

Investigar a interação no autismo a partir de uma perspectiva linguístico-interacional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i1.4028>

Fernanda Miranda da Cruz¹

Resumo

Este artigo discute os subsídios de uma perspectiva linguístico-interacional êmica para a investigação da interação e da linguagem-em-interação no autismo. Primeiramente são apresentados os pressupostos de uma perspectiva êmica e do método interpretativo dos participantes conforme o campo de estudos da Análise da Conversa Etnometodológica. Em um segundo momento, são analisadas duas situações interativas envolvendo crianças autistas e adultos não-autistas, com ênfase na forma como os participantes lidam interacionalmente com produções verbais de crianças autistas que não correspondem a um repertório linguístico convencionalizado. As análises oferecem um enfoque sobre práticas de reparo. Por fim, discute-se a manutenção intersubjetiva de uma interação quando um dos participantes têm limitações na produção verbal.

Palavras-chave: autismo; intersubjetividade; perspectiva êmica; modelo social da deficiência.

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil;
fernanda.miranda.cruz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

Investigating interaction in autism from a linguistic-interactional approach

Abstract

This article discusses the contributions of an emic linguistic-interactional perspective to the investigation of interaction and language-in-interaction in autism. First, the assumptions of an emic perspective and the interpretive method of the participants are presented according to the field of study of Ethnomethodological Conversation Analysis. Secondly, two interactive situations involving autistic children and non-autistic adults are analyzed, with an emphasis on how the participants deal with verbal productions interactionally that do not correspond to a conventionalized linguistic repertoire. The analyses focus on repair practices. Finally, the intersubjective maintenance of an interaction is discussed when one of the participants has limitations in verbal production.

Keywords: autism; intersubjectivity; emic perspective; social model of disability.

Introdução: autismo, linguagem e interação social

A antropóloga Elizabeth Fein, em seu artigo “Autismo como modo de engajamento” (Fein, 2019), formula a seguinte pergunta “o que eu estudo quando estudo autismo”? Esta pergunta será um ponto de partida. Neste artigo vamos desenvolver uma reflexão sobre as contribuições de uma perspectiva linguística-interacional para a compreensão das interações envolvendo pessoas autistas. Esta reflexão será construída em torno da análise de duas situações interativas envolvendo crianças autistas e adultos não-autistas. O estatuto dessas interações neste artigo é mais ilustrativo da discussão a ser feita do que um estatuto de uma coleção sistemática de dados empíricos de um determinado fenômeno analítico a ser aprofundado. Dessas duas interações participam crianças autistas que fazem uso limitado da fala em suas trocas interacionais e das quais as produções verbais não correspondem a um repertório linguístico convencionalizado, tais como *tsau pam* (exemplo 01); *nai; i di tê* (exemplo 02). Em termos de caracterizações das alterações e dos déficits linguístico-cognitivos no autismo comparados ao (neuro) desenvolvimento típico da linguagem, produções como essas, associadas ao uso de um repertório limitado de palavras ou frases, podem indicar perfis linguísticos de crianças minimamente verbais ou que não fazem uso da expressão verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013; Rose et al., 2016; Posar, 2021). Esse tem sido um objeto de investigação na literatura clínico-linguística, incluindo, vale dizer, a própria problematização da categorização minimamente verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013; para uma revisão da literatura sobre o tema, veja ainda Posar, 2021).

Os pressupostos metodológico-analíticos dos estudos neurolinguísticos de orientação discursiva produzidos por Coudry (1996), Morato (2002), Coudry e Novaes-Pinto (2023)

têm mostrado desde muito que a investigação da linguagem em contextos de alteração linguístico-cognitivo não deve estar apartada da reflexão sobre a produção do que é um dado linguístico. Alinhado a esta reflexão, as análises trazidas neste artigo mostram uma forma de olhar para produções não-convencionalizadas que emergem em interações reais e nos informam sobre experiências com linguagem que tanto os sujeitos autistas quanto seus interlocutores vivenciam quando estão juntos em uma interação. O enfoque descriptivo-analítico está sobre o modo pelo qual os participantes se orientam ou não para tais produções, sobre a forma como os participantes se orientam um para o outro durante uma interação e como se orientam para a própria dinâmica da interação em situações em que fala não está disponível para pelo menos um dos participantes.

Um cuidado metodológico-analítico é como olhar para essas produções sem perder de vista os desafios e, principalmente, os processos que expericiam as crianças autistas e seus interlocutores (neste caso, adultos não-autistas) para construírem a intercompreensão mútua e a participação no mundo por meio da fala e tudo afeito a ela. Os estudos linguísticos de distintas abordagens têm contribuído para a compreensão da linguagem, da interação e da cognição no autismo de muitas formas: investigando a natureza das alterações linguístico-cognitivas; descrevendo aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos da linguagem; pensando sobre os processos típicos e atípicos de aquisição e desenvolvimento da linguagem; identificando e descrevendo aspectos pragmáticos e aspectos sociointeracionais; atuando no aprimoramento de instrumentos investigativos e avaliativos. Diante dessa multiplicidade de perspectivas e compromissos investigativos, um movimento inicial que faremos é o de situar o autismo na multiplicidade de possibilidades de investigação da linguagem a ele relacionadas e destacar o que certas escolhas teórico-metodológicas e analíticas deixam ver sobre a linguagem, sobre a interação, mas também sobre o autismo.

O entendimento sobre como conceber e investigar o autismo é um debate que está vigente (Rios; Fein, 2019). O autismo pode ser entendido e investigado como categoria clínica, que organiza e é organizada por práticas situadas como investigação científica clínica, diagnóstico, caracterização, intervenções clínico-terapêuticas, por exemplo. Do ponto de vista clínico, o autismo é referido como Transtorno de Espectro do Autism (American Psychiatric Association, 2013) e é uma condição biológica do neurodesenvolvimento que se expressa de forma heterogênea nos indivíduos dentro de um espectro. Clinicamente, o autismo é entendido, nos termos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua 5^a edição (APA, 2014), como um comprometimento da interação social que apresenta padrões repetitivos e restritivos de interesses e comportamentos; déficits de processamento sensorial e déficits na linguagem e em outras habilidades de comunicação. Em diálogo e em consonância com os esforços de identificação dos déficits e preditores de autismo, de elaboração de testes de avaliação e rastreamento, da construção de subsídios para as intervenções, as pesquisas em linguística clínica têm se orientado para a construção de uma agenda de investigação que passa pelo

entendimento e pela descrição da natureza dos déficits no autismo (Tager-Flusberg, Paul, Lord, 2005; Brynskov *et al.*, 2016; Naigles, 2017).

No entanto, nos últimos anos, as formas de pensar e conceber o autismo em sua relação com a linguagem e com a interação social também compõem outras agendas de investigação para além da agenda clínica, como, por exemplo, nos estudos antropológicos (Ochs *et al.*, 2004; Rios; Fein, 2019) e nos estudos linguístico-interacionais (Ochs, 2010; Sterponi *et al.*, 2015; Maynard; Turowetz, 2022).

Para irmos um pouco mais longe, a linguagem tem importado de várias formas na sua relação com o autismo. Por exemplo, como se referir ao autismo e às pessoas autistas é um dos aspectos que convoca a investigador a estar atento às suas práticas e a suas posições éticas com relação aos participantes ou sujeitos de suas pesquisas. Um bom exemplo disso está nas políticas de publicação de resultados de pesquisas sobre autismo sensíveis ao debate sobre como se referir a pessoas autistas e as implicações de cada escolha. O periódico científico *Autism, The International Jornal of Research and Practices* (Sage Publications) elaborou um guia terminológico destinado aos autores de artigos a serem submetidos no periódico sobre o uso de uma linguagem que respeite as pessoas autistas, suas famílias e cuidadores. Como advertem, esse guia terminológico não é prescritivo, mas ele foi elaborado para incentivar os pesquisadores de várias áreas do conhecimento a se envolverem profundamente com uma literatura mais ampla sobre o autismo a fim de entenderem as opiniões e perspectivas das pessoas autistas, de serem sensíveis e respeitarem suas preferências na linguagem usada para descrevê-las e de, então, tomarem decisões informadas que garantam que seus textos estejam fundamentados em um profundo respeito com pessoas autistas e próximos.

Investigar o autismo e, mais especificamente, a linguagem e a interação social no autismo, nos inscreve também no debate das formas de se conceber as deficiências e as diferenças dentro de modelos ou de perspectivas. No modelo social da deficiência, por exemplo, o autismo tem sido considerado uma diferença e uma deficiência *versus* um modelo biomédico da deficiência. Enquanto o modelo biomédico concebe a deficiência como atributo do indivíduo, o modelo social da deficiência, em uma direção distinta, a concebe como contextualmente situada e como uma condição que se encontra na intersecção do indivíduo, do ambiente e da sociedade. Nessa última perspectiva, a deficiência então não está reduzida a uma questão de déficit ou de alterações de um indivíduo clinicamente diagnosticado a partir de critérios clínico-diagnósticos padronizados, mas é entendida como um fenômeno relacional e contextualizado (Yu; Sterponi, 2022), em sua relação com o ambiente social que, dentre outros, também produz a deficiência via barreiras atitudinais, ambientais, institucionais e sociais que impedem, por exemplo, a participação, a autonomia, a qualidade de vida, os acessos das pessoas. O modelo social da deficiência coloca em saliência os efeitos da relação entre as características e as necessidades (físicas, cognitivas ou emocionais) de um determinado indivíduo e as características

de seu contexto social (den Houting, 2019; Oliver 1996; Hughes, 2016). Esse modelo nos convida a pensar o autismo para além de uma categoria ou condição clínica, o que significa também pensá-lo e investigá-lo para além de uma condição médica (den Houting, 2019), orientando-se, todavia, para a defesa dos direitos à participação plena dos sujeitos autistas na sociedade.

Participação plena envolve também a participação interacional e o que não significa uma participação interacional normativa. Do ponto de vista político e acadêmico-científico, o desenvolvimento da perspectiva dos *disability studies* (Mello; Aydos; Schuch, 2022) e de perspectivas como a da neurodiversidade (Oliver, 1996; Hughes, 2016; Singer, 2017) têm sugerido pensar as deficiências e o autismo como uma categoria social que se intersecciona ainda com outras categorias sociais, como classe, gênero, etnia, por exemplo. Inclusive, é como efeito dessa perspectiva que a forma de se referir a pessoas autistas importa, uma vez que refletem concepções e posições sobre autismo, sobre diferença e sobre estigma (Gernsbacher 2017; Kenny, 2016; Sinclair, 2013; Vivanti, 2020).

Tais abordagens têm fundamentado questões interessantes que passam a ser aspectos (ou variáveis) a serem considerados na investigação de condições como a do autismo. Por exemplo, uma das implicações do movimento político-ativista e acadêmico da neurodiversidade está na proposta de se pensar na natureza situada, socioculturalmente, de uma condição neurológica ou ainda nos fatores contextuais que acomodariam diferenças neurocognitivas com efeitos sobre a forma de conceber as intervenções clínico-terapêuticas; de informar e dialogar com pesquisas científicas (Nicolaidis, 2012; Pellicano; Stears, 2011; Bottema-Beutel *et al.*, 2021) e, finalmente, o ponto que nos interessa, de conceber padrões de comunicação e de interação social (den Houting, 2019; Ochs, 2010; Magnani; Rückert, 2021).

Podemos finalmente retomar a pergunta que abre esta introdução, “o que eu estudo quando estudo autismo?”. Estamos estudando muitas coisas quando estudamos o autismo e uma delas é a própria sociabilidade humana (ou sociabilidades humanas, Ochs, 2010) e as formas possíveis de interação com o outro pela linguagem.

Perspectiva êmica, lógica interna das interações cotidianas e método interpretativo dos participantes

O enfoque sobre a interação da qual participam sujeitos autistas e outros interlocutores têm recebido a atenção de pesquisas sociointeracionais, tais como Ochs e Solomon (2010), Sterponi e Shankey (2014), Korkikangas (2014), Maynard e Turowetz (2022), para citar alguns. Esses estudos dialogam com uma tradição de análises com foco na descrição da organização social das ações por meio da fala-em-interação a partir da perspectiva dos próprios membros da interação, chamada de perspectiva êmica (Sacks, 1992; Garcez; Loder, 2005).

Considerando-se que, na fala-em-interação, sobretudo na conversa cotidiana, os participantes estão continuamente demonstrando uns para os outros seus entendimentos quanto a o que estão fazendo, que por sua vez se tornam disponíveis também para observadores externos (no caso, os analistas), o que interessa para a análise são esses entendimentos revelados, demonstrados, pelos próprios participantes, uns para os outros, na sua inter-ação (Garcez; Loder, 2005, p. 282).

A partir desta perspectiva, a organização da fala-em-interação é co-produzida localmente pelos próprios interagentes para construírem suas ações sociais. Para as interações das quais participam pessoas com condições específicas (como demências, afasias, autismo etc.) a interação em si mesma, como acontecimento, em seu caráter situado e sempre inédito, socioculturalmente inscrito, nos permite ver como tais interações se constroem (acontecem ou não) em termos das ações e de estruturas organizacionais locais daquela interação.

Quando nos atentamos para a forma como as interações envolvendo pessoas autistas se organizam, o fenômeno que nos interessa está menos em um sintoma ou caracterização de uma condição de um indivíduo e mais no que é intersubjetivamente construído com o outro, através do exame/análise constante dos próprios membros daquela interação. Se uma interação ocorreu, o fato mesmo dela ter ocorrido nos interessa, como apontou Schegloff (1993). Sabemos que a manutenção intersubjetiva de uma interação com o outro pode ser desafiante e mesmo não alcançada quando há limitações de comunicação de um dos interlocutores (Eilertsen, 2014). No entanto, não podemos atribuir os desafios ou impossibilidades de uma manutenção intersubjetiva exclusivamente a uma instância de competências de um indivíduo, sob os riscos de ignorarmos formas menos convencionais de interação e de perdermos inteligibilidade sobre as maneiras possíveis de construirmos ou sustentarmos intersubjetivamente uma relação com outro. Uma das principais implicações de uma perspectiva êmica da interação está sobre o trabalho do analista, que tenta discernir a lógica interacional da interação (Geoffrey *et al.*, 2013) que, em outros termos, é a forma como os participantes interpretam as ações uns dos outros e demonstram sua interpretação, localmente, na dinâmica interacional.

Análise: a orientação dos participantes para a dinâmica da interação

As duas interações abaixo referem-se a interações adulto-criança. As crianças são autistas e os adultos não-autistas. Em particular, as duas crianças autistas fazem uso limitado da linguagem verbal expressiva, em termos de palavras e frases, ou em termos de estruturas morfológico-sintáticas. Essas interações foram registradas em vídeo, em ambientes naturalísticos de ocorrência. Esse é um dos procedimentos metodológicos do campo dos estudos sociointeracionais orientados pela Análise da Conversa etnometodológica. Como procedimento analítico, essas interações foram transcritas de

forma a dar conta das ações corporificadas e verbais que a constituem. A convenção de transcrição utilizada foi o modelo de transcrição multimodal proposto por Mondada (2014), disponível *on-line*, que visa dar conta da temporalidade e da sequencialidade de ações corporificadas e verbais no curso de uma ação.

As duas situações foram escolhidas de forma a construir apontamentos de contribuições de uma linguística sociointeracionalmente orientada para o entendimento das interações das quais participam pessoas autistas e não autistas a partir de uma perspectiva êmica com ênfase sobre os métodos interpretativos empregados pelos próprios participantes para exibir e construir a organização local da interação. Nas duas interações, como já dito, temos produções verbais que não correspondem a um repertório linguístico convencionalizado tais como *tsau pam* (exemplo 01); *nai; i di tê* (exemplo 02). Sabemos que os desafios linguísticos e interacionais de crianças que não fazem uso da fala nem de sistemas comunicativos alternativos têm implicações significativas em sua participação no mundo. Mas, quando estão em interação com o outro, como essas interações acontecem?

O excerto (1) refere-se a uma interação entre duas irmãs, Clara (CLA) e Luiza (LUI). Luiza tem nove anos de idade, é autista, expressa uma produção verbal e vocabular restrita se comparadas com padrões típicos de crianças de sua idade e participa das interações cotidianas em família e nos ambientes institucionais que frequenta, como escola, associação de convivência, igreja e outros (Cots, 2018). Neste primeiro excerto, temos uma interação entre Luiza e sua irmã Clara, adulta, de 24 anos, não-autista. O excerto foi extraído de um *corpus* audiovisual de interações entre Luiza e seus familiares com quem mora (pais, irmã, avó, sobrinho). Essa é uma interação entre duas pessoas que tem um grau de familiaridade importante, pois são irmãs, compartilham rotinas, experiências e repertórios. No excerto selecionado, Luiza e Clara estão se preparando para assistir a um filme que irá passar na televisão. Luiza está sentada em um sofá comendo pipoca, enquanto sua irmã Clara se prepara para se sentar ao seu lado. Ao se sentar, Clara derruba, com a ponta de uma coberta, uma pipoca que Luiza havia deixado no canto do sofá. Clara não percebe que seu movimento com o cobertor havia derrubado a pipoca. Luiza então irá contar à Clara o que aconteceu, como vemos no excerto transcrito, formulando seu turno “*tsau (0.2) pam hihih*” (linha 16).

Excerto (1)

```

01          *      (4.0)      *
lui      * olha p/ canto do sofá *
02          *      (3.0)      *
lui      *Loca canlo do sofá *
03 LUI      *tsau      *
lui      *gesto de mão lançar *
04          * @ (0.2)
lui      *olha CLA
cla      @olha LUI
05          *      pam      *    hihih
lui      * gesto de mão bater *
06 CLA      você @derrubou no chão?
cla      @ olha p/chão--->
07          (0.6)*
----> *
08 LUI      h hhh
09          (0.7)
10 CLA      não fui eu, hein?
11 LUI      hihih
12          (.)
13 CLA      não fui eu, hein?
14          (4.6)
15 CLA      dá aqui, não, eu jogo fora
16 LUI      * PAM você *
lui      *gesto de bater a mão*

```

Nesta interação é Luiza é quem inicia uma sequência interacional narrativa de contar o que houve. Os turnos de fala de Luiza são estruturados pela produção verbal *tsau* e *pam* e por ações corporificadas, como direcionamento de olhar e gestos de mão. A produção *tsau*, co-produzida com o gesto de mão de lançar algo no ar, refere-se, temporalmente, ao momento em que Clara senta-se e balança o cobertor, e *pam*, co-produzida com o gesto de mão de bater, refere-se ao momento em que pipoca é derrubada por Clara (pelo movimento de Clara). Do ponto de vista da construção do turno de fala, temos aqui uma construção multimodal de turno (Deppermann, 2013; Mondada, 2016), em que o turno de Luiza constrói-se pela produção verbal *tsau pam* coordenada temporalmente à produção sistemática de gestos de mão (lançar a mão no ar e bater a mão não no ar), como vemos nas linhas 03, 05 e 16 da transcrição multimodal. Assim, embora *tsau pam* não sejam produções lexicais reconhecíveis da língua portuguesa, o valor referencial dessas produções é indexicalizado e os participantes orientam-se para essa indexicalidade ou esta ecologia multimodal da interação (Goodwin, 2010) e para uma órbita microecológica do próprio ambiente interacional (Goffman, 2002 [1964], p. 15) em que tais produções emergem.

Após o turno de Luiza “*tsau pam*”, Clara produz um reparo, que é também um pedido de confirmação “*você derrubou no chão?*”. Para o que nos interessa analisar, fazer uma breve apresentação das práticas de reparo, já bastante descritas na literatura linguística, é pertinente. As práticas de reparo “são recorrentemente exploradas e gerenciadas a cada momento pelos próprios participantes na construção de suas interações” (Garcez; Lorder, 2015, p. 283) e deixam ver como os participantes de uma interação lidam com problemas de produção, audição/percepção, entendimento/compreensão e potencial discordância (Schegloff, 1992).

Em seu formato, o reparo iniciado por Clara demonstra que ele não tem dúvidas sobre o tópico introduzido por Luiza, ou seja, Luiza refere-se a um acontecimento, à pipoca derrubada. Mas Clara formula seu reparo sobre uma informação específica: quem derrubou a pipoca. O reparo iniciado por Clara não incide sobre a produção “*tsau pam*” de Luiza, mas sobre a informação de quem derrubara a pipoca. Das linhas 05 a 16, a interação se desenrola em um enquadre de brincadeira compartilhada sobre a divergência de quem teria derrubado a pipoca. Clara rindo produz então “*não fui eu, hein*” (linha 10). Clara e Luiza estão visivelmente engajadas em uma orientação mútua e compartilhada. Ambas brincam com a situação narrada por Luiza da queda da pipoca. O riso compartilhado é um componente relevante nesta situação, uma vez que exibe uma afiliação intersubjetiva entre elas. No entanto, Luiza iniciará um reparo em um momento específico da sequencialidade desta interação: após o turno de Clara “*não fui eu, hein*”. Luiza inicia e realiza um reparo no formato “*pam você*” (linha 16). Luiza mobiliza novamente sua produção verbal *pam*. Seu turno (linha 16) então é construído pela produção *pam*, que já havia sido introduzida na linha 05, seguido de *você* que nesta sentença é o agente/sujeito de *pam* (bater a coberta). O uso sistemático de *pam* indica uma coerência interna e circunstanciada desta produção. Ainda que ela não tenha um valor referencial lexical correspondente na língua portuguesa, essa produção tem um valor indexical e sistemático nesta interação. A estruturação sintática desse turno em que o reparo é realizado é analiticamente relevante à medida em que Luiza reformula seu próprio turno anterior inserindo um sujeito “*pam você*”. As práticas de reparo são práticas altamente sofisticadas, uma vez que

Para realizar um reparo, o iniciador do reparo precisa identificar o que rejeitar no turno de origem do problema, além de saber como projetar um reparo relevante (Schegloff *et al.*, 1977). O processo envolve dois estágios de compreensão: “Um falante de alguma conversa anterior deve entender algum *next turn after it* – algum turno reconhecidamente ‘responsivo’ – bastante o suficiente para perceber, em primeiro lugar, que ele se baseia em um mal-entendido daquilo a que se destina a ser responsável e, em segundo lugar, qual é esse mal-entendido (Schegloff, 1992, p. 1331, tradução própria²).

Esse exemplo (1), nos indica como a) as produções linguísticas não convencionadas ou atípicas de crianças autistas podem ser locais de visibilidade de operações linguísticas (sintáticas) sobre um substrato de fala; b) o estatuto de um enunciado como significativo é atribuído pelos participantes na interação à medida que é com tal enunciado que há o início de uma conversa (iniciativa de fala espontânea); a partir do qual se operam práticas

2 No original: “in order to conduct a repair, the repair initiator needs to identify what to reject in the trouble-source turn, as well as knowing how to design a relevant repair (Schegloff *et al.*, 1977). The process involves two stages of understanding: “A speaker of some prior talk must understand some next turn after it—some recognizably ‘responsive’ turn—well enough to appreciate first, that it is based on a misunderstanding of that to which it is meant to be responsive, and, second, what that misunderstanding is”.

de reparo, operações sintáticas, manutenção de um piso conversacional; c) ocorrências de reparos ao turno de um falante adulto não-autista podem ser iniciados por crianças autistas pouco-verbais de forma espontânea.

Sobre este último item c, embora possa parecer haver uma correlação direta entre essas produções menos convencionais de crianças autistas e práticas de reparos iniciados por adultos para pedir esclarecimentos ou mostrar não-entendimento do que quis dizer a criança, uma perspectiva êmica do que aconteceu nesta interação específica nos indica que as participantes nem sempre consideram problemática (objeto de reparo) uma produção não-convencionalizada ou atípica (*tsau pam*). Em segundo exemplo (2), gostaríamos de tratar mais especificamente das práticas de reparo nestas interações. Vamos ver outra dupla de adulto não-autista e criança autista. Nesse caso os reparos iniciados pela participante adulta não-autista, Amália, emergem como formas de entendimento sobre o que significa “*nai*”, produzido em um turno de fala iniciado por Daniel, uma criança autista.

Amália (AMA), uma educadora não-autista e Daniel (DAN), um educando autista de nove anos, estão sentados lado a lado e conversam. A interação se passa em uma instituição de convivência de crianças e adolescentes autistas. O excerto foi extraído de um *corpus* audiovisual de registro de rotinas interativas dos integrantes desta instituição (educadores não autistas e educandos autistas). De forma semelhante ao excerto 01, há tanto produções verbais atípicas da criança autista quanto a emergência de práticas de reparo que incidem sobre o significado dessas produções.

Da linha 01 a 10, Amália e Daniel conversam e a conversa organiza-se em uma dinâmica de alternância de turnos (Amália-Daniel-Amália) e, neste caso, ambos conversam por meio de produções verbais não-convencionalizadas (*ui, nai, i di tê*).

Exerto (2)

DAN *ui:@
ama @olha p/ Dan-->
dan *olha p/ Ama-->
(.)
AMA @ui @ui ((rindo))
ama ->@olha p/frente@ olha p/dan--> (linha 20)
DAN hh hOhâ:
(1.0)* (0.4)
dan --->*olha p/ baixo -->
AMA uiui
DAN na:*i
dan -->*olha Ama
AMA hâ*?
ama -->*olha p/ baixo-->
DAN na:*i
-->*olha p/Ama
(0.4)
AMA nai o quê*?
dan -->*olha p/ baixo-->
DAN i di@ tê
ama -->@olha p/baixo-->
dan -->olha p/ frente-->
AMA ni@ke?
ama -->@olha p/ dan--> (linha 34)
(0.9)
AMA o que? o tênis?
(0.3)
AMA que que é* então?
dan ---->* olha p/ câmera-->
(1.2)
AMA hu:m?
(1.2)* @ (0.7)
dan --->*olha p/ lado-->>
ama --->@olha p/ lado-->>

Daniel, na linha 11, produz *nai*, que é objeto de uma iniciação de reparo por Amélia. A iniciação de reparo de Amália torna inteligível para Daniel que Amália demonstra um problema (no sentido interacional) com seu turno precedente. Até a linha 11, as produções não-convencionalizadas não foram problemáticas. A partir da linha 11, *nai* será problemático para os participantes. Amália produz um conjunto de reparos à medida que as produções verbais de Daniel (*nai*, *i di tê*) são produzidas.

Essa troca intersubjetiva entre eles nos convida, como sugere Ochs (2012), a olharmos menos o caráter referencial da linguagem para vermos suas propriedades indexicais e enunciados em si como modos de experimentar o mundo (Ochs, 2012). A prática de reparo neste local específico da interação e não em todos os momentos em que há uma produção não-convencionalizada valida a produção de turno de Daniel como revestida de significado, ainda que não alcançável, naquele momento, por Amália.

A prática de reparo não diz apenas sobre a fonte do problema (do reparo), mas também sobre o estatuto socio interacional e enunciativo validado pelos participantes do turno anterior e o reconhecimento de seu interlocutor como um falante. Do ponto de vista da sequencialidade desta interação, temos uma estrutura de reparos em três posições:

na primeira posição da sequência de reparo, Amália produz uma iniciação de reparo de classe aberta, sem especificação sobre o que está sendo o objeto de reparo (*há*), linha 13. Na segunda posição, Daniel se orienta para o reparo iniciado por Amália e realiza uma repetição da produção “*nai*” como resposta ao reparo iniciado por Amália. A responsividade é um aspecto importante da manutenção intersubjetiva de uma interação. Repetir o que já foi dito é uma das trajetórias possíveis das práticas de reparo já descritas na literatura linguística (vide Garcez, 2005), sobretudo quando a fonte do reparo pode ser atribuída a um problema de audição/do que foi ouvido/percebido. Neste caso, temos uma trajetória de reparo iniciada por Amália, mas levada a cabo por Daniel (falante da fonte de problema). Ou seja, Amanda publiciza um problema, para os propósitos locais daquela interação, com o turno anterior de Daniel e é Daniel (o próprio falante da fonte de problema) que se orienta para o problema no turno seguinte ao da iniciação (Garcez; Lorder, 2005) e oferece uma solução (reparo).

A produção repetida de *nai* nesta posição sequencial de reparo realizado tem duas especificidades, a) nos convida a olhar a sistematicidade interna com que essas produções podem acontecer na interação, como já indicado no exemplo (1), b) e nos convida a olhar quais ações e práticas, neste local sequencial, a repetição desta produção projeta como próximo turno ou próxima ação daquele que iniciou o reparo. No que diz respeito a este último item (b), a produção “*nai*” projeta uma segunda iniciação de reparo feita por Amália. No entanto Amália, desta vez, especifica seu objeto de reparo “*nai o quê?*”. Na resolução do reparo, Daniel produz um novo enunciado “*i di tê*” (linha 20).

Embora o entendimento mútuo entre os dois sobre o que quer dizer Daniel não tenha sido alcançado, Amália continua tentando compreender o que Daniel quer dizer e ela o faz através das práticas de reparo, em um primeiro momento, mas em um segundo momento, através da oferta de significados potenciais (advinhas) sobre o que seria *nai*. As sequências de ofertas de significados potenciais e as repostas de recusas ou aceites a essas ofertas estruturam-se como sequências de *hint-and-guess* (Laakso; Klipp, 1999), identificadas, por exemplo, em interações entre pessoas afásicas e não-afásicas diante de produções verbais semelhantes. Assim, Amália se reorienta para as produções de Daniel, cujo significado não foi resolvido/esclarecido por meio das trajetórias de reparo, por meio de colaborações de significados possíveis. A trajetória interacional das práticas de reparo construídas por Amália para oferecer um significado para *nai* é visível na própria interação. Amália se orienta para os direcionamentos de olhar de Daniel combinados com a pista sonora de *nai*. Na linha 09, Daniel olha para o chão ou para o tênis. E a produção sonora *nai* tem semelhança com *nike*, a marca de tênis, para o qual está a direção de olhar de Daniel. Conforme Goffmam (2002/1964, p. 15), interessado na ecologia material, espacial e corporal das interações, o “indivíduo gesticula usando seu ambiente imediato, não apenas seu corpo. Portanto, devemos apresentar o ambiente de forma sistemática”. Neste excerto 02, temos um bom exemplo do ambiente imediato (chão, tênis) apresentado de forma sistemática pela perspectiva dos participantes.

Do ponto de vista da manutenção de um piso comunicacional ou de uma relação intersubjetiva, Amália continua procurando, de forma compartilhada, sentido para as produções verbais de Daniel. Daniel, por sua vez, continua responsável a essas buscas. O trabalho é recíproco. O trabalho interacional de Amália em indexicalizar as produções de Daniel a pistas do ambiente imediato (como o tênis Nike) e iniciar reparos e o trabalho interacional de Daniel em realizar os reparos, recusar as hipóteses ou interpretações de Amália para o que ele quer dizer mantém uma conexão entre eles sustentada por uma organização sistemática de trocas de turnos (alternância de falantes e sequências de perguntas e respostas). Neste caso, o entendimento mútuo entre Daniel e Amália não é alcançado, mas ambos sustentam um engajamento recíproco um com outro. Os ambientes interacionais que compõem esta arquitetura dos mecanismos de turnos de fala são locais frutíferos em que as expectativas e os métodos interpretativos dos participantes vêm à tona e se tornam mais claramente acessíveis para análise (Geoffrey *et al.*, 2013). As práticas de reparo em suas distintas trajetórias, as ofertas de significados potenciais e a orientação para os movimentos corporais dão visibilidade a uma lógica analítica ou método interpretativo e demonstram uma orientação dos participantes para as produções não-convencionalizadas, para o outro, para a própria dinâmica da interação e para a linguagem.

Sistematização das análises

As análises dos excertos (1) e (2) acima destacaram a dimensão indexical de produções verbais como *tsau pam; nai; i di tê*. Nas duas interações, exploramos uma relação entre tais produções e práticas de reparo que emergem. Podemos imaginar que as práticas de reparo sejam mais produtivas em contextos que requerem uma verificação de um entendimento mútuo do que o outro diz ou quer dizer. Os dois exemplos analisados confirmam, em certa medida, tal produtividade e confirmam ainda achados da literatura em que as situações de reparo, sobretudo em momentos de quebras ou falhas de comunicação, seriam experienciadas mais frequentemente por crianças autistas do que por crianças não-autistas, com o desenvolvimento típico (Flippin, 2022, p. 519, vide também Alexander *et al.*, 1997; Keen, 2005). Mas vimos também, a partir de uma perspectiva analítica êmica da interação que as produções potencialmente problemáticas por não corresponderem a um vocabulário ou léxico da língua não foram necessariamente tratadas como problemáticas pelos participantes (exemplo 01 e exemplo 02, linhas 01-10). Vimos ainda como tais produções foram incorporadas na construção do turno do interlocutor não-autista (*nai o quê?*, Amália, adulto não-autista, excerto 02) e estruturaram o trabalho de buscas da participante adulta não-autista por pistas no ambiente que pudessem indicar seu significado (*nike*) (exemplo 02). Em 01, a produção de Luiza “*tsau pam*” não foi problemática, do ponto de vista interacional, para os participantes naquela interação. Embora valha destacar que isso não significa dizer que Luiza não encontre limites de comunicabilidade em momentos do seu cotidiano. Mas o que nos interessou ver é que o reparo iniciado por Clara incidiu sobre *quem derrubou a pipoca*, estruturado como um pedido de confirmação “*você derrubou no chão?*” e não

como um reparo de classe aberta, como o que Amália produz em (2) “hã?”, após o turno de Daniel “nai”. Em 01, o reparo iniciado por Clara é completado por Luiza. Luiza modifica seu turno de forma adequadamente ajustada à fonte do problema apontada por Clara, ou seja, Luiza reestrutura seu turno inserindo o sujeito/agente de *pam*. Ao fazer isso, Luiza opera sintaticamente para oferecer uma solução para a fonte do problema “*pam você*”.

Os dois exemplos (1) e (2) são profícos para discutirmos a manutenção intersubjetiva de uma interação quando um dos participantes tem limitações na produção verbal e o outro participante tem limites de alcançar o significado dessas produções. Essa não é apenas uma questão de investigação linguística aplicada ao autismo, mas é também um tópico expresso por distintos parceiros comunicacionais (o outro) com os quais crianças autistas, por exemplo, interagem e, mais profundamente, compartilham suas experiências com a linguagem e com a interação. Educadores quando recebem crianças autistas que não fazem uso da fala ou de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação estão concernidos. Igualmente pais de crianças autistas e todos aqueles que estão em relação com formas outras de interação.

Estudos clínico-lingüísticos também têm se interessado também pelas ocorrências de reparos em interações envolvendo crianças autistas. Orientados para o aprimoramento da avaliação e da intervenção de linguagem, esses estudos articulam as práticas de reparo com as habilidades necessárias e também ausentes reveladas por esses mecanismos em casos de desenvolvimento atípico da linguagem (Alexander *et al.*, 1997; Flippin, 2022). As trajetórias de reparo, destacadas nesta análise, têm implicações variadas para a progressividade da interação, mas também para as quebras que podem acontecer do próprio engajamento da criança autista na interação. A literatura clínico-lingüística tem demonstrado os efeitos dessas trajetórias. Em casos em que o que a criança diz não é compreendido, seus interlocutores, por exemplo, os pais, podem responder diferentemente, como por exemplo, fazendo pedidos de esclarecimento (reparos), mudando de tópico ou não ignorando a produção da criança (Flippin, 2022).

Discussão: manutenção intersubjetiva em interações envolvendo crianças autistas

A partir de uma perspectiva êmica, as práticas de reparo, sobretudo as que emergem em contextos de produções verbais atípicas como as que vimos nos dados, fornecem “uma arquitetura operacional, organizada interacionalmente e gerenciada localmente, através da qual os participantes mantêm o entendimento intersubjetivo (Schegloff, 1992)” (Fox, Benjamin, Mazeland, 2012, p.1094³, tradução nossa).

3 No original: “[...] a locally managed, interactionally organized, procedural architecture through which participants preserve intersubjective understanding (Schegloff, 1992)”.

Produções verbais, a princípio, sem um significado correspondente na língua e produzidas por crianças com diagnóstico de autismo e com desenvolvimento linguístico atípico, quando comparado ao desenvolvimento neurotípico, são expressões de alguns perfis linguísticos de crianças autistas (Tager-Flusberg, Kasari, 2013; Rose et al., 2016; Posar, 2021). Os dois exemplos acima instigam nossa reflexão sempre vigente na Linguística sobre produzir sentidos. Essa é uma dimensão com a qual lidam os participantes das duas interações que vimos. Como apontado no início deste artigo, uma das principais implicações de uma perspectiva êmica da interação está sobre o trabalho do analista de reconhecer como os participantes interpretam as ações uns dos outros, ao invés de atribuir sentido ou não sentido a algo e de buscar padrões normativos externos.

A pergunta sobre o que estudamos quando estudamos autismo volta agora após a análise de duas interações que, a uma primeira vista, indicariam mais desconexões do que conexões. Mas o que seria necessário para as conexões humanas em uma dada interação? Interações entre pessoas, mesmo quando a fala não está disponível, acontecem. O *como* acontecem merece ser sempre investigado. A passagem abaixo, um pouco longa, tem ecos com as questões apresentadas sobre o autismo neste artigo, com a escolha dos dados que trouxemos e com a perspectiva interacional êmica adotada para analisá-las:

[...] nunca podemos ter certeza absoluta de que um coparticipante entende a nós e nossas ações. Em vez disso, “até segunda ordem” (Schutz & Luckmann 1979), temos de prever que esse é o caso: “Ao projetar minha pergunta, prevejo que o outro entenderá minha ação (por exemplo, enunciar uma frase interrogativa) como uma pergunta e que esse entendimento o induzirá a agir de tal forma que eu possa entender seu comportamento como uma resposta adequada” (Schutz 1953: 17). Mas mesmo nesses casos bem-sucedidos, considerando nossos históricos individuais, personalidades e perspectivas situacionais, não podemos esperar que os entendimentos dos interlocutores em uma situação sejam exclusivamente compartilhados, mas sim que seus entendimentos sejam compartilhados em um grau que seja “suficiente para todos os propósitos práticos” (Schutz 1953: 8; Garfinkel 1967), ou seja, **o que é prático** para a comunicação **e a conexão humana nessa situação** (Sorjonen et al., 2021, p. 7, grifo próprio, tradução própria⁴).

4 No original: “[...] we can never be totally sure that a co-participant understands us and our actions. Instead, “until further notice” (Schutz & Luckmann 1979), we have to anticipate that this is the case: “In projecting my question I anticipate that the other will understand my action (for instance my uttering an interrogative sentence) as a question and that this understanding will induce him to act in such a way that I may understand his behavior as an adequate response” (Schutz 1953: 17). But even in such successful cases, given our individual backgrounds, personalities and situational perspectives, we cannot expect that the interlocutors’ understandings in a situation are exclusively shared, but rather that their understandings are shared to a degree that is “sufficient for all practical purposes” (Schutz 1953: 8; Garfinkel 1967), i.e. what is practical for communication and human connection in that situation”.

Uma importante contribuição da Linguística para a investigação do autismo, dentre muitas, está em sua tradição empírica. Uma documentação de práticas interacionais pode diminuir a distância entre uma descrição geral da linguagem e da interação no autismo e a heterogeneidade de formas pelas quais linguagem e interação no autismo se apresentam nos indivíduos. A variabilidade e a diversidade no autismo têm sido um tópico nas várias áreas de pesquisa sobre o autismo. Uma documentação de práticas situadas envolvendo pessoas autistas pode também colocar em questão a ideia de uma forma única de interação e comunicação. Yu e Sterponi (2022) consideram que a ênfase na especificidade e na organização interna da interação é um forte contraste com a maioria dos métodos de avaliação que se baseiam na comparação do desempenho da comunicação social de um indivíduo com algum conjunto de padrões gerais, sejam eles normas estatísticas, uma sequência de desenvolvimento ou classificações de adequação atribuídas ao longo de uma escala. Como apontam as autoras, a partir de uma perspectiva êmica, o valor de um determinado dado está no que podemos descobrir sobre seu próprio funcionamento interno, e não em como isso é comparado a outra coisa (Yu; Sterponi, 2022).

E por fim, uma perspectiva êmica da interação converge com perspectivas como a da neurodiversidade e a dos modelos sociais da deficiência à medida em que oferece uma perspectiva relacional (Yu; Sterponi, 2022) da comunicação autista e da socialidade. Relacional pois não se encerra no indivíduo, como se fosse possível desinscrevê-lo do mundo social. Sem deixar de reconhecer a importância de se atentar para especificidades linguístico-interacionais no autismo e para a importância de intervenções, ajustes e suportes adequados com vistas a diminuir as barreiras e tornar a participação social mais acessível, uma perspectiva êmica aponta na direção de uma maior compreensão (heurística) das diversas formas de expressão e relações. Este é um ponto de encontro entre as perspectivas não reducionistas do autismo e o campo investigativo da linguística, que tem, desde há muito, em sua agenda empírica e descritiva, um compromisso com uma maior compreensão da forma como participamos no e construímos o mundo e os sentidos do mundo por meio da linguagem e de nossas experiências na linguagem.

Agradecimentos

A pesquisa sobre interação e autismo foi realizada no quadro do projeto *Corporalidade, materialidade e sensorialidade na organização das interações humanas: contribuições para a investigação de interações típicas e atípicas*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 23/16810-3, e do projeto *Multimodalidade, corpo e materialidade na organização de interações envolvendo crianças autistas* (2022-2025), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa de Produtividade em Pesquisa, processo 311299/2022-9.

Referências

- ALEXANDER, D.; WETHERBY, A.; PRIZANT, B. The emergence of repair strategies in infants and toddlers. *Seminars in Speech and Language*, v. 18, n. 3, p. 197-212, 1997.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. [S. l.]: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>. Acesso em: 07 jul. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOTTEMA-BEUTEL, K. K.; KAPP, S. K.; LESTER, J. N.; SASSON, N. J.; HAND, B. N. Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 2021.
- BRYNSKOV, C.; EIGSTI, I. M.; JØRGENSEN, M.; LEMCKE, S.; BOHN, O. S.; KRØJGAARD, P. Syntax and Morphology in Danish-Speaking Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, n. 2, p. 373-383, fev. 2017. DOI: 10.1007/s10803-016-2962-7. PMID: 27844246.
- COTS, C. P. *Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em brincadeiras familiares*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.
- COUDRY, M. H. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.
- COUDRY, M. I.; NOVAES, R. Neurolinguística e Linguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 65, e023010, 2023. DOI: 10.20396/cel.v65i00.8673480.
- COUDRY, M. I. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translation). *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 7, 2008. DOI: 10.22481/el.v6i2.1065.
- DEPPERMAN, A. (ed.). Conversation analytic studies of multimodal interaction. *Journal of Pragmatics*, v. 46, n. 1, p. 1-172, 2013.

DOUGLAS, M.; TUROWETZ, J. *Autistic Intelligence*: Interaction, Individuality, and the Challenges of Diagnosis. Chicago: The University of Chicago Press, 2022.

EILERTSEN, L. J. Maintaining Intersubjectivity when Communication Is Challenging: Hearing Impairment and Complex Needs. *Research on Language and Social Interaction*, v. 47, n. 4, p. 353-379, 2014. DOI: 10.1080/08351813.2014.958278.

FEIN, E. Autismo como um modo de engajamento. In: RIOS, C.; FEIN, E. *Autismo em tradução*: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

FLIPPIN, M. Communication Breakdowns and Repairs of Children with Autism Spectrum Disorder with Fathers and Mothers. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 71, n. 4, p. 518-534, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2146069>. Acesso em: 07 jul. 2025.

FOX, B.; BENJAMIN, T.; MAZELAND, H. Conversation Analysis and Repair Organization: Overview, 2012. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1314.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *DELTA: Documentação de estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 279-312, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000200006>. Acesso em: 07 jul. 2025.

GEOFFREY, R.; MAKOTO, H.; SIDNELL, J. *Conversational repair and human understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.26530/OAPEN_630827. Acesso em: 07 jul. 2025.

GERNSBACHER, M. A. Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 58, p. 859-861, 2017. DOI: 10.1111/jcpp.12706.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. Tradução de Pedro M. Garcez. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20. Originalmente publicado em: 1964.

HUGHES, J. *Increasing neurodiversity in disability and social justice advocacy groups* [whitepaper]. Autistic Self Advocacy Network, 2016.

KEEN, D. The use of non-verbal repair strategies by children with autism. *Research In Developmental Disabilities*, v. 26, p. 243-254, 2005.

KENNY, L.; HATTERSLEY, C.; MOLINS, B.; BUCKLEY, C.; POVEY, C.; PELLICANO, E. Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, v. 20, n. 4, p. 442-462, 2016. DOI: 10.1177/1362361315588200.

KORKIAKANGAS, T. *Communication, Gaze and Autism: A Multimodal Interaction Perspective*. London: Routledge, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315621852>. Acesso em: 07 jul. 2025.

LAAKSO, M.; KLIPPI, A. A closer look at the “hint and guess” sequences in aphasic conversation. *Aphasiology*, v. 13, n. 4-5, p. 345-363, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/026870399402136>. Acesso em: 07 jul. 2025.

NAIGLES, L. R. (ed.). *Innovative Investigations of Language in Autism Spectrum Disorder*. Washington, DC: American Psychological Association / Berlin: Walter de Gruyter, 2017.

MAGNANI, L. H.; RÜCKERT, G. H. *Linguagem e autismo: conversas transdisciplinares*. Catu: Editora Bordô-Grená, 2021.

MELLO, A. G. de; AYDOS, V.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 28, n. 64, p. 7-29, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000300001>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MONDADA, L. Conventions for multimodal transcription. 2014. Disponível em: https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality. Acesso em: 07 jul. 2025.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, n. 30, p. 336-366, 2016.

MORATO, E. M. et al. *Sobre as afasias e os afásicos: subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos (Universidade Estadual de Campinas)*. Campinas: Unicamp, 2002.

NICOLAIDIS, C. What can physicians learn from the neurodiversity movement? *American Medical Association Journal of Ethics*, v. 14, n. 6, p. 503-510, 2012.

OCHS, E.; SOLOMON, O. Autistic Sociality. *Ethos*, v. 38, n. 1, p. 69-92, 2010.

OCHS, E.; KREMER-SADLIK, T.; SIROTA, K. G.; SOLOMON, O. Autism and the Social World: An Anthropological Perspective. *Discourse Studies*, v. 6, n. 2, p. 147-183, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461445604041766>. Acesso em: 07 jul. 2025.

OLIVER, M. *Understanding Disability: from Theory to Practice*. Chatham: Mackays of Chatham, 1996.

PELLICANO, E.; STEARS, M. Bridging autism, science and society: moving toward an ethically informed approach to autism research. *Autism Research*, v. 4, n. 4, p. 271-282, 2011.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Update about "minimally verbal" children with autism spectrum disorder. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 40, e2020158, 2021. DOI: 10.1590/1984-0462/2022/40/2020158. PMID: 34495269; PMCID: PMC8432069.

RIOS, C.; FEIN, E. *Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

ROSE, V.; TREMBATH, D.; KEEN, D.; PAYNTER, J. The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 60, p. 464-477, 2016. (Special Issue: Autism Spectrum Disorder). Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jir.12284>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SACKS, H. *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. v. 1 & 2.

SCHEGLOFF, E. A. Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2781417>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SCHEGLOFF, E. A. Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, v. 26, n. 1, p. 99-128, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601_5. Acesso em: 07 jul. 2025.

SINCLAIR, J. Why I dislike "person first" language. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, v. 1, 2013.

SINGER, J. *Neurodiversity: the birth of an idea*. 2017.

SORJONEN, M. L.; PERÄKYLÄ, A.; LAURY, R.; LINDSTRÖM, J. Intersubjectivity in action: An introduction. In: LINDSTRÖM, J.; LAURY, R.; PERÄKYLÄ, A.; SORJONEN, M. L. (ed.). *Intersubjectivity in Action: Studies in language and social interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 2021.

STERPONI, L.; SHANKEY, J. Rethinking echolalia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of Child Language*, v. 41, n. 2, p. 275-304, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0305000912000682>. Acesso em: 07 jul. 2025.

STERPONI, L.; DE KIRBY, K.; SHANKEY, J. Rethinking language in autism. *Autism*, v. 19, n. 5, p. 517-526, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361314537125>. Acesso em: 07 jul. 2025.

TAGER-FLUSBERG, H.; KASARI, C. Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, v. 6, n. 6, p. 468-478, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/aur.1329>. Acesso em: 07 jul. 2025.

TAGER-FLUSBERG, H.; PAUL, R.; LORD, C. Language and communication in autism. In: VOLKMAR, F. et al. (ed.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. 3. ed. New York: Wiley, 2005. p. 335-364.

THOMAS, R. P.; WITTKE, K.; BLUME, J. et al. Predicting Language in Children with ASD Using Spontaneous Language Samples and Standardized Measures. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 53, p. 3916-3931, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05691-z>. Acesso em: 07 jul. 2025.

VIVANTI, G. Ask the editor: What is the most appropriate way to talk about individuals with a diagnosis of autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 50, p. 691-693, 2020.

YU, B.; STERPONI, L. Toward Neurodiversity: How Conversation Analysis Can Contribute to a New Approach to Social Communication Assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 54, p. 27-41, 2022. DOI: 10.1044/2022_LSHSS-22-00041.