atendimento médico para crianças com autismo no país foi uma marca que se estendeu por grande parte do século XX, segundo constatações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013, p. 25). Não foi apenas na área médica, entretanto, que houve carência de apoio ao autista. Eles também foram deixados à margem do sistema educacional brasileiro até muito recentemente.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2013, p. 112) aponta ainda que até 1994 pouco se falava em Educação Especial no Brasil. No dito ano, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial, que deu início a discussões mais específicas sobre o assunto. Entretanto, a deficiência era então abordada como fator limitador, conferindo aos portadores de qualquer deficiência a condição de incapazes, que os impedia de serem incluídos no sistema educacional regular. A educação especial era, portanto, baseada no paradigma integracionista, no qual caberia à pessoa com deficiência integrar-se à sociedade onde vive. Esse sistema educacional funcionava como substituição ao ensino regular.

O quadro começou a mudar mais significativamente por volta de 2008, quando o Brasil ratificou, como emenda constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, outorgada pela ONU em 2006 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). A partir daí, a visão integracionista passou a ser, aos poucos, substituída por uma abordagem *inclusiva*,

que torna a sociedade responsável por prover meios de acessibilidade para que pessoas com deficiência possam ter o máximo possível de autonomia.

No campo educacional, isso significou uma intensificação na construção de um sistema de Educação Especial complementar ao ensino regular, e não mais substitutivo, visando assegurar a todos os alunos condições para participarem e se manterem no sistema educacional desde o ensino básico ao superior. Isso inclui pessoas com deficiência, Altas Habilidades e portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento, como o Autismo.

Em meio a essa reestruturação do sistema de ensino, diante da nova perspectiva inclusiva, o esforço para conscientizar a população e disseminar informações que reforcem esse paradigma vem de muitas esferas. Torna-se cada vez mais comum o uso de meios de entretenimento para realizar tal tarefa, não deixando toda a responsabilidade nas mãos da comunidade científica ou pedagógica apenas.

Quanto aos órgãos governamentais responsáveis por regulamentar e informar sobre o método de inclusão de pessoas com autismo, também se observa a produção de documentos e cartilhas informativas com esse intuito. O Ministério da Educação lançou, em 2003, uma série de cartilhas intitulada “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem”, com cada volume ocupando-se de um grupo específico de alunos. Um deles aborda as particularidades do autismo.

Para a presente pesquisa, será importante observarmos essa cartilha para que se possa estabelecer qual é o discurso social do Ministério da Educação em relação a crianças com autismo. Assim, teremos bases para identificar essa voz caso apareça nas vinhetas a serem analisadas em um segundo momento.

Segundo definição do próprio MEC, a cartilha tem como objetivo:

servir de orientação e fonte de consulta para o professor quando da inclusão, na rede de ensino regular, de alunos, do nascimento aos seis anos de idade, com necessidades educacionais especiais e síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, com autismo, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em graus que requerem atendimento educacional especializado. (BRASIL 2003, p. 07)

É esclarecido também, na cartilha, que a mesma segue o método TEACCH, que em português seria *Tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatos*. Trata-se de um método desenvolvido na década de 1970, nos Estados Unidos, pelo professor de Psiquiatria e Psicologia Eric Schopler. O método visa a observar a “cultura do autismo” e vê como fundamental a participação de pais e professores como coterapeutas do indivíduo com autismo. A cartilha brasileira, portanto, visa a instruir o

professor nesse sentido, alertando-o sobre seu papel fundamental no desenvolvimento da criança.

A cartilha procura também oferecer ferramentas para que professores possam identificar crianças com autismo ainda na primeira infância, ou seja, nos cinco ou seis primeiros anos de vida. É apresentada uma lista de características que uma criança de “aparência física muito provavelmente normal” (MEC, 2003, p. 13) pode apresentar:

1. Ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre.
2. Ecolalia imediata (repetição do que outras pessoas acabaram de falar) ou ecolalia tardia (repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo, repetição de comerciais de TV, de falas de filmes ou novelas etc.).
3. Hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em um menor número de crianças).
4. Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos do professor, dos pais ou de outras crianças.
5. Comunicação receptiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.
6. Problemas de atenção e concentração.
7. Ausência de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças, não procura consolo quando se machuca e parece ignorar os outros. Pode rir ou chorar, mas sempre dando a impressão de que isso diz respeito apenas a ela mesma.
8. Mudanças de humor sem causa aparente.
9. Usar adultos como ferramentas, como levar um adulto pela mão e colocar a mão do adulto na maçaneta da porta para que a abra.
10. Ausência de interesse por materiais ou atividades da sala de aula.
11. Interesse obsessivo por um determinado objeto ou tipo de objetos, por exemplo, a criança pode ter obsessão por cordões de sapatos, palitos de dente, tampinhas de refrigerante etc.
12. Eventualmente uma criança com autismo pode aprender a ler sozinha antes dos quatro anos sem que ninguém tenha percebido como isso ocorreu.

Após a lista de características a serem observadas, segue um lembrete de que dificilmente todas essas características serão observadas em uma mesma criança. Alerta ainda para o amplo leque de possibilidades de manifestação do autismo, podendo variar de “distúrbios sociais leves sem deficiência mental até a deficiência mental severa”. (MEC, 2003, p.14)

Quanto às adaptações do currículo que devem ser feitas para crianças com autismo, consta:

Na verdade, o programa que essa criança deve seguir é exatamente o mesmo do de uma criança normal, com três importantes ressalvas:

- A criança com autismo necessita que lhe sejam ensinadas coisas que a criança normal aprende sozinha. Portanto, o programa deve incluir o ensino de coisas que não precisam ser ensinadas a uma criança normal;
- o perfil de desenvolvimento dessa criança é irregular, e o ensino deve respeitar esse perfil de desenvolvimento;
- essa criança também pode apresentar problemas de comportamento graves e difíceis de compreender. (MEC, 2003, p. 28)

O restante do manual é preenchido com orientações quanto à postura que o professor deve assumir quando tiver um aluno com autismo entre seus alunos em uma classe regular, bem como estratégias de como lidar com determinadas situações que possam surgir. Há também outra sessão que trata das possibilidades desse aluno em uma classe especial do ensino regular.

Já o Ministério da Saúde disponibiliza em sua página da internet um manual técnico intitulado *Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde*.

Em relação ao objetivo da publicação do manual, temos que:

Este documento dirige-se a gestores e profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), com vistas à ampliação do acesso e à qualificação da atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no território nacional, nas diferentes Redes de Atenção à Saúde. (BRASIL, 2013, p. 07)

Trata-se, portanto, de um esforço no sentido de incluir o paciente com autismo no Sistema Único de Saúde, na tentativa de garantir-lhe atendimento e prover assistência aos familiares, especialmente no que diz respeito à informação sobre a síndrome. Vejamos no que consiste o manual.

Na porção inicial do documento, há uma detalhada descrição da organização do Sistema Único de Saúde com as redes que o compõem e de que maneira ele pretende incluir o portador de deficiência em suas redes de atendimento. São mencionadas, por exemplo, a Rede de Atenção Psicossocial e a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, participantes essenciais nesse processo de inclusão.

Posteriormente, há uma preocupação em fazer uma retrospectiva histórica sobre o autismo, desde que foi identificado pela primeira vez, até os dias atuais. Há também, um esforço para esclarecer as terminologias e classificações associadas ao transtorno, bem como determinar quais delas são as mais aceitas no presente.

O documento insere o autismo entre os transtornos mentais de início da infância. De acordo com o DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), os transtornos mentais são:

síndromes ou padrões comportamentais ou psicológicos clinicamente importantes, que ocorrem num indivíduo e estão associados com sofrimento (p. ex. sintoma doloroso) ou incapacitação (p. ex., prejuízo em uma ou mais áreas importantes do funcionamento) ou com risco significativamente aumentado de sofrimento, morte, dor, deficiência ou perda importante de liberdade (DSM-IV-TR, 2000 *apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p.27)

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são ainda classificados dentro dos transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, transtornos mentais da infância que apresentam tanto um início muito precoce quanto uma tendência evolutiva crônica.

O portador de autismo pode ou não apresentar o que é referido no manual como “deficiência intelectual”. Segundo o próprio texto:

A escolha da terminologia Deficiência Intelectual em substituição a Retardo Mental, acompanha a tendência Mundial. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, em outubro de 2004, aprovou tal substituição, por meio da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Do mesmo modo, observa-se que o termo “intelectual” foi utilizado também em francês e inglês: Déclaration de Montreal sur la Déficiéce Intelectuelle, Montreal Declaration on Intellectual Disability. (Ministério da Saúde, 2013, p.13)

Em relação às características da criança com autismo, o texto informa, após uma longa abordagem sobre o processo de diagnóstico, que não é possível afirmar que uma criança é autista antes dos três anos de idade. Até esse ponto, fala-se em risco de evolução autística. A seguir, temos uma tabela apresentada no documento que busca caracterizar o bebê que se encaixaria no grupo acima. Para nós, é importante termos em mente a lista de características dadas para a posterior análise das vinhetas. São elas:

**Quadro 1:** Características de crianças em risco de evolução autística.

De 6 a 8 meses	De 12 a 14 meses	Por volta de 18 meses
Nunca apresentam iniciativa em começar ou provocar interações com os adultos próximos	Não responde claramente quando é chamado pelo nome	Impossibilidade de jogos de faz de conta.
Não se interessam pelo prazer que podem provocar no outro	Ausência de atenção compartilhada	Ausência da fala ou fala sem intenção comunicativa
Silenciamento de suas manifestações vocais, ausência do balbucio principalmente em resposta ao outro.	Ausência do apontar proto-declarativo, na intenção de mostrar a alguém.	Desinteresse por outras crianças - prefere ficar sozinho, e se fica sozinho não incomoda ninguém.
Ausência de movimentos antecipatórios na relação ao outro	Não há ainda as primeiras palavras, ou os primeiros esboços são de palavras estranhas.	Caso tenha tido o desenvolvimento da fala e interação, pode começar a perder essas aquisições.
Ausência de relação olho a olho, principalmente no que se refere a iniciar essa relação e ao tempo de sustentação desta.	Dificuldade de passar para alimentação sólida.	Caso já aceite alimentos sólidos, pode haver uma importante seleção alimentar.
Não se vira na direção da fala humana a partir dos quatro primeiros meses de vida.	Não imita pequenos gestos ou brincadeiras.	Já podem ser observados comportamentos repetitivos e interesses restritos e estranhos, por exemplo, por ventiladores, rodas de carrinhos, porta de elevadores.
Não estranha quem não é da família mais próxima, como se não notasse diferença.	Não se interessa em chamar atenção das pessoas conhecidas e nem em lhes provocar gracinhas.	Podem começar a ficar “agoniado” com as roupas, terem resistência a adormecerem, e aumentarem o isolamento.



A partir dos três anos, entretanto, já é possível fechar um diagnóstico mais conclusivo. As características listadas como pertencentes a crianças com o típico Autismo Infantil incluem-se em três áreas:

*Interação social recíproca:* a criança pode evitar contato visual, recusar contato físico, praticamente não demonstrar iniciativa para se aproximar de outras pessoas e compartilhar com elas os seus interesses, manter-se isolada em situações sociais, não atender quando chamada pelo nome. [...]

*Comunicação verbal e não-verbal:* o uso da linguagem e de expressões faciais ou gestos visando a comunicação, assim como as habilidades de imitação, estão ausentes, seriamente prejudicados ou são inadequados e idiossincráticos. O surgimento da fala pode estar atrasado, e boa parte das crianças não chega a desenvolver fala funcional, pronunciando ou balbuciando algumas poucas palavras. [...]

*Repertório de interesses e atividades,* que são restritos e estereotipados: os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras de imitação estão comumente ausentes, e o foco de interesse da criança pode estar exageradamente ligado a um objeto ou atividade específica. Pode haver apego e manipulação do objeto selecionado, que nem sempre é um brinquedo e não parece ser usado simbolicamente. Há preocupação com a manutenção de rotinas, rituais e ordenação de brinquedos ou outros objetos, surgindo angústia se algo se modifica.[...] (BRASIL, 2013, p.50)

Continuando a leitura do manual, há uma importante referência aos direitos das pessoas com TEA. De acordo com o documento, pessoas com autismo têm os mesmos direitos que pessoas com deficiências, e existem leis que lhes asseguram esses direitos. Dentre elas temos a LEI 8069/90, que institui o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da qual “A população infanto-juvenil passa a ser tratada como sujeito de direitos e proteção integral assumida como prioridade absoluta no contexto atual” (BRASIL, 2013, p. 72). Além dela, temos a Lei 10.216/2001, que garante os direitos das pessoas com transtorno mental; a Lei nº 12.764/2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro do Transtorno do Espectro do Autismo; o Decreto nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo; o Decreto Presidencial nº 7.508/2011, que confere integralidade de assistência à saúde, além de Portarias que datam de 2002 a 2012 visando garantir outros cuidados a pessoas com transtornos mentais (BRASIL, 2013, p. 72).

## 2. O DIÁLOGO COM O OURTO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as vinhetas de Maurício de Sousa que tematizam o autismo, para que se possa investigar de que maneira esse tema é abordado e quais os desdobramentos dessa abordagem. Para tanto, é preciso não apenas nos apoiar no levantamento prévio de informações sobre a síndrome, como também estabelecer o suporte teórico que sustentará as análises. Acreditamos que os estudos do discurso do Círculo de Bakhtin nos forneçam valiosas ferramentas para a realização dessa tarefa, portanto são esses estudos que irão embasar a pesquisa.

Primeiramente, é preciso perceber que a vinheta audiovisual, assim como muitos outros gêneros dessa natureza, é um formato relativamente novo de texto, que surge com o advento da televisão, possuindo tanto uma dimensão verbal quanto visual. Essa dualidade verbo-visual é inseparável e deve ser compreendida como tal, ou seja, não faremos análise de uma sem a outra. Sobre o conceito de texto, Brait (2009), esclarece:

Esse conceito ultrapassa a dimensão verbal, reconhecendo o visual, o verbo-visual, o projeto gráfico, como participantes da constituição de um enunciado concreto, que deve, portanto, ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula. (p. 144)

É nesse contexto que estão inseridas as vinhetas: pequenos vídeos com conteúdo artístico verbal e visual, trabalhando juntos na composição e produção de sentido do texto. Dessa maneira, entendemos que é válido considerar a vinheta como um gênero do discurso, pois obedece ao mesmo formato, reconhecível inclusive pela maneira e local onde circula – entre programas de televisão, na hora do intervalo, e ainda na internet, em sites que veiculam vídeos. Nunca é de longa duração e raramente foge do modelo verbo-visual. Faz sentido, portanto, reconhecê-la como um gênero do discurso, visto que, segundo Bakhtin (1997, p.280), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Comumente, quando se fala em gênero do discurso, tende-se a pensar em gêneros mais tradicionais, como a carta ou o romance, que apresentam mais estabilidade de formato e conteúdo a curto prazo, embora também passem por mudanças ao longo dos séculos. Entretanto, é preciso pensar também os novos gêneros que surgem e evoluem conforme a necessidade do homem de expressar-se e comunicar-se de novas maneiras e em novos meios. Machado (2010) chama atenção para esses novos aparecimentos:

[...] além da comunicação visual elementar da cidade (sinalização de trânsito, anúncios, placas de rua e de casas comerciais), outras esferas do discurso urbano foram introduzidas: anúncios luminosos e cinéticos; mídia externa que mistura meios de comunicação como rádio, televisão e mídia digital para reproduzir os

gêneros básicos da programação como jornalismo, publicidade, videoclipe, charges, *slogan, banners, gingles* e vinhetas. (p.165)

A linguística e os estudos do discurso não devem ficar alheios a eles, nem deixar de considerá-los como novos gêneros discursivos, considerando que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p.280)

Assim, a vinheta aparece como um novo gênero do discurso, com suas características próprias que podem englobar elementos de natureza variada, trabalhando juntos para a criação de sentido. A união dos fatores verbais e visuais tende a criar efeitos de sentido de maneira contundente, de certa forma mais poderosa que esses mesmos elementos teriam separadamente. Da mesma maneira, a vinheta une, também, discursos variados dentro de seus poucos segundos, tecendo uma fazenda, por vezes complexa, formada por vozes que se completam e se opõem no eterno dialogismo da linguagem.

A era da imagem fez despertar a importância do discurso sincrético como meio eficiente de persuadir, por associar rapidamente o temático ao figurativo. Na TV, a imagem ganha destaque a cada dia no imaginário coletivo dos indivíduos, explorando todas as potencialidades, por conseguir unir os mais diferentes discursos em um mesmo texto. (SOARES, 2011, p.17)

A respeito dessa característica dialógica, há alguns fatores distintos a serem considerados. O primeiro deles seria questionar – a partir do momento que identificamos vozes diversas dentro de um mesmo texto – de onde vêm essas vozes, ou em que esferas de atividade elas têm origem. Dizer que há multiplicidade de vozes dentro de um enunciado é admitir que há choque de valores na enunciação, e cabe descobrir quais são esses valores e de que maneira conversam uns com os outros. Há de se pensar, ainda, qual a contribuição desse encontro de ideologias para a produção de sentido do texto – qual mensagem buscou-se transmitir e quais mensagens possíveis podem chegar (e serem construídas) pelo interlocutor. Não se trata de tentar esgotar o sentido do *corpus*, visto que tal tarefa é sempre impossível e mesmo presunçosa, mas de investigar as possibilidades mais plausíveis de compreensão dos enunciados a partir dos levantamentos já realizados em etapa anterior de pesquisa.

A partir do leque de informações recolhidas a respeito do Autismo, que nos permitiu constituir uma memória com a qual as vinhetas dialogam, é que se pretende identificar as nuances das vozes que aparecem nas vinhetas, com a análise do discurso verbal – fala das personagens e enunciados escritos – aliada à análise da linguagem verbo-visual que torna o texto mais rico e mais complexo. Bakhtin também se preocupou em estudar a estética visual da arte, embora tenha se debruçado mais sobre enunciados verbais, focando, especialmente,

no fator humano, ou seja, no indivíduo histórico localizado em certo espaço e tempo que produz a obra artística:

In some of his essays Bakhtin treated traditional aesthetic categories such as detachment, empathy, isolation, and the aesthetic object, as well as theories of art and the relationship of art and morality. But in discussing each of these categories and topics, he focused on the unique human being, located spatially and temporally and thus having a particular relationship to all other persons, objects, and events in the world. An analysis of Bakhtin's writing demonstrates that he was compelled to understand the nature of these interrelationships. (HAYNES, 2002, p.294)

Infelizmente não há tempo, no cronograma proposto para essa pesquisa, de analisar as questões relativas à autoria e arquitetônica do *corpus*. Iremos nos aprofundar na questão específica do interlocutor, tentando localizá-lo a partir do enunciado e determinar, por fim, se haveria a possibilidade de múltiplos interlocutores previstos, cada qual atuando distintivamente com sua compreensão responsiva ao enunciado.

É precisamente esse processo de compreensão ativa – abandonando as teorias em que o interlocutor é apenas um receptor passivo da mensagem – que nos leva a outros conceitos importantes para este estudo, e que nos ajudarão a analisar as vinhetas, bem como a relação das mesmas umas com as outras. São os conceitos de *significação* e *tema*, propostos por Bakhtin/Voloshinov e que aparecem em um capítulo de sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Segundo ele, todo enunciado possui um tema e uma significação: a significação seria o sentido estável do enunciado, com seus marcadores sintáticos e semânticos, que pode ser analisado de maneira mais sistemática; já o tema é único a cada enunciado, toda vez que for proferido, visto que se torna único por ter variáveis como o destinatário, o tempo e o lugar em que foi dito, a entonação (social) com a qual foi proferido, dentre outros – seu valor semântico é sempre diferente, à medida que dialoga com fatores extralinguísticos, e não pode ser analisado com base somente em marcadores linguísticos. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 97) O tema, portanto, como a própria enunciação é “individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 97). Eis, mais uma vez, a importância de se considerarem os fatores não verbais da situação de enunciação, para assim buscar apreender, tanto quanto possível, a miríade de significados que pode se construir a partir da junção desses fatores, exatamente o que se pretende fazer durante a análise das vinhetas.

Bakhtin alerta para o perigo de se ignorarem esses fatores situacionais da enunciação, equívoco que tentaremos não cometer, visto que:

Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como

fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p.97)

Levaremos em consideração também, naturalmente, o conteúdo verbal expresso nas vinhetas, seja ele escrito ou falado pelas personagens. É principalmente no campo verbal que poderemos averiguar o confronto de vozes, já que toda palavra é também um signo linguístico, com sua dupla-materialidade, que nos fornece pistas quanto à ideologia imbuída no enunciado ao qual pertence. Os signos linguísticos podem esclarecer, portanto, alguns pontos referentes às relações entre esferas de comunicação que acreditamos estarem presentes no *corpus*, pois sabemos que

a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológico, em diferentes horizontes sociais de valores. (FARACO, 2009, p. 54)

Assim, procuraremos considerar, também, as esferas de atividade das quais surgem os enunciados, ou a partir das quais eles se constituem. Essa questão é extremamente importante para a pesquisa, já que o *corpus* sinaliza um diálogo com diversas outras esferas de expressão. É como se nascesse em um ponto de intersecção entre as áreas médico-científica, pedagógica, social e finalmente artística, trazendo de cada uma delas traços característicos que se misturam em maior ou menor grau e produzem sentido ao fazê-lo. É natural que, desse encontro de horizontes sociais, surjam valores em conflito; podemos, então, questionar de que maneira isso se dá, e de que maneira essa luta ideológica afeta a composição desses enunciados, visto que

“Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.” (BAKHTIN, 1997, p. 285)

Além disso, a palavra nos remete novamente à questão da compreensão, reiterando sua importância, uma vez que constitui uma verdadeira ponte, um ponto de contato entre o locutor e o interlocutor:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 84)

É válido considerarmos que todo texto é produzido tendo-se em mente um interlocutor. Podemos, então, questionar: seria possível localizar diferenças em enunciados semelhantes quando produzidos para dois públicos distintos? Buscaremos esclarecer essas questões ao longo das subseqüentes análises.

### 3. O AUTISMO SEGUNDO MAURÍCIO DE SOUSA

#### 3.1 A Turma da Mônica

As vinhetas a serem analisadas – que constituem o *corpus* desta pesquisa – são povoadas pelas personagens da Turma da Mônica. São vídeos de cunho educativo produzidos em parceria com a AMA (Associação de Amigos do Autista) e veiculados na televisão no ano de 2010. Atualmente, as vinhetas ainda podem ser vistas na internet, e estão disponíveis para *download* na página virtual da própria AMA.<sup>1</sup>

As vinhetas de curta duração tendo como personagem principal um garoto chamado André, que aparenta ser mais novo que o resto da turma (Mônica, Cebolinha e Magali). Durante cada vídeo, a personagem Mônica descreve algumas características de André, declarando primeiramente que ele é autista. Os outros personagens, como Cebolinha e Magali, contracenam com Mônica e André e ouvem as breves explicações. Neste trabalho, apresentamos a análise de apenas duas das seis vinhetas do conjunto, considerando a extensão deste texto. A análise das outras vinhetas encontra-se em Rodrigues (2015).

É interessante notar que os traços e a paleta de cores dos vídeos são os mesmos que compõem os gibis da Turma da Mônica. O estilo artístico trazido das páginas da revista para a animação proporciona um ambiente familiar para qualquer criança, jovem ou adulto que já tenha lido ou mesmo visto as revistinhas. Observemos, abaixo uma cena de uma das vinhetas ao lado de uma imagem retirada dos quadrinhos:



Figura 1. Vinheta de Maurício de Sousa em parceria com a AMA. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

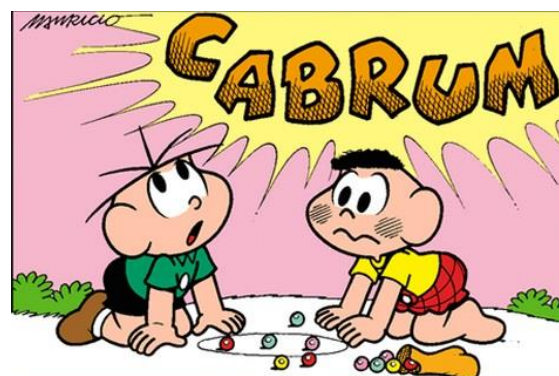


Figura 2. Quadrinho da Turma da Mônica. Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>

<sup>1</sup> <http://www.ama.org.br/site/downloads.html>

A transposição do universo de Maurício de Sousa para o campo da animação, entretanto, acarreta algumas diferenças relacionadas ao formato do material. Uma das primeiras características que chama atenção, por exemplo, é a ausência de balões de diálogo e onomatopeias, tão característicos dos quadrinhos, dando lugar à sonoridade da voz das personagens e dos sons do ambiente. Outra característica marcante que naturalmente ocorre nos vídeos é o movimento das personagens, que, nos quadrinhos, é apenas simulado por alguns traços e pela própria sequência de acontecimentos.

Trata-se, portanto, de um desenho animado que, por si só, poderia ser considerado um material independente e autossuficiente. Entretanto, sabendo que sua origem remonta às famosas revistinhas da Turma da Mônica, não podemos descartar as características que sobrevivem a essa transposição, presentes nos dois formatos. Uma dessas características remete ao cunho infantil que o material possui. Parece ser de conhecimento comum que os gibis, como conhecemos no Brasil, são produtos destinados primordialmente ao público infanto-juvenil. Os gibis da Turma da Mônica, mais especificamente, trazem personagens que também são crianças e que passam por diversas situações naturais desse período da vida: brincadeiras, implicâncias, dúvidas. Há também um segmento destinado especialmente aos adolescentes, a Turma da Mônica Jovem, que também segue o modelo de gibis. Não se pode negar, entretanto, a existência de materiais similares destinados a um público adulto, como as chamadas *Graphic Novels* (narrativa gráfica), mas há diferenças claras entre elas e o gibi ou HQ (História em Quadrinhos):

Todas elas contêm uma história fechada, com início, meio e fim. As *Graphic Novels* não são periódicos, porém como os filmes, podem adquirir uma seqüência ou continuação, mas nunca serão séries de banca. Outra característica comum é a estilização do artista. Por serem histórias fechadas, são histórias mais longas, com maior desenvolvimento e por isso são escolhidos bons artistas para concebê-las graficamente. Seu formato e sua impressão também ganham mais destaque. Devido ao tamanho da história, um formato pequeno exigiria maior número de páginas, o que a tornaria desconfortável para ler. Normalmente a encadernação é mais detalhada, e a qualidade do papel é superior. (Souza, M., 2012)

O desenho animado que compõe as vinhetas, portanto, nasceu de um gibi que, além de apresentar temáticas infantis, tem como personagens principais um grupo de crianças que mora no mesmo bairro. As cores utilizadas para compor os quadros são vivas e variadas, os traços são razoavelmente simples e em um mesmo gibi são contadas inúmeras histórias envolvendo a turma, com roteiros que também contam com a simplicidade. Além disso, as personagens da Turma da Mônica aparecem em diversos produtos infantis, desde brinquedos a mochilas e lancheiras, o que corrobora a ideia de que se trata de um material voltado predominantemente para as crianças:



Figura 3: Lancheira da Mônica. Fonte: <http://www.ricardoetro.com.br/Produto/Lancheira-Monica-Jeans-Alca-Superior-Alca-Transversal-Ajustavel-Rosa-Pacific/4302-4308-4330-480843>



Figura 4: Bicicleta do Cebolinha. Fonte: <http://lojaaguiabox.mercadoshops.com.br/bicicleta-infantil-aro-12-cebolinha-brinquedo-multibrink-1700xJM>

Difícilmente seria possível encontrar um brasileiro que não reconhecesse as personagens principais da Turma da Mônica. Trata-se de personagens tão tradicionais na cultura de nosso país, que sequer é preciso ter lido os gibis para saber quem são. Quanto à transposição do formato gipi para o desenho animado, é interessante perceber que “As histórias em quadrinho têm estreita relação com as histórias em cinema de animação e os desenhos animados, pois muitos de seus personagens passaram também a ser encenados no cinema e na televisão, seguindo a mesma estrutura narrativa, de ‘caráter episódico’” (FUSARI, 1985, p. 60), não sendo essa, portanto, uma característica exclusiva das personagens da Turma da Mônica.

Para este trabalho, foram selecionadas duas vinhetas do conjunto de seis, produzidas por Maurício de Sousa em parceria com a AMA. Deve-se lembrar que as mesmas foram produzidas para serem veiculadas na televisão, durante o intervalo comercial, e que eram exibidas independentemente umas das outras. Considerando-as em uma sequência, teríamos aqui a vinheta de número 1 e de número 5, dentro do conjunto de seis. Selecionamos essas duas vinhetas para este trabalho devido a uma afinidade e questões teóricas analisadas em ambas.

### 3.2 Vinheta A

Na primeira vinheta a ser analisada (a chamaremos de Vinheta A), temos a participação de três personagens. Apesar de não ser possível identificar o local em que se encontram, é possível supor tratar-se do bairro do Limoeiro, no qual as personagens moram nos gibis.



Aparentemente, estão ao ar livre e Mônica é a primeira a aparecer, com uma saudação ao interlocutor. “Olá! Quero que você conheça o André, meu novo amiguinho.”, diz ela, enquanto acena com a mão para o expectador. Já nessa primeira frase, é possível perceber, pelo uso do “você”, que a intenção é fazer com que a Mônica se comunique diretamente com seu interlocutor, utilizando-se de um tom informal ou mesmo íntimo. Sua voz é suave, infantil e simpática, e sua expressão corporal é amigável. Enquanto acena com a mão esquerda, Mônica segura em sua outra mão o seu famoso coelhinho azul, Sansão (ver Figura 5).



Figura 5: Mônica saudando o expectador. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

Desde esse primeiro momento, a vinheta já chama atenção por suas cores fortes e alegres. Mônica, então, continua: “Ele é autista. Os autistas não olham nos olhos das pessoas. Toma.” – ela entrega seu coelhinho de pelúcia ao André, que acaba de aparecer na tela. André diferencia-se de Mônica imediatamente, por sua expressão facial neutra, sem emoção, demonstrada inclusive por uma maneira diferente de desenhar os olhos do personagem:



Figura 6: André sendo apresentado ao espectador. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

Em momento algum temos a informação da idade das personagens, mas a aparência de André sugere um garoto mais novo que Mônica, ou mais infantilizado. Os braços largados ao lado do corpo completam sua aparência distinta, principalmente aparecendo após a expressiva Mônica. No momento em que ela diz “Os autistas não olham nos olhos das pessoas.”, ela o encara nos olhos, mas ele abaixa a cabeça, desviando o olhar. Em seguida, vemos André fazendo movimentos repetitivos, abrindo e fechando as duas mãos. Aparentemente, ele olha para Sansão, na mão de Mônica. Ao dizer “Toma”, Mônica entrega a ele seu coelhinho, e ele apenas o segura, longe do corpo, e assim permanece, imóvel.

Nesse momento, temos a chegada de Cebolinha, o terceiro personagem a aparecer na vinheta. Cebolinha aparece sorridente e se aproxima de André, pedindo “Deixa eu ver? ”. Diante da completa falta de resposta ou movimento por parte de André, Cebolinha se irrita:

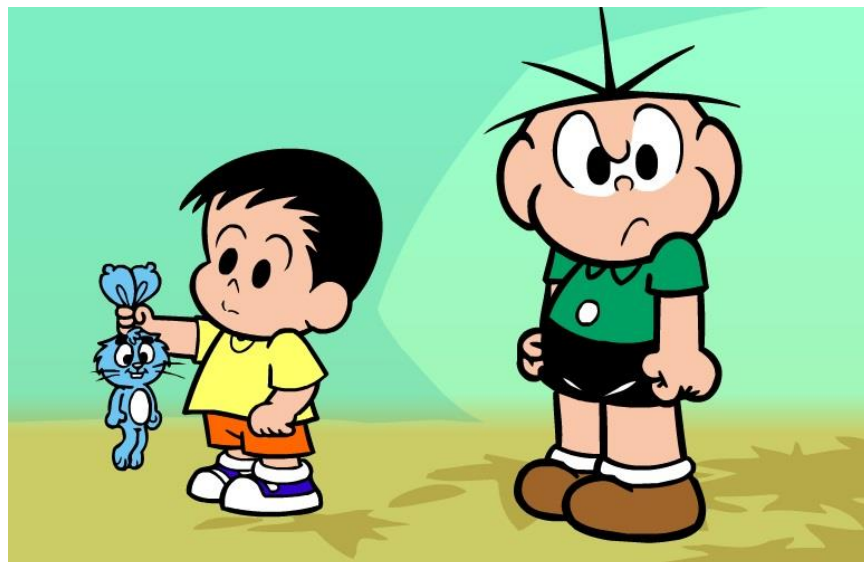


Figura 7: Cebolinha irritado com André. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

Então, André abre a mão e larga o coelho no chão, afastando-se logo em seguida. Ao mesmo tempo, a voz de Mônica volta a ser ouvida: “Não mostram brinquedos e nem ligam pra coisas interessantes”. Cebolinha, então, prepara-se para pegar o coelhinho, mas Mônica volta a aparecer com ele no colo, e finaliza: “Podem não evitar, mas também não procuram outras crianças”.

Com o fim da vinheta, há uma sequência de encerramento com algumas informações sobre a AMA (logotipo, página virtual e telefone) e, sem aparecer novamente, Mônica diz: “Se você conhece alguma criança que possa ter autismo, procure um pediatra ou a AMA”. É também nessa cena em que encontramos a conhecida assinatura de Maurício de Sousa, bem como os dizeres “Maurício de Sousa Produções”. Além disso, André também aparece, realizando várias atividades; sua figura de maior tamanho e mais centralizada, entretanto, apenas balança-se no mesmo lugar, sorrindo.



Figura 8: Encerramento da vinheta. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

É possível encontrarmos ao longo da vinheta várias indicações que apontam para o objetivo da confecção da mesma. Claramente, trata-se de um material informativo, no qual Mônica informa, ao mesmo tempo, ao expectador e ao Cebolinha, as características de André. Se seu interlocutor dentro da vinheta é o Cebolinha, há a certeza de que existe também, fora da vinheta, um interlocutor com o qual ela busca comunicar-se. Um sinal claro disso é quando, logo no início do vídeo, ela olha diretamente para a “câmera” e acena, ou seja, busca estabelecer uma conexão direta com quem a está assistindo.

Ao utilizar o pronome “você”, olhando para a tela, passa a impressão de que conversa diretamente com o espectador. Quando Cebolinha passa a contracenar com André, entretanto, a fala de Mônica pode estar direcionada a ele, mas permanece no campo da indefinição, da ambiguidade de interlocutor, já que ela não o olha, não demonstra se dirigir a ele. Ao final do vídeo, porém, ao dizer “Se você conhece alguma criança que possa ter autismo, procure um pediatra ou a AMA”, o pronome “você” é retomado, reforçando a comunicação com o espectador.

Nesse momento, o discurso deixa de ser apenas informativo e adquire o tom de conselho. Mônica abandona uma voz (médico-científica), listando características clínicas, para adotar uma postura de autoridade (político-pedagoga), que aconselha o espectador a agir e explicita de que modo ele deve fazê-lo. É um bom exemplo da pluralidade de vozes que permeia toda a obra.

Qualquer tipo de obra – nesse caso artística e educativa – apresenta uma ou mais vozes que aparecem de maneira mais ou menos clara. Essas vozes dialogam entre si e permitem que o próprio texto dialogue com os já-ditos e os porvires pertinentes a ele.

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. (FIORIN, 2008, p. 24)

No caso do *corpus* dessa pesquisa, mais de duas vozes podem ser identificadas no enunciado. Primeiramente, temos uma voz adulta, científica, que migra da esfera da medicina para as vinhetas por meio da fala de Mônica, onde também se depara com uma memória estabelecida. Não podemos esquecer que a obra de Maurício de Sousa também tem vozes inerentes a si, que remetem ao universo infantil, à amizade, às aventuras da turma. Quando a personagem discorre sobre as características de André, está, na verdade, descrevendo um quadro clínico que se baseia nas principais peculiaridades dos portadores da síndrome, conforme listadas na literatura médica. No primeiro momento desta pesquisa, elencamos tais características, fazendo, inclusive, um apanhado histórico das mesmas, e as percebemos, agora, perpassando o discurso da vinheta.

Uma outra voz também pode ser percebida já nessa primeira vinheta. Trata-se do discurso governamental, que toma para si o papel de orientar a população em relação a como proceder diante de um possível caso ou suspeita de autismo. Essa voz, oriunda da esfera de políticas públicas de saúde, pode ser encontrada no discurso da AMA (Associação de Amigos do Autista), que conta com apoio financeiro das Secretarias de Estado de Saúde e Educação.

Ao tomar para si esse discurso, Mônica não está mais interagindo com Cebolinha, e sim com o destinatário da campanha, que pode ser a criança, como veremos mais adiante.

Outro fator interessante é a diferença da aparência de André, quando comparada com a de Mônica e Cebolinha. Sua estatura é mais baixa e ele apresenta, como descrito acima, uma expressão vaga e infantil, como se estivesse perdido, alheio ao que o cerca. Sabemos, pelos estudos realizados na primeira etapa desta pesquisa, que crianças autistas podem, de fato, aparentar que não estão cientes do ambiente a sua volta:

Falta de respostas para as emoções de outras pessoas, falta de modulação de comportamento, uso insatisfatório de sinais sociais e uma fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação são encontrados. (SALLE et al, 2005, p. 12)

Qual o motivo, entretanto, de retratar André como uma criança mais nova que o resto das personagens? Possivelmente, André seja mais novo para representar o fato de que, como já foi dito, os primeiros sinais de autismo tendem a surgir muito cedo, antes mesmo dos três anos de idade. Se estimarmos que André tenha por volta de cinco anos, já teríamos então um quadro mais consolidado, para o qual um acompanhamento médico já seria necessário. A intenção dos autores poderia ser a de alertar para esses comportamentos típicos em crianças ainda novas, pois o tratamento oferece resultados mais promissores se iniciado nos primeiros anos de vida.

Em relação à fala de Mônica durante o vídeo, algumas frases que a personagem usa para descrever André chamam atenção. Quando diz, por exemplo, que André é autista, utiliza-se de o verbo “ser” em detrimento do verbo “ter”, o que acarreta uma carga negativa ao garoto e, por extensão, a todos que ele representa. Rodita Elder Carvalho, no livro *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*, cita Zola nesse aspecto:

Zola também alerta para o poder da palavra de denominar as pessoas e de gerar estigmas e preconceitos “metabolizados” na corrente sanguínea da sociedade, na medida em que certos nomes e adjetivos podem igualar o indivíduo com a deficiência, reduzindo-o como pessoa. Comentou, também, em relação aos verbos que o “ser” seria mais prejudicial do que o “ter”. (CARVALHO, 2010, p. 36)

Assim, referir-se ao indivíduo portador da Síndrome do Espectro Autista como “autista” faz com que o mesmo seja reduzido a sua deficiência, deixando de ser visto como pessoa para ser identificado pela síndrome que possui. Carvalho (2010, p.33) enfatiza: “De modo geral, as pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por suas ‘marcas’, tomando-se a parte pelo todo. Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade”.

Mais adiante na vinheta, Mônica diz: “Não mostram brinquedos e nem ligam pra coisas interessantes.” É pertinente perguntar: interessantes para quem? Não podemos deixar

de considerar aqui a questão do destinatário desse material. Quando consideramos que, primordialmente, trata-se de um destinatário infantil, o termo “interessante” parece fazer sentido sem julgamentos – a criança entende o que Mônica está dizendo, sem questionar o valor da palavra. Se considerarmos, entretanto, que pode se tratar de um destinatário adulto, a palavra mostra-se mais complexa, pois o senso crítico de um adulto levantará questões sobre o que é ou não interessante. É por isso que sempre se devem considerar as duas faces que uma mesma palavra possui:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p.84)

Isso demonstra que a produção de sentido nunca depende somente do locutor; pelo contrário, é um processo vivo e sempre ativo, que conta com a participação fundamental do interlocutor, e que varia, conforme esse interlocutor varie também. Ora, o próprio conceito do que é interessante parece subjetivo o suficiente para variar de pessoa para pessoa, seja ela ou não portadora de um transtorno do desenvolvimento. Segundo o dicionário *online* Michaelis:

**interessante**

in.te.res.san.te

**adj** (de *interessar*) **1** Que interessa, que atrai a atenção. **2** Importante, simpático. **3** Diz-se do estado de mulher grávida. (MICHAELIS, 2009)

Considerando pertinentes à questão os significados de número 1 e 2, temos duas possibilidades de interpretação. A primeira (1) recai sobre o campo da subjetividade, visto que aquilo que atrai a atenção é tão variável quanto existem pessoas no mundo. Desse modo, não seria válido dizer que portadores de autismo não “ligam” para coisas interessantes. É uma contradição do próprio enunciado. Crianças com autismo têm interesses diferentes daqueles de crianças com desenvolvimento típico, o que não quer dizer que não possuam interesse algum. Considerando o segundo significado (2), a situação torna-se ainda mais séria – Mônica estaria afirmando que portadores de autismo não simpatizam com o que é importante, o que estabelece uma imagem negativa de alguém que não se importa com algo com que *deveria* se importar. Em qualquer um dos casos, pode-se concluir que o comentário não cumpre o papel para o qual presumimos que foi criado, ou seja, o de informar e descrever características básicas e válidas dos portadores da síndrome.

Já o personagem Cebolinha traz em si a voz da criança que nada sabe a respeito da Síndrome do Espectro Autista. Pode estar representando, portanto, o papel do próprio destinatário, a quem os vídeos, de cunho predominantemente educativo, são endereçados. Seria, portanto, o público infantil o principal destinatário – o destinatário presumido – da

campanha, assim como o são dos gibis da Turma da Mônica? Buscaremos responder a essa pergunta até o final das análises, considerando então as vinhetas enquanto unidade estética e semântica. Por ora, é importante nos determos no próprio conceito de destinatário, estabelecido por Bakhtin. Brait & Melo afirmam:

[...] o enunciado tem autor e necessariamente destinatário. Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. Pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana: o destinatário concreto. [...] Pode, ainda, ser um destinatário presumido. Não necessariamente presumido pelo autor (embora possa sê-lo), mas que se instala a partir da circulação do enunciado. [...] E pode ser, ainda, de modo absolutamente indeterminado, o *outro* não concretizado, um *sobredestinatário*, que esfalça fronteiras de espaço e de tempo. (2010, p.71, 72)

O destinatário, portanto, é múltiplo e, da mesma maneira como já houve muitos deles pertencentes a um mesmo enunciado, certamente haverá outros, que estão por vir, e que também o compreenderão ativamente, participando de sua construção de sentidos de acordo com suas coordenadas específicas enquanto sujeitos históricos:

A constituição da consciência e a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do ‘humano’ idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, o que não implica negar a existência concreta do mundo dado, mas postular que sua apreensão é sempre situada. (SOBRAL, 2010, p.107)

Quem seria, então, o destinatário das vinhetas? Como já foi dito, a natureza artística do material, com seus estabelecidos personagens infantis, nos leva a pensar, em um primeiro momento, em um destinatário infantil. É como se Mônica dialogasse com as crianças que a assistem, referindo-se a elas, inclusive, por meio do uso do pronome “você” (“Quero que *você* conheça o André, o meu novo amiguinho”). A criança, portanto, sentir-se-ia incluída na conversa e prestaria atenção ao que Mônica tem a dizer. Nesse sentido, poderíamos concluir que as vinhetas têm o intuito de informar as crianças sobre o Autismo, representado por André, já que, com o sistema de educação inclusiva, qualquer escola pode agora receber uma criança com autismo.

Não há como ignorar, entretanto, uma outra possibilidade. Ao final da vinheta, quando Mônica aconselha: “Se você conhece alguma criança que possa ter autismo, procure um pediatra ou a AMA”, é difícil imaginar que ela esteja ainda dialogando com uma criança. Não é a criança que irá procurar ajuda caso identifique um possível caso de autismo; é o adulto. Nesse momento, portanto, o destinatário é outro, e Mônica dá um conselho institucional possivelmente aos pais e professores que têm convívio diário com as crianças.

Não se trata, portanto, de um cenário fechado onde só há a presença de um destinatário. Podemos perceber, a partir do discurso explicitado na própria vinheta, que ela se dirige a, pelo menos, dois grupos distintos.

### 3.3 Vinheta B

A quinta vinheta tem início com Mônica e André brincando juntos em uma gangorra. Os dois estão em um playground ao ar livre e se balançam, cada um de um lado. Conforme a imagem se afasta, vemos Cebolinha e, pela primeira vez nas vinhetas, Magali. Os dois estão gesticulando e cantando de maneira idêntica, imitando galos: “Cocoricó!”.



Figura 9: Siga o mestre. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

Magali, então, aproxima-se de Mônica e André para convidá-los para a brincadeira: “Ei, querem brincar de Siga o Mestre?”. Ao que Mônica responde educadamente, ainda balançando na gangorra: “Não, obrigada.” Então Magali se dirige ao outro: “E você, André?”. Mas é Mônica quem responde novamente, de imediato: “Um autista não imita outras crianças.” André apenas sorri, como já estava fazendo. Magali então volta-se para Cebolinha e os dois dizem, juntos: “Vamos brincar de outra coisa!”. Magali faz uma pose dramática e anuncia: “Serei uma princesa!”; Cebolinha logo escolhe também seu papel, fazendo de suas mãos duas garras: “E um dlagão!”. Mônica, que ainda está brincando na gangorra com André, continua sua fala: “Eles também não brincam de faz-de-conta” (está se referindo a André, embora agora use o plural). Diante de mais uma negativa, Magali e Cebolinha ficam decepcionados, e é o garoto quem verbaliza isso: “Então não dá pra blincar todos juntos”. Mas Mônica logo rebate: “Claro que dá”. Na cena seguinte, vemos os quatro na gangorra, com Mônica e Cebolinha de um lado e Magali e André do outro. Todos riem e parecem se divertir:





Figura 10: Brincando juntos. Fonte: <http://www.ama.org.br/>

A voz de Mônica entra, mais uma vez, para fechar a vinheta, lembrando que, se o espectador conhecer alguma criança que possa ter autismo, deve procurar um profissional ou a AMA.

Essa vinheta problematiza uma situação que pode ser comum na vida de uma criança com autismo: a dificuldade, mas também a possibilidade, de brincar com outras crianças. Cebolinha e Magali querem brincar com André, ou melhor, querem brincar “todos juntos”. Ao início do vídeo, vemos Mônica brincando com ele, algo que não havia acontecido em nenhuma outra vinheta; anteriormente, vimos André folheando um livro sozinho, brincando com seus blocos de montar, fazendo embaixadinhas, mas essa é a primeira vez que o vemos de fato participando de uma brincadeira com outra criança. A gangorra, provavelmente, foi escolhida por trazer movimentos constantes, repetitivos e previsíveis, mas o relevante é que não há como brincar de gangorra sozinho.

A primeira brincadeira que Magali sugere quando convida Mônica e André para se juntarem a ela e Cebolinha é a famosa “Siga o Mestre”. Esse jogo consiste, basicamente, dos participantes terem que imitar os gestos e sons que uma das crianças – o mestre – faz. É por isso que ela e Cebolinha estão imitando um galo juntos. Mônica recusa o convite, mas quando ele é feito a André, ela também responde em nome dele, não lhe dando nem a chance de responder: “Um autista não imita outras crianças”. Essa informação vem, mais uma vez, da literatura médica, pois esse também é um dos fatores observados quando se busca determinar o diagnóstico de autismo: “(2) prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por um dos seguintes aspectos: [...] (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos, apropriados ao nível de desenvolvimento” (ASSUMPCÃO JR, 2005, p.16). A

fala de Mônica, portanto, parece querer informar sobre mais alguns aspectos sociais e cognitivos reconhecidos pela comunidade científica como presentes em casos de autismo. Toda essa vinheta, na verdade, parece estar voltada para esse aspecto, explorando de que maneira a criança autista pode interagir com outras crianças por meio das brincadeiras.

É possível perceber, então, que as vinhetas conversam frequentemente com textos de outras esferas de comunicação, a fim de cumprir seu papel misto de entreter enquanto informam. As informações vindas da comunidade científica, por exemplo, fomentam os argumentos de Mônica a todo momento, mesmo que cheguem de certa forma transformadas (com tom pedagógico), seja para se encaixarem melhor nesse novo texto, obedecendo, inclusive, características do gênero discursivo para o qual estão sendo transplantadas, ou para atingirem de maneira mais eficiente o destinatário previsto. É natural, de fato, que essas transformações ocorram, visto que um enunciado nunca é completamente original (no sentido de não se relacionar com os já-ditos sobre determinada questão), mas também não é simples cópia de outros textos. Relaciona-se com eles de diferentes maneiras:

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1997, p. 317)

A fala de Mônica, portanto, parece basear-se na produção científica, embora traga algumas diferenças. Diante da resposta da amiga, Magali e Cebolinha então sugerem outra coisa, que brinquem de faz-de-conta. A garota diz que será uma princesa, e Cebolinha escolhe ser um dragão, mas novamente Mônica explica que essa brincadeira também não será brincada por André, porque “Eles também não brincam de faz-de-conta”. Aqui Mônica abandona a terceira pessoa do singular que havia usado primeiramente (“Um autista não imita outras crianças”) e passa a falar na terceira pessoa do plural, com o uso do “eles”. É como se assumisse, explicitamente, que, apesar de estar se referindo a André, está também, na verdade, referindo-se às crianças com autismo de modo geral. É uma generalização que parece servir a um propósito didático, não apenas no sentido de educar Magali e Cebolinha, mas também de educar o expectador. Presumindo que a criança seja o destinatário dessa vinheta, teríamos Mônica assumindo o papel de professora, fazendo de seus interlocutores alunos. É como se dissesse: “Assim como André, todos os outros autistas não imitam outras crianças nem brincam de faz-de-conta”. O teor é educativo, construindo um diálogo com a ciência.

De fato, ao longo das vinhetas, André parece apresentar todas as características que uma criança autista pode ter: estereotípias, ecolalia, falta de expressão verbal, aversão a contato social... Sabe-se, entretanto, que essas características podem aparecer de maneira mais

ou menos intensa em cada criança, e que nem sempre são regras absolutas. A fala de Mônica, no entanto, é normalmente bastante assertiva, não deixando muito espaço para variações. Nas vinhetas anteriores, a personagem utiliza expressões como: “não olham nos olhos”, “não mostram brinquedos”, “não falam oi nem acenam”, “não dão tchau”, “não falam nem tem interesse em falar”, “não imitam outras crianças”, “não brincam de faz-de-conta”, etc. Fica também clara a predominância das frases negativas, salientando tudo que crianças com autismo não fazem, como maneira de diferenciá-las de crianças com desenvolvimento típico. Já os textos médicos trazem modalizadores para narrar esses sintomas, como “usualmente” ou “raramente”.

Contudo, salienta-se que o termo “raramente”, quando empregado para descrever resultados de comportamentos sociais, não quer dizer “ausente”. Da mesma forma, “baixa frequência de iniciativas sociais recíprocas” não é sinônimo de “não-comunicativo e não-interativo”. De fato, a noção de que essas crianças evitam o contato com as pessoas, deliberada e persistentemente, não tem recebido apoio empírico. (BOSA, 2010, p.45)

Essa aglomeração de sintomas demonstrada por André parece visar uma ampliação de possibilidade de reconhecimento da síndrome por parte dos interlocutores. Caso André fosse caracterizado com apenas algumas dessas peculiaridades, correr-se-ia o risco de não informar sobre aquelas deixadas de fora. Se as vinhetas parecem ter, por um lado, uma premissa de conscientização no sentido de ensinar a não excluir, e respeitar as diferenças daqueles dentro do espectro autista, por outro também servem como guia para o reconhecimento precoce dessas crianças, como Mônica alerta no final de cada uma delas. Ao invés de explicitar, entretanto, uma lista de sintomas e características do autismo, apresenta-os como características de André, humanizando-as. E o objetivo de proporcionar esse reconhecimento, por conseguinte, seria o de encaminhar o mais brevemente possível essa criança a um acompanhamento profissional.

Há outro fato do qual não podemos nos esquecer: estamos tratando de uma produção artística, mais especificamente um desenho animado. Não é cabível se esperar que um conteúdo dessa natureza atenda com louvor a expectativas – infundadas – de verossimilhança. Não é esse o objetivo primordial do *cartoon*. Enquanto obra de entretenimento, o desenho busca cativar sua audiência, frequentemente com uso de humor, mas também com características visuais e composicionais que sejam atrativas, que despertem a atenção de uma maneira que só mesmo ele é capaz:

O dinamismo visual tanto de tempo quanto de movimento são essenciais ao filme de animação. O grafismo tem grande força. Simplificação, deformação e caricatura são característica do filme de animação dado que não vale a pena repetir o mesmo que se pode fazer com o filme comum. (FUSARI, 1985, p. 34)

Se o método escolhido para produzir o material foi o desenho animado, portanto, é natural que certos aspectos pareçam irrealistas ao serem analisados sob a óptica da ciência. Se André aproxima-se de ser uma caricatura do Autista – no sentido de reunir em si todas as características normalmente associadas à síndrome – é porque tem o papel de trazer, dentro de si, a representação de todas as crianças com autismo por meio de um simples cartoon.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo produzido por Maurício de Sousa em parceria com a Associação dos Amigos do Autista (AMA) vem mesclado de diversas vozes que tratam da questão da inclusão social do autismo sob prismas distintos. Perceber cada uma dessas vozes e de que maneira produzem sentido no texto foi essencial para uma compreensão mais abrangente dos objetivos de produção do material, bem como de que maneira o mesmo pode produzir sentido junto a seus destinatários. Essa percepção e as subsequentes análises só foram possíveis graças a todo o levantamento feito anteriormente em relação às múltiplas esferas que envolvem a questão, assim como o estudo e o uso de ferramentas discursivas que nos possibilitaram analisar dialogicamente o *corpus*.

Ao assistir as vinhetas, o expectador é agraciado, visualmente, pelo agradável e familiar mundo da Turma da Mônica, que, com suas cores alegres e traços relativamente simples, conquistou milhares de leitores ao longo de aproximadamente meio século de publicação dos gibis no Brasil. As expressões faciais transmitem com harmonia o sentimento das personagens à medida que interagem umas com as outras. Dessas interações nascem as situações que recheiam as histórias de Maurício de Sousa e que trazem ao expectador uma forma tão singela de entretenimento. Os cenários são simples, sem muitos detalhes, e também coloridos. Mas as cores mais marcantes são mesmo as que identificam as já conhecidas personagens: Magali com seu vestido amarelo, Cebolinha sempre usando sua blusa verde e calção preto e Mônica, de vestido vermelho, a líder do grupo e personagem principal da obra.

Tivemos a chance de observar, ao longo das análises, que as vinhetas acabam por reforçar o discurso científico, abordando diversas características clínicas do autismo descritas na literatura médica, por meio de representações das mesmas no personagem André. Observamos também que esse discurso apresentou uma série de diferenças quando trazido para o mundo infantil de Maurício de Sousa, visto que estava saindo de uma esfera de atividade e sendo transportado para outra. O objetivo provável de tais adaptações seria tornar a informação mais acessível para o novo interlocutor e mais autêntica para as personagens que as estariam transmitindo.

Outro diálogo que as vinhetas também nos pareceram construir foi com a esfera pedagógica. Perpassado por todo o conjunto de vinhetas está a voz professoral, que chega ao destinatário por meio da personagem de Mônica. Se nas historinhas de Maurício de Sousa a garota já demonstra ser a mais responsável e, de certa forma, a líder do grupo, nas vinhetas ela assume definitivamente esse papel de autoridade, sendo encarregada de expor todo o discurso

científico de maneira didática. Com isso, tem-se em Mônica a figura do professor que, com uma linguagem mais assertiva – e por vezes mais valorativa – que a científica, discorre sobre os traços de personalidade que caracterizam a criança com autismo.

As outras personagens, por sua vez, atuam como interlocutores diretos de Mônica, demonstrando dúvidas e desconhecimento sobre a síndrome e, conseqüentemente, sobre André. Apesar de às vezes apresentarem comportamentos que possam ser considerados inadequados, em nenhum momento vemos nenhuma das crianças sendo propositalmente desrespeitosa com André. Não o fazem alvo de chacota nem o excluem do momento da brincadeira – pelo contrário, em uma das vinhetas vemos Cebolinha e Magali tentando achar uma brincadeira em que todos pudessem brincar juntos. É a comunidade adaptando-se ao autista para trazê-lo para o convívio, para incluí-lo respeitando possíveis limitações e diferenças. É também um sinal de idealização do universo infantil, feita por Maurício de Sousa. Sabemos que esse universo, especialmente nas escolas, muitas vezes está permeado por “brincadeiras” desrespeitosas, exclusão e até humilhações que partem das próprias crianças – não é essa a realidade das vinhetas. Temos a infância retratada como um momento de aceitação e compreensão das diferenças.

As vinhetas trazem ainda uma imagem atualizada do autista, que é capaz de conviver, comunicar-se e brincar com outras crianças, ainda que muitas vezes prefira estar mais recluso e brincar sozinho (e passam a mensagem de que mesmo isso deve ser respeitado). Mostram ainda uma criança que possui seus próprios interesses e habilidades específicas que lhe trazem contentamento, mesmo que não se sinta impelida a compartilhar essas atividades com outras pessoas. Por fim, buscam deixar claro que a criança autista – como qualquer outra criança e qualquer outro ser humano – tem o direito de ser respeitada e amada, e de se sentir inclusa, mesmo quando não demonstra de maneira convencional sua alegria em o ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.; LEÃO, L. Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 23-35

ARAÚJO, C. O autismo infantil sob a perspectiva junguiana; uma agnesia da estruturação matriarcal da consciência. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 57-63

ASSUMPCÃO JR., F. B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 16-20.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora UNESP e Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BASTOS, A. A psicopedagogia aplicada aos portadores de T.I.D. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 127-138

BOSA, C. Sinais precoces de comprometimento social no autismo: evidências e controvérsias. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 42-47.

BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.) Bakhtin: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem; autismo - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo\\_cp.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2013.

CAMARGOS JR., W; PINHEIRO, M. A teoria da mente e aplicação nos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 47-57

CARVALHO, R.E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

CUNHA, N. Distúrbios de comportamento. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 122-127

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, JOBIM e SOUZA, KRAMER. (Org.) *Ciências humanas e pesquisa. Leituras de M. Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FUSARI, M. F. *O Educar e o Desenho Animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Ancoragens. Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HAYNES, D. J. *Bakhtin and the visual arts*. Nova Iorque: Cambridge, 2008.



KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 20 de out. 2013.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, M.C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.) *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: março 2015.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

NORTON, A. What is 'play' to a child with autism?. Disponível em: <http://consumer.healthday.com/cognitive-and-neurological-health-information-26/autism-news-51/what-is-play-to-a-child-with-autism-679575.html> Acesso em: abril 2015.

PORCHIA, A. Voces. Disponível em: <http://www.lectulandia.com/book/voces-2/> Acesso em: Outubro 2015.

RODRIGUES, M. *Análises dialógicas de vinhetas de Maurício de Sousa: o caso do autismo*. Relatório científico final apresentado à FAPESP. São Paulo, 2015.

SALLE, E. et al. Autismo infantil – sinais e sintomas. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005.

SASSAKI, R.K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

SILVEIRA, V. Amor à vida: Linda e Rafael, amor ou abuso de incapaz? *Feminismo sem demagogia*. Disponível em: <http://feminisemdemagogia.com.br/amor-a-vida-linda-e-rafael-amor-ou-abuso-de-incapaz/>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, C. Análise semiótica dos recursos expressivos de produção de comunicação da vinheta de abertura do jornal nacional. **UNIB**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15-19, jan./jun. 2011.

SOUZA, M. Graphic Novel ou HQ (História em Quadrinhos?). *Censanet*. Disponível em: <http://blog.censanet.com.br/2012/05/graphic-novel-ou-hq-historia-em-quadrinhos/>, 2012. Acesso em: fevereiro 2015.

SOUZA, S. P. Sobre a aparente surdez em crianças autistas. Disponível em: [http://agalma.com.br/wp-content/uploads/2014/09/aparente\\_surdez\\_tratamento\\_escolarizacao.pdf](http://agalma.com.br/wp-content/uploads/2014/09/aparente_surdez_tratamento_escolarizacao.pdf). Acesso em: março 2015.

TAFURI, M. A participação dos pais no tratamento psicanalítico com a criança autista: reflexões. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 47-57

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CAMPOS, R. Aspectos neurológicos do autismo infantil. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 21-23.

LOPES-HERRERA, S. A. Transtornos da linguagem expressiva nos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CARMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 168-173.