

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**ANDRÉIA AMORIM SALLES ROSA**

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS OPERAÇÕES  
DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória  
2019

ANDREIA AMORIM SALLES ROSA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS OPERAÇÕES  
DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória  
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

R788i Rosa, Andreia Amorim Salles.

A inclusão do estudante com autismo na aula de língua portuguesa :  
desafios e possibilidades por meio das operações de linguagem no  
ensino fundamental / Andreia Amorim Salles Rosa. – 2019.

134 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,  
Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental).  
2. Autismo. 3. Crianças autistas -- Educação. 4. Educação inclusiva –  
Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Linguagem e educação. 6.  
Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Gomes,  
Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469

**ANDREIA AMORIM SALLES ROSA**

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS OPERAÇÕES  
DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 11 de dezembro de 2019

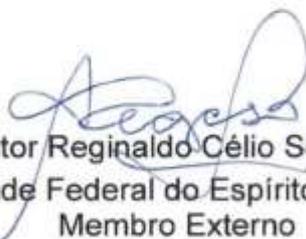
**COMISSÃO EXAMINADORA**



Doutor Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientador



Doutora Ilioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno



Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

**ANDREIA AMORIM SALLES ROSA**

ROSA, Andreia Amorim Salles; GOMES, Antônio Carlos. **AUTISMO E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Vitória: Ifes, 2019. 54 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 11 de dezembro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Doutora Ilioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno



Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

Com todo meu amor, ao meu pequeno Daniel, que tanto tem me ensinado,  
como mãe, professora e cidadã.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade, coragem e força recebidas em todo o caminho percorrido. Sem Ele nada seria possível.

A minha mãe Marlete, meu porto seguro, por todo amor incondicional dedicado a mim.

Ao meu pai Waldeci (*in memoriam*), por ter me incentivado durante toda a minha vida a buscar conhecimentos. E nesta pesquisa, em especial, disse-me muitas palavras de encorajamento até a metade do caminho, contudo mesmo não estando mais entre nós, deixou-me como herança muita força, determinação e perseverança, que me ajudaram a continuar.

Aos meus filhos Paulo e Daniel, em especial, ao meu filho Lucas por nunca ter soltado minha mão, dando-me apoio e coragem, em todos os momentos deste trabalho.

Ao meu esposo Flávio, pelo apoio e a compreensão nos momentos de ausência.

A minha cunhada Ivanete e família, pelo apoio fundamental em ficar com meu pequeno nos dias das aulas presenciais.

A minha avó Noracy, por todo amor, carinho e confiança.

A minha amiga Giovana Carneiro Faria, por ter acreditado no meu sonho, mesmo antes de ingressar no Mestrado e durante toda a trajetória, e por ter segurado em minha mão, sem soltar em momento algum, nem mesmo nos momentos mais difíceis para mim ou para ela.

À professora Marcia Helena Alves Gotti, minha amiga, com toda minha esperança e amor pela constatação da existência de professores que oferecem a todos os alunos um olhar de amor e dedicação, para além dos conteúdos ensinados na escola.

Ao meu professor e orientador Dr. Antônio Carlos Gomes, com todo meu carinho, respeito e admiração. Nosso encontro trouxe a leveza, a paz e o carinho que eu precisava nesse caminho. Também agradeço por sua percepção dele em

acreditar que minhas vivências poderiam contribuir para atuação de outros profissionais, na perspectiva da inclusão, sob abordagem epilinguística.

Aos professores doutores: Ilioni Augusta da Costa e Reginaldo Célio Sobrinho, pela disponibilidade e pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação, e, especialmente, pela generosidade de continuar contribuindo com uma nova leitura.

E por fim, ao Lucas, meu aluno (muito evidenciado no trabalho) por contribuir em minha construção como sujeito educador.

## RESUMO

Este relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Vitória), inscrito na linha de pesquisa leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, visa propor e analisar práticas de operações de linguagem com alunos do Ensino Fundamental, em um contínuo exercício de alteridade, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagens para incluir alunos com autismo nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação colaborativo-crítica. A fim de fundamentar as reflexões, buscamos as contribuições de Franchi (1991), Rezende (2006), Freire (2009), Vigotski (2007), Orrú (2012, 2016) entre outros teóricos. Para o desenvolvimento da pesquisa, investigamos um estudante com diagnóstico de autismo, nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a língua(gem), à interação com as atividades propostas e com os demais participantes do estudo. As ações se desenvolveram em uma turma de nono ano, na EEEFM Alzira Ramos, Bairro Rio Marinho, Cariacica – ES. Constatamos nesta investigação que, ao longo do trabalho empírico, o aluno com autismo reagiu positivamente em relação às atividades epilinguísticas propostas, operando a linguagem de modo autônomo e demonstrando crescimento, tanto no campo acadêmico, quanto nas relações sociais com os colegas. O resultado da nossa pesquisa tem como produto educacional a criação de um *ebook*, no qual reunimos sugestões de atividades, assim como alguns fundamentos teóricos para se fazer operações de linguagem envolvendo alunos com diagnóstico de autismo em turmas regulares.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Alteridade. Linguagem.

## **ABSTRACT**

This report submitted to the Professional Master's Program in Letters - Profletras, from the Federal Institute of Espírito Santo (Campus Vitória), is part of the research line reading and textual production: social diversity and teaching practices, aimed at proposing and analyzing language operations practices with elementary students, in a continuous exercise of change, seeking challenges and creating learning possibilities to include students with autism in Portuguese language classes. The research, of qualitative approach, characterizes itself as a collaborative-critical action research. In order to ground the reflections, we sought contributions from Franchi (1991), Rezende (2006), Freire (2009), Vigotski (2007), Orrú (2012, 2016) among other theorists. For the development of research, we investigated a student diagnosed with autism, in Portuguese Language classes, as far as language is concerned, as well as the proposed activities and the other study participants. The actions were developed in a ninth grade class, at EEEFM Alzira Ramos, Rio Marinho District, Cariacica - ES. We realized in this research that, throughout the empirical work, the student with autism reacts positively in relation to epilinguistic activities, operating a language autonomously and demonstrating growth, both in the academic field, and in social relations with other classmates. The result of our research has as an educational product the creation of an ebook, in which we gathered suggestions of activities, as well as some theoretical foundations for performing language operations involving students with autism diagnosis in regular classes.

**Keywords:** Autism. School inclusion. Alterity. Language.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	13
<b>2</b>	<b>OUTRAS PESQUISAS, OUTROS OLHARES: POSSÍVEIS DIÁLOGOS</b> .....	23
2.1	AUTISMO E EDUCAÇÃO .....	23
2.2	AUTISMO E LINGUAGEM .....	26
2.3	AUTISMO E INCLUSÃO .....	28
2.4	AUTISMO E EPILINGUAGEM .....	31
<b>3</b>	<b>AUTISMO, INCLUSÃO E LINGUAGEM: REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	34
3.1	AUTISMO E O DESAFIO DE INCLUIR.....	34
3.1.1	<b>Autismo: os primeiros relatos</b> .....	34
3.1.2	<b>Autismo e aprendizagem (o jeito de aprender do aluno com autismo)</b> .....	39
3.1.3	<b>Autismo e Inclusão</b> .....	42
3.2	AUTISMO E LINGUAGEM .....	45
3.2.1	<b>Ensino da língua: tradição e abordagem epilinguística</b> .....	47
3.2.2	<b>Das operações enunciativas à epilinguagem na sala de aula</b> .....	51
3.2.3	<b>Alteridade e ensino da linguagem</b> .....	55
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	59
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	59
4.2	DINÂMICA METODOLÓGICA.....	61
4.3	SUJEITOS E LOCUS DA PESQUISA.....	62
4.4	O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO .....	63
4.4.1	<b>Caracterização da escola</b> .....	63
4.4.2	<b>Demanda atendida pela escola</b> .....	66
4.4.3	<b>A Inclusão dos alunos com necessidades especiais</b> .....	67
4.5	O SUJEITO DA PESQUISA .....	68
4.5.1	<b>Lucas, pela professora de educação especial</b> .....	69

<b>4.5.2 Lucas, pela mãe.....</b>	<b>70</b>
<b>4.5.3 Lucas, pela professora de geografia .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5.4 O Lucas pela professora de língua portuguesa (ano letivo de 2018) .....</b>	<b>74</b>
<b>4.5.5 O Lucas, por Lucas .....</b>	<b>74</b>
<b>4.6 O NOSSO PRIMEIRO OLHAR: DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>76</b>
<b>4.7 A PESQUISADORA, A PROFESSORA E A MÃE DE SUJEITO COM AUTISMO.....</b>	<b>79</b>
<b>4.7.1 A construção interacional nas aulas de Língua Portuguesa .....</b>	<b>80</b>
<b>4.7.2 Momentos das avaliações .....</b>	<b>85</b>
<b>4.7.3 Conversa com os pares .....</b>	<b>86</b>
<b>4.7.4 A interação com a turma.....</b>	<b>87</b>
<b>5 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>92</b>
<b>5.1 ATIVIDADES DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1.1 Primeira atividade: inspirando-se nos “escritores da liberdade”.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1.2 Segunda atividade – imersão, análise e debate sobre o filme.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1.3 Terceira atividade – a história dos Estados Unidos pelas imagens.....</b>	<b>99</b>
<b>5.1.4 Quarta atividade – análise e produção do texto.....</b>	<b>102</b>
<b>5.1.5 Quinta atividade – análise e produção do texto.....</b>	<b>108</b>
<b>5.1.6 Sexta atividade: o sentido das palavras e produção de texto.....</b>	<b>116</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A – Quadro 4: Níveis do espectro autista.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - Carta de Autorização.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Assentimento.....</b>	<b>136</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciar, referencio Clarice Lispector (1992) “Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca”, pois, acredito que minha relação com a Literatura tem fundamental importância para toda minha história pessoal, profissional e acadêmica.

Diante disso, é imprescindível relatar a minha primeira experiência com a Literatura. Não sei se, de fato, foi a primeira, mas marcou, em minha memória, o início dessa relação. Aos treze anos, estudante da sétima série, em uma escola localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, tive uma professora de nome Lecy; não recordo o sobrenome, contudo, em minha mente posso visualizá-la em suas aulas, bem como as reflexões por ela trazidas, naqueles momentos, sobre “o poder da palavra”.

Lembro-me perfeitamente de que, durante a aula, ela leu para a turma “O Que É, o Que É?”, de Gonzaguinha. A partir da leitura, ela foi perguntando sobre o que a letra trouxe para cada um de nós. Recordo-me dos momentos em que falávamos sobre os versos: “Eu só sei que confio na moça/E na moça eu ponho a força da fé”. Analisamos, junto com ela, toda a letra. E ela respeitou todas as leituras, foi um momento fascinante. Vale ressaltar que, após essa aula, apaixonei-me, definitivamente, pela Literatura e por Gonzaguinha.

Após esse episódio, era uma frequentadora assídua da biblioteca, lia de tudo, desde a coleção Vagalume até a Antologia poética de Carlos Drummond, Vinicius de Moraes e Clarice Lispector. A última, em cada leitura, conseguia despertar em mim um sentimento exatamente, como o de uma de suas personagens “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

É importante dizer que, aos treze anos, não tinha a menor expectativa de ser professora, tampouco sabia a profissão que gostaria de seguir, mas, o meu casamento com a Literatura começou naquele ano. Desde então, nunca mais me separei dela.

Falando em casamento, literal, aconteceu aos meus dezessete anos, quando deixei a cidade do Rio de Janeiro e vim morar em Vitória-ES. Meus pais permitiram que eu me casasse e, apesar da pouca instrução deles, fizeram-me apenas um pedido (no qual estava implícita uma condição, um acordo): que eu terminasse, ao menos, o “segundo grau” (denominado dessa forma na época). Cumpri essa condição que ressoava o tempo todo em meus pensamentos.

Aos dezoito anos, tive o primeiro filho, meu pai temia que eu parasse de estudar. Isso não ocorreu. Minha avó, uma mulher de vanguarda (sempre foi assim), disse que eu devia fazer uma faculdade para ter uma profissão, falou-me também sobre a importância de ser uma mulher independente, assim como ela.

Seguindo os conselhos dela, inscrevi-me em um vestibular e passei. Após fazer a matrícula, descobri que estava grávida mais uma vez. Morando em uma cidade sem parente algum para me auxiliar com os pequenos, seria compreensível se desistisse dos estudos, pelo menos naquele momento. Porém, há uma característica presente em mim desde o nascimento (fui também uma prematura que sobreviveu a todas as expectativas contrárias): sou persistente.

Iniciei o curso de Letras em Cachoeiro do Itapemirim-ES, cidade em que morava na época. Lá havia poucas opções de curso. Escolhi Letras por falta de opção mesmo. No primeiro ano, logo me encantei com as aulas de Literatura. Era uma aluna aplicada, mas me achava muito tímida e não queria ser professora. No que se refere à carreira, pensei na possibilidade de prestar um concurso que exigisse curso superior. E, assim, sem muitas projeções concretas, continuei o curso com dedicação.

No último ano do curso, tínhamos de fazer um estágio, cumprido por meio do projeto criado pela Faculdade, em uma escola denominada “Cidadã”, localizada no Morro do Zumbi. A proposta da Faculdade era que, a cada bimestre, uma dupla de alunos do 4º ano, de todas as disciplinas, atuasse na regência de classe.

Nesse momento, tive o meu primeiro contato com a regência, e aconteceu o inesperado: uma colega que era aluna destaque na turma me chamou para fazer

dupla com ela. Confesso que, primeiramente, pensei na possibilidade de planejar as aulas e ela reger. Mas, logo na primeira aula, em uma turma de 7ª série, ela não quis reger, então ministrei a primeira aula e quase todas as outras. E assim, encantei-me com os alunos e com o ofício.

Percebi que havia algo fundamental entre mim e aqueles alunos: a interação. Havia em mim muito respeito à identidade deles. Aprendi, naquela escola, muito sobre a relação com o outro. Hoje, analisando aquele momento, entendo, perfeitamente as reflexões de Paulo Freire, quando diz: “A rigor, é sempre o outro, enquanto tu, que me constitui como eu, na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2000b, p. 96).

Terminei o curso e voltei a morar em Vitória. Ao chegar, recém-formada, fui à Superintendência de Educação em busca de emprego. Pouco tempo depois, assumi algumas aulas, de Língua Portuguesa (Ensino Médio), no Governo do Estado.

Naquele momento, iniciei de fato minha carreira de professora. Primeiramente, durante dois anos como DT (designação temporária). Em seguida, uma escola de rede privada renomada me admitiu e fiquei quase nove anos trabalhando nessa instituição. No mesmo ano, fiz um curso de Pós-graduação em Literatura e Língua Portuguesa.

No ano de 2010, fui nomeada para o cargo de professora, em um concurso que havia prestado para a Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), tomei posse, mas também continuei na rede privada. Em 2012, prestei outro concurso para professor-coordenador, e, após aprovada, tive de optar entre a rede privada e a pública. Optei pela pública, assumi a função, mas, em seguida, fui convocada (em 2013) para outro concurso do Governo do Estado, pedi, então, exoneração da PMVV como professor-coordenador, com a finalidade de assumir como professor na Secretaria de Educação do Governo do Estado.

Desde o início, percebi a importância da interação entre professor e aluno (seja na rede pública, seja na rede privada) não só para o êxito no ensino e na aprendizagem, mas também para a constituição do sujeito (aluno) como cidadão,

sem falar na formação do professor, que também faz parte desse processo de construção de si como sujeito educador.

Devo dizer que não tive problemas de relação com os alunos, sempre respeitei a realidade deles, bem como a história de cada um. Para mim, ensinar e aprender fazem parte do curso de constituição de qualquer sujeito, seja o professor, seja o aluno. E assim, sempre compreendi a capacidade que os alunos têm de me ensinar diariamente.

Nesse contexto, no que se refere à minha prática como professora de Língua Portuguesa, observo desafios semelhantes tanto na rede privada como na pública. Acredito que um dos maiores desafios de um professor de Língua Portuguesa é o de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, assim como para a formação de um sujeito proativo, capaz de intervir na própria realidade social.

É importante dizer que o que aprendemos na vida acadêmica, isto é, os conhecimentos e as teorias estudadas, sempre nos servirão como ferramentas para que nossas ações sejam, realmente, eficazes e significativas na formação do sujeito aprendiz. Entretanto, poderão ser insuficientes, se não forem aliadas ao contexto social do aluno, pois os conhecimentos e as práticas precisam, de fato, fazer sentido para ele.

E não se pode pensar em ensino e aprendizagem significativos, sem refletir sobre a importância da linguagem, sua concepção dialógica, atentando-se para a diversidade. Nesse sentido, o trabalho deve estar em constante relação com a parte e o todo, reconhecendo que a presença do outro e o contexto social não podem ser ignorados. Então,

[...] Como trabalhar ao mesmo tempo com a diversidade e a instauração do diálogo entre alunos e entre alunos e professor? Em outras palavras: como trabalhar a diferença e a igualdade, a parte e o todo? Como fazer também para que essa questão fundamental (articulação do particular com os processos generalizáveis) saia do plano de intenção dos educadores e realmente se realize no ensino de conteúdos, no nosso caso, a língua materna (REZENDE, 2006, p. 11)?

Diante disso, na expectativa de mudar as estratégias de ensino, que utilizava até então, surgiu em mim a necessidade de repensar e melhorar a minha prática. Investi em um curso de Mestrado por quase um ano e meio, porém a Instituição para qual pleiteava uma vaga não era credenciada e perdi todo o investimento financeiro que havia feito. Entretanto, acredito que o conhecimento adquirido sempre contribui para o nosso crescimento, tanto profissional como pessoal.

Com essa vontade de estudar, de potencializar minha prática, tentei quatro vezes ingressar no Profletras (Mestrado Profissional em Letras). Nas duas primeiras tentativas, apenas fui classificada; a terceira foi a mais difícil, pois fui a 19ª das dezoito vagas, e já estava confiante que ingressaria. Inclusive, na ocasião, separei todos os documentos, pois um candidato aprovado, dentro do número de vagas, garantiu que não assumiria. Mas, como nem tudo acontece como planejamos, ele fez matrícula e não frequentou. Fiquei muito mal, primeiro porque ele havia confirmado que não cursaria o Profletras (como não cursou), segundo porque analisei os últimos processos e em todos houve chamada de suplentes. Como eu era a primeira suplente, não ser convocada, causou-me muita frustração e tristeza.

Contudo, como já mencionei, a persistência está presente em tudo o que faço e na quarta tentativa fui aprovada e classificada. Fiquei muito feliz, nem pensei nas dificuldades que enfrentaria, no que se refere à adequação de horários, tanto no profissional, uma vez que tenho uma carga-horária bem extensa, como no pessoal.

Sempre que refletia sobre pré-projeto de pesquisa, não tinha dúvidas: queria fazer na área da Literatura. Pensei em trabalhar o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Todavia, ao cursar a disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, logo no início do Profletras, resolvi elaborar um pré-projeto, utilizando poemas engajados em sala de aula, a fim de estimular a leitura.

Mas, há algo que ainda não havia compartilhado, muito importante para a mudança do meu pré-projeto. Aos trinta anos, depois de dez anos da última gravidez, engravidei novamente. Na ocasião, estava atuando muito, em sala de aula, cheguei a ministrar, aproximadamente, 60 aulas por semana. Com a notícia da gravidez, percebi que teria de diminuir o ritmo de trabalho.

Nesse contexto, chegou mais um menino para minha vida. Há uma relação de alma entre mim e esse pequeno que não sei explicar. Nos primeiros anos, ele era uma criança quieta, mas sempre foi muito amoroso. Não havia nada nele, principalmente em seu comportamento com a família, que estivesse fora dos padrões. Porém, ao ingressar em sua primeira escola, aos quatro anos, eu era frequentemente convocada à escola, e a equipe pedagógica expunha que o comportamento dele destoava do das outras crianças: muito disperso, não gostava de fazer atividades, nem mesmo de pintar.

Em uma dessas convocações, li, disfarçadamente, o que a pedagoga escreveu sobre ele. E uma palavra me desconsertou naquele momento: criança “anormal”. A profissional não devia ter escrito isso! Em minha opinião, aquela foi uma observação infeliz, que demonstra sua falta de preparo para lidar com a inclusão - fato recorrente entre a maioria dos profissionais da área educacional. No entanto, por ter lido esse comentário, iniciei uma busca incessante, com intuito de descobrir o que o meu filho tinha. Na verdade, minha intenção era me certificar de que ele não tinha nada. O processo foi muito moroso, o pediatra dizia que ele não tinha nada, a família também. Mas, como mãe e professora, sabia que teria de continuar a busca por um diagnóstico, uma resposta.

Quando Daniel, meu filho, completou cinco anos, procurei médicos especialistas, e inscrevi-o nos núcleos de psicologia da Faculdade Multivix e da Universidade Vila Velha (UVV), para fazer uma avaliação clínica e possível intervenção. Meu filho foi submetido a uma bateria de testes, chamada WISC-IV. Primeiro, na Multivix; depois, na UVV. Os testes realizados em ambas as instituições apontaram autismo, porém, naquele momento, não compreendi a sigla TEA (Transtorno do Espectro Autista) e nenhum dos profissionais me explicou o que significava.

Após o resultado do WISC-IV, a Faculdade Multivix o elegeu para fazer, desde os sete anos, semanalmente, com sessão de uma hora, uma terapia de intervenção psicopedagógica (que o ajuda muito até hoje).

Além disso, fiz todo o trâmite na Secretaria de Saúde de Vila Velha para que ele pudesse ser atendido pela APAE, a fim de se fechar um diagnóstico, já que nenhum

profissional, até aquele momento, ratificou o que o laudo, realmente, apontava. Finalmente, aos 8 anos, Daniel foi chamado pela APAE, onde foram feitos vários testes. E assim, depois de muita luta, conseguimos uma resposta: de fato meu filho tinha autismo.

Durante esse tempo, no período de alfabetização, ficava apreensiva com a possibilidade de ele não aprender a ler juntamente com as outras crianças da turma. Então, aproveitei a paixão dele pela personagem de jogos eletrônicos, “*Sonic*”, e, mesmo sem conhecimento considerável em alfabetização, montei atividades de leitura e escrita que envolviam o *Sonic*, com intenção de estimulá-lo. Além disso, notei que ele era muito competitivo e, em todas as atividades, eu o estimulava a ganhar algo. Quando ele escrevia uma vogal, eu o aplaudia, dizia que ele era o máximo. Foi um período bem difícil, ele só fazia as atividades de casa comigo; gastávamos, às vezes, mais de duas horas. Após muitos estímulos, com algumas dificuldades, ele leu (para nossa alegria) junto com a turminha dele. E, atualmente, são incontáveis os progressos que Daniel tem obtido nessa nossa luta.

Por que estou contando tudo isso? Porque minha prática docente se modificou, completamente, a partir da experiência que vivi e vivo. Aprendi a ter um outro “olhar” para quem precisa de atendimento especial. A cada dia, aprendo mais com a minha vivência e posso garantir que me transformei em outra professora, a partir da minha experiência como mãe e professora de meu filho.

Retomando, a fim de explicar a mudança de meu primeiro pré-projeto de pesquisa, no dia da entrega do Pré-projeto, tive uma conversa rápida com o professor da disciplina e coordenador do curso, e ele me falava, com muito entusiasmo, sobre uma aluna que havia se qualificado naqueles dias, cuja dissertação tratava de autismo. Entreguei o meu Pré-projeto e fui para casa, mas não parava de pensar sobre a mudança de tema. Entrei em contato com o coordenador do curso e falei sobre a minha inclinação, relacionada à mudança na pesquisa. Ele concordou e, juntos, aceitamos o desafio, eu o de escrever sobre o tema “Operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades na aula de Língua Portuguesa”, e ele o de me orientar.

Vale ressaltar, que quando tive a certeza que abandonaria meu primeiro pré-projeto, relacionado à Literatura, uma das minhas grandes paixões, fiquei, estranhamente, feliz. Acredito que compreendi, concretamente, naquele momento, a função e o papel humanizador da Literatura, segundo Antonio Cândido.

Diante de tudo isso, há em mim uma certeza: quero contribuir, significativamente, para a prática pedagógica, no que se refere ao trabalho com a linguagem do sujeito com autismo, em um movimento de espaço não excludente, uma vez que a proposta de operar e refletir sobre a linguagem não visa à inclusão somente do aluno com autismo, mas de todos os alunos e também do professor. Enfim, como destaca Paulo Freire (2000a, p.31), a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

O nosso objetivo geral com a pesquisa é analisar práticas de operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa. Pretendemos investigar e pensar estratégias para o professor regente estimular o aluno com diagnóstico de autismo a envolver-se com a aula e, a partir dessa adesão, promover inclusão. Nossa hipótese é de que seja possível o professor incluir alunos com diagnóstico de autismo, estimulando-os a operar de forma significativa com a linguagem, por meio de atividades sob uma abordagem epilinguística<sup>1</sup>. Para tanto, pretendemos pesquisar, reunir e trabalhar com atividades de linguagem em turmas regulares, envolvendo alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Consideramos que cada autista é um ser único, e, assim, uma estratégia pode ser bem-sucedida com um aluno e com outro não. Entretanto, isso pode acontecer com qualquer sujeito, tanto os típicos quanto os atípicos. Nessa perspectiva, Santos (2016, p. 35) ressalta que

[...] a escolarização dos alunos com autismo deve ser perpassada por experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno. É nesse sentido que meu olhar, quanto às certezas sobre o sujeito com autismo, começa a ser questionado: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não têm oportunidade

---

<sup>1</sup> Ao utilizar a abordagem epilinguística em nossa pesquisa, adotaremos o conceito de linguagem como operações de regulação, de referenciação e de representação.

para isso? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significativas?

Entendemos que o aluno com autismo, inserido em classe regular, deve ser visto em um movimento que evidencie suas potencialidades, observando-se a importância da interação do professor com o aluno, não só para o ensino-aprendizagem, mas também para a formação do sujeito (aluno com autismo) como cidadão. Essa interação é fundamental nas operações com a linguagem, as quais exigem reflexão sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem.

Alinhados a um permanente exercício de alteridade, atividade constitutiva das operações que produzem e reconhecem enunciados, perseguimos outros objetivos mais específicos neste estudo, quais são:

- pesquisar e reunir características do autismo e fundamentos da inclusão na educação brasileira;
- conhecer estudos sobre autismo e sobre a linguagem nas práticas socioeducativas voltadas para alunos com autismo;
- elaborar e trabalhar uma sequência de atividades sob a abordagem epilinguística, visando a operações de linguagem dos indivíduos com autismo em sala de aula;
- criar um produto educacional em forma de ebook, no qual se reúnam sugestões de atividades, assim como fundamentos teóricos para se fazer operações de linguagem com alunos com autismo.

Com o propósito de melhor explicitar os caminhos da nossa pesquisa, este trabalho de final de curso está organizado da seguinte forma: neste primeiro capítulo fizemos a introdução do trabalho (considerações iniciais), apontando os percursos pessoais, profissionais e acadêmicos, até chegarmos ao objeto de nossa pesquisa. No segundo capítulo faremos uma revisão de literatura, descrevendo resultados da investigação em dissertações e teses publicadas no Portal Capes para estabelecer diálogos com nossa pesquisa. No terceiro capítulo faremos uma breve fundamentação teórica, na qual abordaremos o tema Transtorno do Espectro Autista e outros referenciais que fornecerão subsídios ao trabalho com a epilinguagem. No quarto capítulo apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, nossas

impressões no desenvolvimento do trabalho, assim como descreveremos os sujeitos participantes do estudo. Por fim, no quinto capítulo apresentaremos a nossa sequência de atividades, a análise dos dados e os resultados obtidos na aplicação dessa sequência.

## 2 OUTRAS PESQUISAS, OUTROS OLHARES: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Considerando que nosso objetivo é analisar práticas de operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, neste capítulo, apresentamos trabalhos acadêmicos que dialogaram com a nossa pesquisa. Utilizamos o Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), observando o catálogo de teses e dissertações para fazer as buscas.

Selecionamos como descritor a palavra “autismo” e encontramos 1169 pesquisas sobre o tema, diante do grande número de trabalhos e devido à maior parte deles não tratar, especificamente, da relação entre autismo e educação, acrescentamos um delimitador para, então, fazer novas buscas, fixando-as em três novos descritores: autismo e educação; autismo e linguagem; autismo e inclusão. Fizemos um recorte temporal de teses e dissertações publicadas a partir do ano de 2013, por entendermos que em 2012 houve uma mudança significativa na legislação, no que se refere ao autismo, reconhecendo-o como uma deficiência e instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Dessa forma, selecionamos alguns trabalhos que serão referenciados e descritos nos tópicos a seguir.

### 2.1 AUTISMO E EDUCAÇÃO

Ao colocarmos na busca o descritor autismo e educação, encontramos 1.085.951 teses e dissertações. Refinando a pesquisa, estabelecemos o recorte temporal, vislumbrando somente pesquisas a partir de 2013, encontramos 413.101 trabalhos. Prosseguindo, fizemos um novo recorte dentro da grande área de pesquisa, optando por trabalhos nas áreas de Ciências Humanas, Multidisciplinar, Linguística, Letras e Artes, e assim chegamos a um novo resultado de 137.941 pesquisas. Então, delimitamos por área de conhecimento, optando por trabalhos nas áreas de Educação, Educação Especial, Letras e Linguística aplicada e obtivemos 36.583 pesquisas. Assim sendo, ainda foram verificadas muitas teses e dissertações. Com a finalidade de chegarmos a uma delimitação operacionalizável, introduzimos aspas

no descritor e efetuamos nova busca e foram encontradas duas dissertações. Após essas pesquisas, selecionamos as seguintes dissertações:

Quadro 01 - autismo e educação

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
PINTO, Sulamyta da Silva	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Vitória- ES	2013
CASTANHA, Juliane Gorete Zanco	A trajetória do autismo na educação: da criação de associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Cascavel-PR	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de Sulamyta da Silva Pinto (2013), intitulada “Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum”, propõe analisar as práticas pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo, em uma turma de primeiro ano, conveniada à rede pública do Ensino Fundamental, em Cariacica-ES.

A pesquisa buscou identificar as concepções que os educadores possuíam acerca do autismo, bem como as perspectivas dos professores no que se refere à educação inclusiva. E, ainda, pretendeu analisar as relações estabelecidas pelos educadores no tocante à socialização do/com o aluno.

O aporte teórico utilizado pelo estudo baseou-se na interlocução entre as contribuições do campo da educação inclusiva e a filosofia fenomenológica de Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty. Partindo da analítica existencial do ser, Pinto defende que a criança deve ser vista de modo diferenciado, observando seus modos de ser e sua relação com o adulto, considera a criança com autismo como *ser-no-mundo*, com a intenção de situar esse sujeito no contexto das relações.

Embora o foco de nossa pesquisa não seja os primeiros anos do Ensino Fundamental I, as reflexões da autora sobre o modo de entender o autista como *ser-*

*no-mundo* e a partir de uma educação, de fato inclusiva, e ainda sobre como pensar na educabilidade desse sujeito, podem contribuir com alguns pontos do nosso estudo.

A pesquisa de Juliane Gorete Zanco Castanha (2016), em sua dissertação intitulada “A trajetória do autismo na Educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983 – 2014)” procura captar como a problemática dos autistas foi se constituindo um direito, ou seja, foi sendo incorporada na legislação.

A autora faz uma abordagem aprofundada sobre as conquistas legais e expressivas que reforçam e estimulam a inclusão escolar e social das pessoas com autismo. Destaca ainda, que os direitos das pessoas com Transtornos de Espectro Autista foram conquistados por meio de muita luta das famílias e das associações de pais e amigos dos autistas e que, apesar de haver uma hegemonia na ideia de inclusão escolar das pessoas com deficiência, isso ainda não corresponde, eficazmente, à prática.

O trabalho de Castanha dialoga com nossa experiência pessoal, já que assim como ela, além de pesquisadora, também sou mãe de criança com autismo. Durante a leitura da introdução da dissertação, várias vezes partilhamos das angústias, da coragem e da esperança apresentadas na pesquisa. Assim, supomos que essa experiência, de certa forma pessoal, traz ao pesquisador “um outro olhar”, isto é, uma outra forma de apropriação do tema.

A pesquisa de Castanha (2016) contribuiu para nossa pesquisa, no que se refere a compreender a trajetória do autismo na educação brasileira, no período de 1983 a 2014, com relação à regulamentação de políticas públicas, resgatando, historicamente, nesse período, o processo de inclusão dos autistas.

Enfim, identificamo-nos com a pesquisadora e alimentamos a expectativa de obter, por meio deste estudo, estímulos a novas investigações em busca de resultados significativos no campo histórico-educativo, em especial na educação das crianças com autismo.

## 2.2 AUTISMO E LINGUAGEM

Ao colocarmos na busca o descritor autismo e linguagem, encontramos 1.085.701 teses e dissertações. Refinando a pesquisa, estabelecemos um recorte temporal, vislumbrando somente pesquisas a partir de 2013, encontramos 413.038 trabalhos. Prosseguindo, buscamos um novo recorte dentro da grande área de pesquisa optando por trabalhos nas áreas de Ciências Humanas, Multidisciplinar, Linguística, Letras e Artes, e assim chegamos a um novo resultado de 137.896 pesquisas. Então, delimitamos por área de conhecimento, optando por trabalhos nas áreas de Educação, Educação Especial, Letras e Linguística Aplicada e obtivemos 36.541 pesquisas. Como ainda foi verificado muitas teses e dissertações e, a fim de chegarmos a uma melhor delimitação, introduzimos aspas no descritor e efetuamos nova busca, sendo encontradas duas dissertações e uma tese.

Quadro 02 - autismo e linguagem

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
SANTOS, Kizzi Lecy dos	Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Piracicaba - SP	2015
MOURA, Maria Aparecida da Rocha Ferreira de Assis	Semeando a alteridade na trama das relações: possibilidades educativas dialógicas com as crianças autistas	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.	São Paulo - SP	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de Kizzi Lecy dos Santos (2015), intitulada “Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação”, aborda a compreensão das possibilidades de interação de sujeitos com autismo, a partir dos processos de interpretação e significação das ações de adolescentes com autismo por seus interlocutores.

A autora fundamentou-se no referencial da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, já que o autor discorre, ricamente, sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem.

Segundo a autora, o estudo em análise, proporcionou visualizar a importância do outro nas relações sociais, no desenvolvimento e nos processos de significação e interpretação dos pares para os atos motores e suas vocalizações que favorecem novas situações dialógicas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

A autora traz algumas inquietações que dialogam com a nossa pesquisa, principalmente, no que se refere a investigar as situações dialógicas que favorecem a interação e o desenvolvimento da linguagem de sujeitos autistas.

Já a dissertação de Maria Aparecida da Rocha Ferreira de Assis Moura (2014), intitulada “Semeando a alteridade na trama das relações: possibilidades educativas dialógicas com as crianças autistas” foi selecionada, inicialmente, porque houve uma identificação imediata com uma palavra que compunha o título do trabalho: alteridade.

A partir desse primeiro estímulo, o trabalho da pesquisadora foi por nós apreciado a cada capítulo, uma vez que ela aponta a necessidade de se refletir sobre a mediação das relações entre o “eu-educador” e o “eu-autista”. Nesse sentido, faz-se imprescindível a evocação da alteridade, apontando a inserção desse sujeito (autista), que reclama seu lugar no mundo.

Segundo Moura (2014, p.7) “[...] a alteridade, na construção do discurso pedagógico, descortina questões da diferença e intersubjetividade nas relações educacionais”. Assim, ao pensarmos nas crianças autistas, nesse movimento de alteridade, faz-se necessário entender que esse sujeito é singular, único, na sua especificidade, assim como qualquer outro. E a postura do educador deve direcionar-se ao agir, de fato, em um diálogo contínuo com esse pensamento, para que o processo de alteridade seja vivido por ambos.

A pesquisa, em sua base teórica, adota a concepção da educação como encontro entre sujeitos, fundamentada em Paulo Freire e na esperança da humanização. É nesse aspecto que a pesquisa pode contribuir, significativamente, com o nosso trabalho.

Além disso, conforme Moura (2014), a pesquisa ainda se utiliza do discurso fenomenológico sobre a compreensão do ser a partir da ética, como filosofia primeira em Emmanuel Lévinas. E ainda sob a perspectiva inter-humana da responsabilidade e do cuidado que se deve imprimir nas relações com o outro, morada da humanização, baseada nos estudos de Jean-Yves Leloup. Outro ponto relevante é o posicionamento da autora sobre o espectro do autismo:

O espectro do autismo será abordado nas suas concepções de modelo psiquiátrico e psíquico para a finalização de nossa escolha das possibilidades, enquanto fenômeno estrutural na constituição do sujeito, possibilidades de intervenções e implicações subjetivas e sua relação com a alteridade (MOURA, 2014, p. 24).

Moura (2014) também aponta a importância de uma reformulação na formação de professores, exigindo postura e responsabilidades éticas, no que se refere a uma prática, de fato, inclusiva.

### 2.3 AUTISMO E INCLUSÃO

Ao colocarmos na busca o descritor autismo e inclusão, encontramos 1.085.691 teses e dissertações. Refinando a pesquisa, estabelecemos o recorte temporal, vislumbrando somente pesquisas a partir de 2013, encontramos 413.041 trabalhos. Prosseguindo, buscamos um novo recorte dentro da grande área de pesquisa, optando por trabalhos nas áreas de Ciências Humanas, Multidisciplinar, Linguística, Letras e Artes, e assim chegamos a um novo resultado de 137.897 pesquisas. Então, delimitamos por área de conhecimento, optando por trabalhos nas áreas de Educação, Educação Especial, Letras e Linguística Aplicada e obtivemos 36.543 pesquisas, ainda muitas teses e dissertações.

Para chegarmos a uma delimitação operacionalizável, introduzimos aspas no descritor e efetuamos nova busca e foram encontradas três dissertações e uma tese, das quais selecionamos apenas uma tese e uma dissertação:

Quadro 03 - autismo e inclusão

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
SANTOS, Emilene Coco dos	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Vitória – ES	2017
GUIMARAES, Arlete de Brito	Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Salvador - BA	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A tese da autora Emilene Coco dos Santos (2017), intitulada “Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas”, investiga o movimento de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo, em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, município de Serra - ES.

Em considerações iniciais de seu estudo, a autora apresenta uma citação de Naoki Higashida, do livro “O que me faz pular”, que diz

O que devo esperar do futuro se meu autismo nunca puder ser curado? Quando eu era pequeno, essa pergunta era uma tremenda preocupação. Eu tinha medo de, por ser autista, nunca poder viver como um autêntico ser humano (HIGASHIDA, 2014 apud SANTOS, 2017).

Entendemos que essa reflexão é muito pertinente para nossa pesquisa, já que o fato de o sujeito autista poder ser autêntico como ser humano dialoga com o que pensamos sobre esse sujeito. Além disso, ajuda-nos também a refletir sobre como podemos favorecer a relação do autista com o mundo social em que vive e a elaboração de estratégias, que façam sentido, para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

A autora baseia-se em pressupostos da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski, evidenciando o papel do outro no desenvolvimento humano e no ensino.

A pesquisa apresentou etapas diferentes, envolvendo retomada e avaliação das práticas pedagógicas instituídas; momentos de estudo sobre o autismo e as práticas educativas; e buscou por novas ações que possibilitassem avanços no desenvolvimento de crianças com autismo.

Outro ponto muito relevante no estudo é o questionamento sobre as políticas públicas que estão organizadas para garantir os direitos básicos de cada cidadão, principalmente, em relação à escolarização. Esses direitos deveriam favorecer e propiciar a aprendizagem de todos os estudantes.

É importante ressaltar a vasta experiência da autora em Educação Especial e sua dedicação sobre o tema “autismo”, discutido por ela na graduação, no mestrado e doutorado, além de ela tratar do tema em outras obras publicadas.

Dessa forma, mesmo a pesquisadora tendo como foco o primeiro ano do Ensino Fundamental, não evidenciado em nossa pesquisa, os levantamentos e as reflexões apresentadas por ela contribuíram com nosso estudo.

A dissertação de Arlete de Brito Guimarães (2018) “Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores”, propõe analisar a percepção dos professores com relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a interação social desses sujeitos em classe comum.

Guimarães (2017) pressupõe que a inclusão de alunos com TEA deve ser mediada e promovida pelos professores por meio de interações sociais, favorecendo o desenvolvimento escolar desses sujeitos. A metodologia utilizada por ela na pesquisa foi pautada em abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico, buscando estudar o fenômeno através da realidade percebida pelos professores que possuem estudantes com TEA em classe regular.

Assim sendo, o ponto de contato do estudo que analisamos é o “olhar” dos professores no que se refere ao trabalho com alunos autistas, em nosso caso, especificamente, o trabalho com a linguagem.

Após encerrarmos nossas investigações acerca de pesquisas que tratam do autismo, em dezembro de 2018, assistimos a uma defesa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo, que trata de autismo e ensino, sob uma abordagem epilinguística. Dada a pertinência do tema para nossa pesquisa, criamos um adendo a este capítulo para tratar de tal investigação.

## 2.4 AUTISMO E EPILINGUAGEM

### Quadro 04 - autismo e epilinguagem

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
COSTA, Marília de Melo	Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem.	Faculdade de Ciências e Letras “Júlio Mesquita Filho” – UNESP	Araraquara – SP	2012
GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima	Autismo, linguagem e inclusão: as práticas pedagógicas sob abordagem epilinguística e sociológica	Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	Vitória – ES	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A tese da autora Marília de Melo Costa (2012) “Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem”, apresenta uma discussão sobre a autonomia do aluno na sala de aula de Língua Portuguesa, a partir Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

A autora fez um breve recorte temporal, para investigar a mudança de perspectiva que se dava ao conceito de autonomia nos anos 80, em que o aluno construía sua autonomia sem ajuda do professor, até a chegada do ensino colaborativo, isto é, construído pelo professor e pelo aluno em conjunto, ancorada em uma abordagem mais enunciativa.

A pesquisa não chega a uma definição precisa do que seria a autonomia, mas indica propostas de como criar oportunidades em sala de aula para que o aluno se torne

mais autônomo, apresentando práticas aliadas ao trabalho com a língua portuguesa, baseadas na teoria de Culioli (TOPE).

Acreditamos muito nas contribuições da autora, já que seus referenciais teóricos dialogam diretamente com a nossa proposta com relação à epilinguagem e à autonomia do sujeito, aliada a uma abordagem enunciativa, pois em nosso trabalho propusemos práticas operando com e sobre a linguagem, além de incluir aluno com autismo em turma regulares, objetivando também fomentar a autonomia desse sujeito da pesquisa.

A dissertação de Mariana Aguiar Correia Lima Gonçalves (2018) “Autismo, linguagem e inclusão: as práticas pedagógicas sob abordagem epilinguística e sociológica”, propõe investigar as práticas educativas relacionadas à linguagem, em uma perspectiva inclusiva.

As contribuições teóricas que nortearam a pesquisa foram de Nobeit Elias, fundamentada nos pressupostos da Teoria Simbólica em possível diálogo com abordagem Epilinguística de Antoine Culioli, de acordo como foi apresentada por Carlos Franchi (1991) e Letícia Marcondes Rezende (2006).

Gonçalves (2018) buscou sistematizar questões relativas à trajetória de escolarização de uma estudante com autismo, baseando-se na trajetória da aluna, a fim de compreender como ocorreu o desenvolvimento da linguagem dessa estudante, durante sua escolarização no Ensino Fundamental.

Em sua pesquisa, em relação ao uso mais específico da linguagem, a autora propõe:

- a) investigar a intencionalidade pedagógica no uso da linguagem durante o Ensino Fundamental;
- b) conhecer as atividades de práticas pedagógicas propostas pelos professores;
- c) verificar a apropriação dos aspectos linguísticos da língua materna nos textos, orais e escritos, produzidos pela estudante no último ano do Ensino Fundamental;
- d) sistematizar o produto educacional, de acordo com a Portaria Normativa 17/2009 do Mestrado Profissional, em formato de E-Book, fornecendo pistas para mediação das práticas pedagógicas nas atividades sob perspectivas epilinguística, sociológica e inclusiva (GONÇALVES, 2018, p. 21).

A dissertação da autora muito contribuiu para os estudos realizados na nossa pesquisa, uma vez que há um diálogo significativo com o nosso propósito, em relação ao trabalho com a linguagem, sob a perspectiva epilinguística e inclusiva. Além disso, na nossa metodologia de investigação, utilizamos atividades de um E-book, produto educacional da pesquisa de Gonçalves (2018), para estudos diagnósticos iniciais da nossa pesquisa empírica, já que aplicamos as atividades com operação de linguagem, no Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa, buscando nele possibilidades para mediar e subsidiar nossa prática em uma da qual faz parte um aluno com diagnóstico de autismo.

### **3 AUTISMO, INCLUSÃO E LINGUAGEM: REFERENCIAIS TEÓRICOS**

#### **3.1 AUTISMO E O DESAFIO DE INCLUIR**

Um dos maiores desafios para um professor de Língua Portuguesa é contribuir, significativamente, para o processo de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, que deve alcançar todos os alunos, inclusive, aqueles com diagnóstico de autismo, observando-se suas especificidades. É nessa perspectiva, de um espaço escolar não excludente, que visa à aprendizagem da turma inteira, acreditando-se na capacidade de todos aprenderem, que nos deparamos com o objetivo fundamental desta pesquisa, ou seja, estudar caminhos para práticas de operações de linguagem com alunos autistas no Ensino Fundamental, buscando superar desafios e criar possibilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, para subsidiar nosso trabalho, com o objetivo de analisar práticas de operações de linguagem com alunos autistas no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa, apresentaremos neste capítulo reflexões acerca de estudos que tratam de autismo; autismo e aprendizagem (o jeito de aprender do aluno com autismo), autismo e inclusão, autismo e linguagem, conceito de linguagem e ensino de língua (abordagem epilinguística X abordagem tradicional) e da alteridade no ensino da linguagem.

##### **3.1.1 Autismo: os primeiros relatos**

Diante do desafio de melhor compreender o sujeito com autismo, acreditamos ser pertinente a este trabalho apresentar alguns recortes da história do autismo e, conseqüentemente, as principais contribuições de teóricos sobre tal condição/situação, a fim de destacar sua complexidade, pois, apesar de haver diversos posicionamentos em relação ao autismo, ainda não há um estudo cabal acerca das especificidades que envolvem tal tema. Nessa direção, Santos (2016, p. 27) afirma que “[...] apesar das pesquisas e investigações clínicas em diferentes

áreas e abordagens de trabalho, não podemos afirmar que o autismo seja um transtorno claramente definido”.

Em uma definição atual, entende-se por autismo ou Transtorno do Espectro Autista - TEA (nomenclatura definida a partir da Lei Nº 12.764/2012), como, de acordo com Cunha (2018, p. 23) “[...] um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1.comprometimento na comunicação; 2.dificuldades na interação social; 3.atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias”.

A palavra autismo é de origem grega (*autós*), que significa “de si mesmo”. Segundo Orrú (2012, p. 17). “[...] é um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”. O termo foi empregado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço E. Bleurer, para caracterizar pacientes esquizofrênicos bastante alheios à realidade (CUNHA, 2017).

De acordo com Bosa (2002), discorrer sobre o autismo é bastante complexo, há bastantes pesquisadores interessados na temática, principalmente, pela falta de definições objetivas, além de discordâncias e incertezas sobre o assunto. A autora ainda aponta, em uma rápida revisão da literatura, que as indefinições de “autismo “, pode ser escrita de diferentes formas, partem da própria grafia da palavra, ou seja,

[...] com “a” maiúsculo e minúsculo, com e sem artigo antecedendo a palavra (o Autismo? Ou o autismo?), como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica/neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, como transtorno pervasivo do desenvolvimento (essa palavra nem consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão! Paradoxalmente, estamos em uma espécie de torre de Babel, discutindo os “problemas de linguagem e comunicação” dos autistas, quando nem mesmo nós estamos em condições de conceber o autismo de forma consensual por uma razão simples: a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre o desenvolvimento e psicopatologia; em um nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo. Tampouco seremos nós a ditar um denominador comum (BOSA, 2002, p. 22).

Bosa (2002) afirma também que a confusão a respeito do tema, paradoxalmente, é positiva, uma vez que todo esse contexto de incertezas e controvérsias estimularam os profissionais de diferentes áreas a buscar contribuições sobre o assunto.

Os primeiros a publicarem sobre autismo foram Léo Kanner no ano de 1943 e Hans Asperger no ano de 1944, relataram, sistematicamente, os casos que acompanharam e suas respectivas possibilidades a respeito da síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002).

Na década de 40, Léo Kanner, um psiquiatra austríaco, estudou e pesquisou crianças que “[...] apresentavam comportamentos estranhos e peculiares caracterizados por estereotípias<sup>2</sup>, por outros sintomas, aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais” (ORRÚ, 2012, p. 18). Essas crianças apresentavam um comportamento alheio ao que estava ao redor, não interagindo com as outras crianças.

Kanner, apontou, nesse grupo de crianças pesquisadas por ele, características como: “[...] incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, uma série de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão por manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas” (ORRÚ, 2012).

Contrariando a proposição afirmada por Bleurer, Kanner diferenciava o autismo da esquizofrenia. Para ele, o distúrbio não se enquadrava como uma doença independente, mas sim como mais um dos sintomas da esquizofrenia, uma vez que entendia as dificuldades de interação com a realidade da criança com autismo eram diferentes do comportamento esquizofrênico (ORRÚ, 2012). E, assim, foi constada por Kanner uma nova síndrome, devido à observação clínica de crianças que não podiam ser enquadradas em nenhuma das classificações na psiquiatria infantil, denominada Distúrbio do Contato Afetivo (CUNHA, 2017).

---

<sup>2</sup> repetição de gestos amaneirados, permanências em posições estranhas, fazem parte dos sintomas não essenciais das esquizofrenias.

Segundo Orrú (2016) Kanner fez várias revisões sobre o conceito de autismo, sempre destacando as dificuldades de relacionamento interpessoal, a obsessão por objetos, a ligação com a rotina e as alterações no desenvolvimento da linguagem. Bosa (2002) afirma que Kanner, durante a observação das crianças estudadas, constatou, no que se refere à linguagem, o atraso na aquisição da fala (embora não em todas as crianças); além de uma diferente forma de utilização da fala. Para o estudioso,

A fala consistia principalmente de palavras para nomear objetos, adjetivos indicando cores, o alfabeto, canções, listas de animais, nome de pessoas importantes; frases provenientes de poemas ou fragmentos de frases aprendidos de cor, combinações de palavras ouvidas e repetidas como um “papagaio”. Por vezes, as palavras eram repetidas imediatamente, após ouvidas (ecolalia imediata), outras posteriormente (ecolalia diferida); pronomes pessoais repetidos exatamente como eram ouvidos, portanto falando de si mesmo na terceira pessoa (pronomes reversos). A entonação também nem sempre combinava com o contexto linguístico (ex.: uma resposta dada com entonação interrogativa). Particularmente notório era o sentido literal dado às palavras as quais eram “coladas” a uma situação específica, tornando-se inflexíveis. Não foram observadas dificuldades quanto ao uso do plural e conjugação, ou memória” (BOSA, 2002, p. 23).

Já Hans Asperger, de acordo com Bosa (2002), ampliou mais as descrições feitas por Kanner, apontando novas características para o transtorno, incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico, esse autor

Ressaltou a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significado e caracterizados por estereotípias – e da fala a qual se podia apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona. Salientou não tanto o extremo social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas (BOSA, 2002, p. 25).

Os estudos de Asperger ficaram conhecidos, a partir da década de 1960, quando a médica inglesa Lorna Wing, traduz os textos dele para o inglês e publica textos de grande relevância sobre o assunto. Nessa época, surge um tipo de autismo, considerado pelo pesquisador “síndrome de Asperger”.

A partir da descoberta e construção de Kanner sobre o conceito de autismo, foram surgindo vários outros pesquisadores do tema, como, por exemplo, Bruno Bettelheim no ano de 1944 e Frances Tustin no ano de 1984. Tustin referia-se aos

autistas como “crianças encapsuladas”, sugerindo a possibilidade de que o desenvolvimento psíquico de bebê teria paralisado, de forma prematura, em razão de ter sofrido um trauma ao se separar do corpo de sua mãe, resultando em uma experiência psíquica fantasmática (ORRÚ, 2016).

No final da década de 60, as descrições de Kanner eram bastante difundidas; contudo, apesar de ser constatado, na época, em grupos de crianças características similares às apontadas por Kanner, havia outros grupos que não apresentavam com exatidão tais descrições. Ainda assim, notava-se que a forma de intervenção em todos os grupos era semelhante. Nesse contexto, foi fundada, na Inglaterra, em 1962, a primeira associação formada por familiares e profissionais na área do autismo “National Autistic Society”. Essas demandas acirraram os debates em torno do autismo, uma vez que a cada constatação e contradição apresentadas, eram necessárias mais investigações, principalmente no tocante à relação do autismo com outros transtornos do desenvolvimento, especialmente o da deficiência mental e os de problemas de linguagem e comunicação (BOSA, 2002).

Segundo Bosa, nesse cenário de contradições

Intensificam-se as controvérsias acerca das definições de autismo, refletidas na própria história dos dois sistemas de classificação de transtornos mentais e do comportamento: a *Classificação de transtornos mentais e de comportamento – CID (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD)*, publicado pela Organização Mundial de Saúde, e o *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais – DSM (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disease)* da Associação Psiquiátrica Americana (APA) (BOSA, 2002, p. 27).

No Brasil, em caráter de diagnóstico como também de pesquisa, dois descritores médicos são utilizados: CID – 10 – “Classificação Internacional de Doenças - CID 10” (OMS, 1993) e o DSM IV – TR “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (4ª Edição). Em 2013, foi publicado o DSM-V, pouco utilizado ainda no Brasil nos grandes centros de diagnósticos médicos (SANTOS, 2015). Esse manual também aponta a implementação de uma mudança fundindo o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista, com o propósito de “[...] melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar

alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 42). Além disso, também descreve o transtorno do espectro autista, de acordo com três níveis de gravidade (vide anexo I).

Diante desse contexto, permeiam incertezas e contradições sobre a origem do autismo, surgem até os dias atuais muitos questionamentos e, conseqüentemente, muitos pesquisadores a respeito do tema em estudo (ORRÚ, 2016). Dessa forma, toda essa trajetória que se refere ao autismo, orienta-nos sobre a complexidade do tema, fomenta a necessidade de debates a fim de promover na escola, lugar destinado às aprendizagens, um espaço não excludente, e ainda nos convida a elaborar, constantemente, novas práticas reconhecendo o sujeito com autismo como um aprendente.

### **3.1.2 Autismo e aprendizagem (o jeito de aprender do aluno com autismo)**

Neste item, refletiremos sobre o jeito de aprender do sujeito com autismo, isto é, como tal indivíduo dialoga com o mundo e sobre o que ele pode se interessar. Partiremos do pressuposto de que todo ser humano tem capacidade de aprender e que qualquer aluno, com autismo ou não, necessita de ações que favoreçam suas possibilidades de aprendizagens. Tais ações exigem muita criatividade, disposição e comprometimento de todos no espaço escolar. Aliás, como afirma Freire (2009, p. 32) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Para Cunha (2018), o aluno com autismo, como qualquer aluno, é um aprendente, pois a aprendizagem é algo inerente a todo ser humano; além disso, o ensino e a aprendizagem são movimentos alinhados à construção do conhecimento, de forma dialógica, não imperativa. Ainda, nessa mesma perspectiva, Orrú (2016) afirma que para nortear o processo de aprendizado, é imprescindível que o professor compreenda o aluno com autismo, como sujeito com possibilidades de aprendizagem. Conforme Batista e Tacca (*apud* ORRU, 2016, p. 167)

Crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificadas inábeis os que não seguirem o padrão. Então, precisamos nos perguntar: Que experiências de aprendizagem estão reservadas às crianças que não se encaixam no padrão de normalidade instituído? Como são compreendidas suas possibilidades? Ou elas só são vistas em termos de suas dificuldades? Como o espaço relacional com a professora e os colegas confirmam suas possibilidades e não suas dificuldades?

Nessa direção, reafirmamos a importância de reconhecer as possibilidades de aprender desse sujeito. Para isso, a prática em sala de aula deve estar fundada nas potencialidades dos alunos e não nas dificuldades.

Quando se fala em aprendizagem significativa da criança com autismo, é necessário entender a importância da mediação do professor, que precisa ensinar e aprender com seus alunos, além de ter necessidade de conhecer e ouvir seus aprendizes. Como destaca Orrú (2016, p. 151),

[..] creio que além de ter o desejo de ser professor, o desejo de ser professor, o desejo de ensinar e aprender com seus aprendizes, urge a necessidade de compreender que muitas das respostas sobre o processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser conhecer seu aprendiz, aquilo que está dizendo ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se expressar.

A autora também afirma que no trabalho do professor com o aprendiz com autismo, o docente terá o desafio de ensinar e aprender entendendo suas peculiaridades “além das possíveis dificuldades no processo de aprender, na complexidade das interações sociais e na comunicação” (ORRÚ, 2016, p. 159).

É importante enfatizar a via de mão dupla que fica estabelecida em qualquer cenário de aprendizagem, em que o professor ensina, mas também é o aprendente, pois diante dos vários contextos que lhe são apresentados, passa a compreender que precisa rever a prática, aprender com ela para aprimorar as estratégias, e, às vezes, mudar totalmente a direção. Dessa forma, ele (o professor) está, constantemente, em processo de aprendizagem.

Pesquisar e conhecer os mecanismos presentes quando o aluno com autismo adquire conhecimento é fundamental para prática do professor que deseja, com

práticas pedagógicas que façam sentido ao aprendiz, favorecer as possibilidades de aprendizagem em sala de aula (CUNHA, 2018). Portanto, as práticas relacionadas aos alunos com autismo precisam favorecer uma forma de “[...] ser e de se constituir, abrindo para possibilidades singulares de interagir com os outros, com o mundo e com o conhecimento” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 29). Dessa forma, é necessário que as ações sejam planejadas, estabelecendo as intenções, com consciência, a fim de permitir a esse aluno “[...] o domínio de atividades culturalmente relevantes, para elevação dos níveis de generalidades do pensamento e para capacidade de significar o mundo” (GOES, 2008, p. 40 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 29).

E para que, em sala de aula, as práticas pedagógicas contribuam para a aprendizagem da criança com autismo “[...] é preponderante que as atividades tragam a gênese do interesse do estudante, para que ele, ainda que por meio de pequenos passos, possa de forma gradual e constante, seguir adiante descobrindo novas experiências de aprendizagem” (CUNHA, 2018, p. 123). Essa perspectiva implica uma revisão dos moldes tradicionais atrelados aos conteúdos curriculares impostos pela escola, uma vez que hoje há outras formas de aprender, articulando saberes que se entrelaçam. Dessa forma, faz-se necessário pensar em práticas construídas junto com o aluno, tendo como ponto de partida o eixo de interesse do aprendiz (ORRÚ, 2016).

Sobre eixo de interesse, Orrú (2016) ressalta que

Trabalhar por eixos de interesses como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2016, p.169).

Cabe salientar que em nossa pesquisa entendemos que o aluno com autismo não possui limitações e sim particularidades, como qualquer outro sujeito. Assim, ao conhecer e explorar o eixo de interesse do aluno com autismo, conhecendo o jeito de aprender dele, entendê-lo como protagonista de seu próprio processo de aprender, o professor poderá identificar melhor as habilidades e potencialidades

desse sujeito, e isso muito auxiliará na elaboração de estratégias (no caso desta pesquisa, em aulas de Língua Portuguesa) que possibilitem a aprendizagem e a interação em um ambiente escolar não excludente.

### **3.1.3 Autismo e inclusão**

Muitos são os debates acerca de que a escola seja, de fato, um espaço para ações não excludentes. Observam-se muitos discursos defendendo a não-distinção, o respeito à diferença e às singularidades, isto é, uma escola que tenha uma proposta de acolher todos os sujeitos. Apesar de existirem tais discursos nessa direção, quando, dentro do espaço escolar, deparamo-nos com alunos com necessidades especiais, é comum escutarmos de muitos professores regentes (bem como da grande maioria dos atores da comunidade escolar) frases como “Não estamos preparados”.

Além disso, na proposta de um espaço não excludente, ainda paira a ansiedade de uma visualização, de forma concreta, do cumprimento das políticas públicas, no tocante à inclusão e à educação para todos, uma vez que os documentos oficiais não orientam, claramente, sobre a forma como a escola deve se organizar, a fim de que todos tenham acesso ao conhecimento (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Nesse sentido, em uma perspectiva de espaço escolar não excludente, Oliveira *et al* (2015, p 29) afirmam que

Como a escola é um local de encontro por excelência, faz urgente investir em práticas que visem à plena participação dos sujeitos com autismo nas mais diversas atividades no ambiente escolar, configurando experiências e possibilidades de aprendizagem significativas para eles.

Sendo assim, é necessário refletir acerca do desafio de se promover, na escola, práticas que sejam, de fato, inclusivas, que envolvam os alunos com autismo, os alunos sem autismo e o professor.

O professor e todo o espaço escolar, que visa a uma prática significativa, precisam estar voltados para as potencialidades do aluno, o olhar e as ações deles devem estar para além das dificuldades apresentadas pelo aluno, de modo que o foco para

uma prática significativa seja direcionado para as potencialidades do aluno e não para as dificuldades, a fim de deslocar esse aluno do contexto de falta de investimento, por ser considerado alguém que não se apresenta de maneira adequada ou esperada, para o lugar de alguém que sente, expressa-se e está em constante relação com o mundo (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Um fator de grande relevância quando se fala em escola como um espaço não excludente, é a forma como ela lida com a busca por um diagnóstico a fim de confirmar ou não algum problema com determinado aluno. Para esclarecer melhor isso, refletiremos sobre como o espaço escolar (des)valoriza a documentação (laudos), diagnóstico e o carimbo médico. Nesse sentido, não se trata de reduzir a importância desses documentos, e sim de refletir de que forma esse diagnóstico pode favorecer o desenvolvimento do aluno, pois, algumas vezes, após confirmado o diagnóstico, o movimento que se consegue, paradoxalmente, é de exclusão.

É Lamentável que, na maioria das vezes, o diagnóstico sirva, em um espaço escolar, para caracterizar, rotular, estigmatizar as características “anormais”, as dificuldades de cada educando (ORRÚ, 2016), já que

Essas características dispostas realçam tanto as partículas previamente consideradas como [as] negativas no indivíduo e o rotulam como contraproducente se comparado a outro indivíduo que não apresenta tal quadro. Nesse processo os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo e seu meio social, ou seja, as pessoas são “transformadas” em coisas. Consequentemente, neste parâmetro o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro da síndrome) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade) com autismo (ORRÚ, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a postura escolar que, em vez de promover um espaço não excludente, provoque, exatamente, o contrário, “coisificando” o aluno com autismo, isto é a partir do diagnóstico ele já não é mais chamado de Daniel, Davi ou Pedro, mas quando o citam dentro da escola o denominam como “aquele aluno autista”, ocultando, conseqüentemente, a identidade do sujeito com autismo (ORRÚ, 2016).

Na maioria das vezes, quando a escola recebe o diagnóstico, ela acaba potencializando as inabilidades do aluno, em nosso caso, o aluno com autismo. Segundo ORRÚ (2016, p. 47),

O ser humano é por si só complexo, singular, e no que se trata do desenvolvimento, todas as coisas são pertinentes e contam. Logo, não é possível dizer com certeza de que certa habilidade é mais importante do que a outra, e que certas inabilidades comprometem o indivíduo como um todo.

É nesse sentido, que destacamos que o diagnóstico, tão importante para direcionar estratégias pedagógicas inovadoras, pode acabar marginalizando o aluno com autismo ao invés de incluí-lo.

Essa postura, que mais reforça as inabilidades do aluno com autismo, também redonda fora da escola, pois os pais, ao receberem o diagnóstico, logo se deparam com profissionais, em geral, da saúde, com presságios que dizem respeito ao que a criança não conseguirá fazer; além disso, não levam em conta as singularidades da pessoa com autismo, sua subjetividade, suas vivências etc. (ORRÚ, 2016).

Ainda em desacordo com essa postura, reforça a autora,

Ao revés, o resultado do diagnóstico realizado deveria oferecer o saber sobre as singularidades do autismo, tornar para o ponto donde partiu para não se forjar nos limites reducionistas do potencial do indivíduo, além de auxiliar na construção e desenvolvimento de habilidades e novos saberes (ORRÚ, 2016, P 49).

Diante dessas considerações, conhecendo os desafios e obstáculos encontrados todos os dias em uma escola, faz-se necessário um trabalho colaborativo, em consonância com a reflexão diária do professor sobre propostas concretas para uma educação inclusiva, para que haja uma (re)significação da prática. Nessa perspectiva, concordamos que

[...] desenvolver e consolidar uma postura inclusiva não é fácil em meio a dinâmica do cotidiano escolar. Porém, a atuação docente, numa perspectiva inclusiva, implica a permanente reflexão e revisão de concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação, entre outras. E para isso, o trabalho colaborativo é fundamental, porque rompe as barreiras do isolamento e da solidão no trabalho docente e potencializa a prática pedagógica (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 30).

O movimento do espaço escolar não excludente deve se orientar nas potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de práticas inovadoras, aliadas a um trabalho colaborativo, que estimulem o estudante com autismo, entendendo que há nele possibilidades de aprender, que a condição de aprendiz é inerente a toda espécie humana.

### 3.2 AUTISMO E LINGUAGEM

Mencionamos no item 3.1.1 que as primeiras publicações registradas sobre o autismo foram as pesquisas do psiquiatra austríaco, Kanner. Nessa época, a Linguística Estrutural Americana preocupava-se em descrever as normas que regem a língua culta e explicar como se dá seu funcionamento, ou seja, como os homens estabelecem a comunicação (BARROS, 2011). O autor destaca que

O conceito de linguagem enquanto ato comunicativo, característico desse período, que a reduz a um instrumento subserviente aos homens para exercer seu papel social, influencia os estudos sobre o Autismo, marcados pelos trabalhos de identificação dos aspectos formais da linguagem (estrutura) com destaque para os aspectos funcionais<sup>1</sup> (exercício). Os sons, o mutismo e a ecolalia dos autistas foram enquadrados em postulados que os atestavam como linguagem ou não linguagem, sendo determinantes para caracterizar o comportamento do autista e a postura isenta do seu interlocutor diante daquelas produções (BARROS, 2011, p.228).

De acordo com esse conceito, o sujeito com autismo não possuía linguagem. No entanto, faz-se muito importante para nossa pesquisa apresentar a mudança com relação à concepção de linguagem para tratar dos sujeitos com autismo.

A partir da perspectiva da enunciação e concebendo a linguagem como lugar de constituição do sujeito e de espaço para subjetividades, é evidente a existência da linguagem na pessoa com autismo (BARROS, 2011). Segundo o autor,

O autista se apropria da língua e se mantém preso a ela por meio de um discurso ecolálico. Todavia, ao fazer recortes do discurso da linguagem de outrem age sobre a língua e atua na linguagem. O mesmo ocorre com o autista que não fala: ao esboçar aparente reação, repulsar ou ignorar o discurso do interlocutor, o autista emite uma resposta a algo que foi enunciado e se enuncia, posto que reage a algo exterior a ele (BARROS, 2011, p. 229).

Nessa perspectiva, e para esta pesquisa, a linguagem faz parte do sujeito, ela o constitui. E a pessoa com autismo é um sujeito que possui suas particularidades. Assim, partimos da concepção de que o professor deve oferecer ao indivíduo com autismo todas as possibilidades de operar com a linguagem, auxiliando-lhe no processo de sustentação de um lugar de fala, de interação e de aprendizagem.

Outro ponto fundamental a ser analisado quando se fala em linguagem, é compreender as diferenças que há entre a fala, a comunicação e a linguagem concebendo a ideia de que elas podem se entrelaçar, mas não possuem as mesmas funções. Gonçalves (2018, p. 59) ressalta que

Dentre as funções da linguagem temos a comunicação que se faz ao emitir, transmitir e receber informações através de métodos e/ou processos estabelecidos que podem decorrer da linguagem falada, escrita ou codificada por signos ou símbolos. E pressupõe a existência de uma outra pessoa, há, portanto, necessidade de um enunciador, do coenunciador e da representação. Portanto, a fala é um dos instrumentos/recursos/meios entre a linguagem e a comunicação, além de ser uma forma de expressão da linguagem e poder ser utilizada para a comunicação desde os primeiros anos de vida.

O aluno com autismo tem suas potencialidades, dessa forma, é imprescindível respeitar suas especificidades, mediando a interação dele em sala de aula, compreendendo que a linguagem desse aluno perpassa por todas as áreas de seu desenvolvimento. Além disso, nem sempre ele usa a fala para estabelecer comunicação, o que não significa que ele não interage de outras formas, utilizando outras linguagens. Conforme ORRÚ (2012),

É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo da imaginação, ação essa, em geral tão comprometida em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano, a partir de experiências vivenciadas nas relações sociais onde os conceitos são formulados (ORRÚ, 2012, p.111).

Dessa forma, faz-se necessário a compreensão do professor com relação aos processos que podem favorecer a aquisição e o desenvolvimento da linguagem do aluno com autismo, reconhecendo as suas várias formas de expressão e, além disso, mediando, constantemente, as relações com o outro e a sua constituição como sujeito.

### **3.2.1 Ensino da língua: tradição e abordagem epilinguística**

Segundo Geraldi (2012), é importante refletir sobre qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa, isto é, “para que” o ensino, e como ele poderá ter um norte para a nossa prática em sala. Entendemos que tal questão envolve uma postura em relação à educação e à adoção de uma concepção de linguagem. A história dos estudos linguísticos aponta, distintamente, três modos de ver a linguagem.

A linguagem como expressão do pensamento pressupõe que as pessoas que não se expressam bem, não pensam bem. Basicamente, essa concepção está relacionada aos estudos tradicionais, ou seja, à gramática tradicional. Já a linguagem como instrumento de comunicação entende a língua enquanto código, como um conjunto de signos que se combinam conforme regras, correspondendo ao estruturalismo e ao transformacionalismo. E por fim, a linguagem como forma de interação, mais do que possibilitar a transmissão de informações, ela é vista como lugar de interação humana, e está vinculada à corrente da linguística da enunciação (GERALDI, 2012).

Nessa direção, compreendemos que as correntes dos estudos linguísticos alinhadas ao ensino da gramática tradicional, ou ao ensino estruturalista não poderiam fornecer as possibilidades de elaborarmos estratégias significativas para o trabalho em sala de aula, tanto no que se refere ao todo, quanto ao individual. Sendo assim, a interação por meio da alteridade é a que mais se relaciona com o nosso propósito, uma vez que nela a linguagem é lugar de constituição de sujeitos e de relações sociais. Por mais que o aluno com autismo apresente especificidades relacionadas à fala e à comunicação, entendemos que nessa concepção, atentos às

particularidades do aluno, teremos mais possibilidades de estimular o desenvolvimento da linguagem do educando.

Além disso, utilizaremos as contribuições teóricas da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli, por meio de pesquisadores brasileiros filiados a essa teoria, como Carlos Franchi, Rezende, Zavaglia, Romero, etc.<sup>3</sup> Acreditamos que essas contribuições trazem inquietações sobre o ensino de língua, contrapondo-se a uma abordagem ancorada na metalinguagem tradicional ainda muito presente na sala de aula. As operações enunciativas trazem uma possibilidade de se trabalhar com a língua articulada à linguagem dentro de outra concepção: a da abordagem epilinguística.

De acordo com Franchi (1991), quando se fala em gramática, é comum ouvirmos críticas de professores e estudiosos da linguagem. As razões dessas críticas, de fato, são pertinentes, entretanto, nem sempre são baseadas em uma compreensão bem informada e consistente. Muitas vezes há uma crítica sem fundamento e sem uma proposta capaz de substituir a abordagem gramatical. Não basta criar arranjos substitutivos para o ensino da gramática, não é dessa forma que se encontra a renovação, nem mesmo fundamentar-se em uma postura descritiva, uma vez que sempre resultará em uma questão metodológica, estruturalista. Isso não quer dizer que se deve descartar do ensino da língua os conhecimentos gramaticais, mas sim direcioná-los a uma etapa posterior ao trabalho de operar com a linguagem, de refletir sobre ela, partindo dela mesma, da prática e do uso (FRANCHI, 1991).

Observando essa reflexão, faz-se necessário chamar a atenção para o significado de "uso" que muitas vezes é relacionado à adequação vocabular, a falar e escrever bem e, assim, é posto em diálogo com as propostas da gramática tradicional, suas regras e estruturas. Nesse sentido, Franchi (1991) ressalta:

Completo esta leitura crítica da gramática escolar com a questão do "uso". O termo "uso" é ambíguo na literatura. Durante muito tempo se identificou a "gramática do uso" a um elenco de princípios e regras de falar e escrever bem, corretamente, no sentido de conveniência ao uso

---

<sup>3</sup> Optamos por trabalhar com autores brasileiros que se filiam à TOPE (Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas), porque os textos originais de Culioli estão em francês, e não nos sentimos confortáveis para traduzi-los em nossa pesquisa.

estabelecido na modalidade culta, padrão. O critério de uso, tendo em vista quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto culto, é social, político, econômico e não linguístico (FRANCHI, 1991, p. 24).

Dessa forma, O uso, a que nos referimos na abordagem epilinguística, é considerado a partir da dimensão funcional da linguagem e corresponde às situações reais da língua (reconhecendo-a como viva), além das práticas de linguagem que envolvam as condições contextuais, bem como as atitudes e o conhecimento dos sujeitos enunciadore e suas representações. Para Franchi (1991),

Não são, entretanto, os vícios descritivos da gramática escolar que constituem a questão mais importante. Há ainda outras duas a considerar para que as atividades de natureza gramatical se compatibilizem com o aspecto criativo da linguagem. Uma delas é a de recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem; outra relativa às estratégias utilizadas no "ensino" da gramática (FRANCHI, 1991, 23).

Assim, Franchi (1991) sintetiza os problemas identificados no ensino da gramática, ao afirmar que

- apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam (FRANCHI, 1991, p. 27).

Ao analisar os problemas relacionados à gramática, o autor aponta possibilidades, para um trabalho com a língua(gem) por meio da abordagem denominada atividade epilinguística, descrevendo-a como “[..] essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36). Zavaglia (2016) apresenta a etimologia da palavra epilinguismo, afirmando que

O prefixo epi-, presente em epilinguístico, vem do grego..., e poderia ser traduzido, nesse contexto, como além-ou-aquém do que é linguístico, ou

seja, como uma atividade que organiza o nível linguístico sem confundir-se com ele. Tal atividade pode ser resumida em dois processos: o de construção ou produção de formas e o de reconhecimento ou interpretação de formas (ZAVAGLIA, 2016, p. 38).

Diante dessas reflexões, partindo da ideia de re(significação) da prática, questionando o ensino tradicional focado na gramática, pretendemos utilizar a abordagem epilinguística, que será nosso norte para criação, aplicação e observação de atividades e de estratégias objetivando, nas aulas de Língua Portuguesa, favorecer o trabalho com a linguagem, sobretudo, na expectativa de proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno com autismo.

De acordo com Romero (2011), o trabalho epilinguístico é uma

[...] atividade interna não consciente, [que] pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação (ROMERO, 2011. P 154).

Ainda discutindo sobre tal prática, é relevante pontuar que em um espaço escolar, ou fora dele, estamos, cotidianamente, diante das diversidades de experiências de todos os sujeitos. Pensando nisso e, mais especificamente, no ensino da língua(gem), é elementar refletirmos, de forma constante, sobre o desafio de trabalhar com a língua(gem) na perspectiva inclusiva, priorizando práticas que visem à parte e ao todo, isto é, ao individual e ao coletivo, para favorecer a troca de saberes, a articulação e a mediação de todas as experiências.

Acerca desse desafio, Rezende (2006) questiona:

[...] Como trabalhar ao mesmo tempo com a diversidade e a instauração do diálogo entre alunos e entre alunos e professor? Em outras palavras: como trabalhar a diferença e a igualdade, a parte e o todo? Como fazer também para que essa questão fundamental (articulação do particular com os processos generalizáveis) saia do plano de intenção dos educadores e realmente se realize no ensino de conteúdos, no nosso caso, a língua materna? (REZENDE, 2006, p. 11).

Rezende (2006), ao falar de diversidade experiencial e linguística, não está falando em descrição de subsistemas, uma vez que tal descrição recai sobre o conceito de estrutura ou de unidades estáticas da língua, ocasionando uma desarticulação desastrosa no desenvolvimento de textos orais e escritos. Tal autora diz:

Quando falo em diversidade ou em variação estou pensando em questões sutis ligadas à subjetividade, [...], à individuação, às emoções, ao afeto, que estão na raiz da motivação, da construção e da organização do conhecimento, do saber e, conseqüentemente, das possibilidades expressivas em geral e linguísticas em particular. Essa subjetividade assemelha-se a uma impressão digital e constitui o estilo de cada um. (REZENDE, 2006, p. 15).

Em nossa visão, essa proposição dialoga com as nossas aspirações acerca do ensino de Língua Portuguesa, fugindo das perspectivas estruturalistas, instrumentais e mecanizadas. Assim, reforçamos a ideia de nos ancorar, no tocante ao trabalho com a língua(gem), na perspectiva da abordagem epilinguística, por meio de sistematização das ações, da (re)significação da prática e de atividades que permitam operar e refletir com e sobre a linguagem, a fim de contribuir para a atividade linguística do aluno com autismo, participante de nossa pesquisa, compreendendo suas subjetividades, bem como a forma singular que o constitui como sujeito.

### **3.2.2 Das operações enunciativas à epilinguagem na sala de aula**

A fim demonstrar a relevância do trabalho sob uma abordagem epilinguística, compreendida como a própria atividade de linguagem, e buscar, no ensino de Língua Portuguesa, explorar possibilidades diferenciadas das tradicionais, pretendemos descrever pontos que julgamos relevantes sobre a Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE), do linguista francês Antonie Culioli, gênese da epilinguagem.

Segundo Dahlet (2016), a Teoria das Operações Enunciativas, está inserida no campo da linguística da enunciação e estabelece aproximações com as teorizações de outros linguistas como Emile Benveniste (1902-1976) e Gustave Guillaume (1883-1960). No entanto, ao abordar a teoria da enunciação de Culioli, faz-se necessária a compreensão do objeto como o próprio enunciado e esse não pode ser considerado como um ato de linguagem individual. Para Vogüé; Frankel; Paillard (2011), o enunciado deve ser entendido como a

[...] organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem como tal, podem ser analisados, no quadro de um sistema

de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca. O termo *operação* se justifica pela hipótese de que o valor referencial desse enunciado não é dado, mas sim construído (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 88).

Como ressalta Gomes (2007),

Todo indivíduo tem autonomia para mobilizar a língua, construindo representações do pensamento e, ao colocar em funcionamento as unidades linguísticas, por um ato individual, faz a enunciação. Portanto, enunciar é operacionalizar a linguagem considerando o ato, os instrumentos e o contexto da sua realização em determinado espaço-tempo, em que os conteúdos linguísticos permitem o sujeito regular e referenciar o pensamento (GOMES, 2007, p. 12).

A partir dessas reflexões, reconhecemos tanto a importância do processo de construção de significados nas aulas de Língua Portuguesa, quanto o diálogo com essa teoria nada pragmática. Portanto, nosso interesse é fazer um trabalho com a linguagem, sustentado na visão Culioliana acerca da enunciação. Para tanto, faz-se necessário estabelecer, fundamentalmente, algumas reflexões no tocante à referenciação, pois

[...] a linguagem não é a reprodução, transcrição ou codificação de um referente: ela constrói *valores referenciais* que, como construções enunciativas que são, não repousam em nenhum outro elemento de estabilidade além do que a enunciação pode construir (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, em consonância com a teoria que orienta nossa pesquisa, Gomes (2007) reitera que

A linguagem oferece um universo de possibilidades para enunciar e suas operações requerem o exercício de uma metalinguagem que facilite a manipulação, pelo sujeito, de suas construções e reconstruções linguísticas nas diversas interações do dia-a-dia. Diante da necessidade de uma competência para operacionalizar os vários domínios linguísticos, não se pode reduzir o ato enunciativo a um conjunto de situações padronizadas que limitam a descrição das formas de interação verbal (GOMES, 2007, p. 12).

Outro ponto que destacamos na Teoria das Operações Enunciativas é a distinção entre frase e enunciado, pois Culioli não aborda esse conceito de forma tradicional (estruturalista). De acordo com Zavaglia (2016), para esse linguista

[...] a frase está relacionada com as regras que definem a relação predicativa pelo conceito de léxis e o enunciado, por sua vez, com a

localização de uma relação predicativa numa situação de enunciação por um sistema de referência (ZAVAGLIA, 2016, p. 59).

Segundo Vogüé, Franckel e Paillard (2011), a linguagem, sob a teoria culioliana, é reconhecida somente a partir do que é permitido ser dito pelas formas. E o termo enunciação, tão massificado na teoria, é esclarecido na ancoragem das formas.

Vale ressaltar, que a abordagem de Culioli não entende as formas como instrumentos empregados pelos falantes, isto é, as formas não são apenas ferramentas utilizadas pelos sujeitos, mas são elas que marcam e constroem a presença deles. Isso nos esclarece sobre a atividade de linguagem, já que ela é definida pelo “que as formas, seus arranjos e as restrições manifestadas por esses arranjos delineiam. Nessa atividade, só é considerado o que as formas permitem dela dizer” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11). Conforme Zavaglia (2016), Culioli define a atividade de linguagem como

[...] a capacidade cognitiva de representar, referenciar e regular que permite ao homem, dentre outros, construir a significação através das línguas. Essa capacidade inata de construção de significação possibilita-lhe organizar textualmente suas representações de forma oral ou escrita por agenciamento de marcadores que varia superficialmente e, ao mesmo tempo, apresenta regularidades, as quais podem ser esquematizadas formalmente pelo linguista. as organizações textuais constituem, portanto, o universo ao qual tem acesso o linguista: os textos – orais ou escritos – são o seu material de estudo (ZAVAGLIA, 2016, p. 33).

Em conformidade com a teoria, essa autora salienta que a atividade de linguagem, naturalmente cognitiva, apresenta-se por meio de várias práticas (verbo-oral, verbo-escrita, gestual, visual, entre outras) que podem ou não acontecer ao mesmo tempo. A autora afirma que Culioli concebe uma nova maneira de fazer linguística, pela forma que adota para tratar a atividade de linguagem e as línguas, do ponto de vista linguístico. Ela também observa que

O estudo e a observação da atividade de linguagem em sua relação com as línguas não exclui aquilo que se convencionou chamar de *deformação*, como metáfora ou erros, estes vistos como *falhas de comunicação ou desvios*, e portanto, encerrando uma deformação *negativa*, [aqui] tratada como resultado de uma deformação criativa, e por esse motivo *positiva* (ZAVAGLIA, 2016, p. 37).

Em um contexto de sala aula, em nosso caso em aula de Língua Portuguesa, as intervenções e os arranjos devem ser vistos de forma positiva. Devemos levar em

consideração o que é empírico e todo processo de construção de um enunciado, como os erros, os mal-entendidos, além daquilo que o sujeito quis dizer.

Dessa forma, a teoria culioliana suporta para este trabalho que investe na epilinguagem, opõe-se à estaticidade proposta pelo estruturalismo<sup>4</sup> e pelas regras gramaticais, ao contrário. Entendemos que é na instabilidade, naquilo que não é pré-ajustado é, muitas vezes na interpretação do mal-entendido, que o sujeito cria possibilidades de significação, dialogando consigo mesmo e com mundo.

Vogüé; Franckel; Paillard (2011) expõem sobre o que diz respeito ao mal-entendido, sob o ponto de vista culioliano, afirmando que

No emprego que Culioli faz do termo, a enunciação não está vinculada, a não ser de maneira totalmente indireta, ao problema da comunicação intersubjetiva como em Benveniste: para Culioli, a questão não é a de um sujeito que se enuncia em face de outros sujeitos; e o que está em jogo não é compreender como ele se enuncia. Em outras palavras, a enunciação não é aqui concebida como um ato (para Benveniste, trata-se bem de um ato de apropriação da língua): não é um de um sujeito produzindo um enunciado, é um processo que se recupera a partir do enunciado (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 59).

Quando apresentamos a compreensão culioliana sobre o enunciado, faz-se necessário, mostrar a divergência desse entendimento com a teoria saussuriana. De acordo com Zavaglia (2016), Saussure

[...] propõe que se estude apenas o que é social e essencial, a língua (langue), e não o que é individual e acessório, a fala (parole) [...] assim, o recorte metodológico saussuriano relega o estudo da atividade de linguagem e da fala a um segundo plano (ZAVAGLIA, 2016, p. 56).

A teoria Saussuriana elege como seu objeto de estudo a língua e analisa seus jogos de oposições. Já a teoria Culioliana não se interessa pela dicotomia entre língua e fala, e sim pelo processo em que ocorrem essas oposições.

Em conformidade com Zavaglia (2016), a produção dos enunciados, por mais descomplicado que seja, sempre gerarão ambiguidade, se pensarmos do ponto de

---

<sup>4</sup> Toda abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema; linguística estrutural.

vista de nosso interlocutor. E assim, qualquer enunciador, enunciando-se produz ambiguidade. Todavia, ao falar, o enunciador acredita que não está produzindo duplo sentido, desde que não seja intencional, para ele aquela situação de interlocução está sendo compreendida por um segundo enunciador, ou seja,

O enunciador, ao construir agenciamentos orais ou escritos, tem intenção de significar; por isso, ele mesmo interpreta antecipadamente aquilo que produz. Trata-se de uma troca intersubjetiva, os agenciamentos serão também investidos de significação pelo enunciatário, que terá sua própria intenção ao reconhecer interpretativamente a sequência. A partir dessa interpretação de reconhecimento, desenvolver-se-ão a interpretação e a possível produção do segundo enunciador, as quais não dependem unicamente dos marcadores linguísticos em questão, mas também do tom da voz, dos gestos e dos movimentos faciais, no caso das trocas orais e, dentre outros, das lembranças provenientes de situação que ambos, enunciador e enunciatário, vivenciaram, e em alguns casos, compartilharam (ZAVAGLIA, 2016, p. 43).

A autora nomeia de atividade epilinguística, a arte do diálogo inconsciente, que todas as pessoas exercem em condição verdadeira de enunciação, que pode ser consigo mesmas ou com outras. Nesse sentido, vale salientar, que a produção feita tanto pelo enunciador, quanto pelo enunciatário, pode ser verbal ou mesmo por meio do silêncio.

Diante dessas abordagens sobre a Teoria das Operações Enunciativas, reiteramos nossa proposta de uma prática comprometida em apresentar dinamicidade e criatividade nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhando com a linguagem, por meio de atividades epilinguísticas, de modo a fornecer autonomia ao sujeito, criando possibilidades de ele exercer o papel central na construção de seus próprios conhecimentos.

### **3.2.3 Alteridade e ensino da linguagem**

Diante do desafio de criar possibilidades e estratégias no ensino da língua(gem), de forma significativa, para alunos com autismo, surge a necessidade de refletir acerca de como mediar o ensino, para que se tenha uma educação voltada para a autonomia, para a constituição do sujeito. E, nesse contexto, é fundamental pensarmos em alteridade no tocante ao desenvolvimento do aluno com autismo.

Ao falar em alteridade, primeiramente, assumimos o pressuposto de que os sujeitos se constituem na interação com os outros, nos diálogos com os outros e, a partir daí, reconhecem-se. Dessa forma,

Como então optar pelo melhor caminho e nele fazer justiça ao lugar da criança autista nas relações humanas? Como a alteridade poderá estabelecer-se na criança autista, que traz com ela as dificuldades de interação social? [A resposta está na] Relação de sujeitos. Relação dialógica entre sujeitos, entre “eu” criança autista, entre “eu” educador (MOURA, 2014, p. 47).

É nesse sentido que inicia a nossa reflexão, pois apesar de muitos estudos sobre o tema partirem do que é padronizado, considerando como limitação a fala e a interação dos alunos com autismo. Em nosso estudo, sob a perspectiva da abordagem epilinguística, acreditamos que até por meio do silêncio do gesto o sujeito pode operar com a linguagem.

A alteridade significa colocar-se no lugar do outro, entender as singularidades do outro. Mediando essa atividade, o professor se coloca no lugar do aluno (seu coenunciador), busca enxergar com os olhos do outro, ouvir a voz do outro (mesmo que essa voz não seja verbalizada e venha por meio de outras linguagens), construindo junto com esse outro novas possibilidades. De acordo com Garcia Júnior e Bridi Filho (2009),

[...] A alteridade é o que possibilita a mobilidade no campo subjetivo. O reconhecimento de novas perspectivas de interação amplia esquemas cognitivos e afetivos, desde que essa interação não seja uma reprodução dos moldes iniciais de interação, o que tornaria isso uma repetição dos processos iniciais (GARCIA JÚNIOR e BRIDI FILHO, 2009, p. 3).

Para Pieroni, Fermino e Caliman (2014), a civilidade de uma sociedade que se reconhece por seres plurais, previamente, requisita o amadurecimento da consciência de todos os seus integrantes em assumir direitos iguais às diferenças de cada um, sem esquecer que todos são portadores de singularidades.

Ainda conforme Pieroni, Fermino e Caliman (2014), ao refletir sobre o direito à “dignidade humana”, é fundamental observarmos o respeito à diversidade de cada um, isso constrói um diálogo entre o direito e o dever, uma vez que nossos direitos são deveres de outros. Essa reflexão produz alguns questionamentos inevitáveis:

como considerar que somos todos iguais, agregando também as ideias de sermos diferentes e termos direitos à nossa identidade?

Uma primeira resposta a tais interrogações pode vir do relacionamento entre identidade e alteridade. Os direitos nascem sob a tutela da dignidade e da identidade humana, mas os limites entre o Eu e o Outro, se tornam, hoje, sempre mais impalpáveis, enquanto que a identidade se define sempre mais como processo necessariamente dialógico negociável. (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 91)

Essa negociação passa pelo exercício da alteridade. Relacionando-se ao aluno com autismo, qual alteridade? Segundo Zanella (2005) são várias as teorias contemporâneas que discutem a questão da alteridade, mas ela ressalta a importância de uma, a que aparece nas contribuições teóricas de Vigotsky. Essa teoria “[...] contribui com o debate sobre a alteridade a partir da análise do espaço intrapsicológico, entendido como inexoravelmente relacionado ao contexto social, interpsicológico” (ZANELLA, 2005, p.101).

O termo alteridade não é frequente nos escritos de Vygotski, entretanto a relação com o outro é bastante recorrente em seus livros, seus fundamentos pressupõem que é por meio da “[...] atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo” (ZANELLA, 2005, p. 101).

Nesse sentido, de acordo com Zanella (2005, p. 102) sobre a questão da alteridade, na perspectiva de Vygotski, a dimensão da relação com um outro é a base do próprio sujeito, isto é , o eu só existe por meio de relações sociais, mesmo que singular, o eu está , constantemente, marcado pelo encontro com os vários outros que caracterizam sua cultura. E ainda nessa perspectiva, ressalta a autora: “O encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada” (ZANELLA, 2005, p.102). É por esse viés que buscamos relacionar a teoria de Vygotski com o debate sobre a alteridade e o ensino de língua para o aluno com autismo.

Nessa direção, Correia e Victor (2015) apontam o favorecimento do diálogo com a teoria histórico-cultural de Vygotski, no que se refere ao olhar sobre os alunos com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, compreendendo-os como sujeitos sociais, em sua plenitude de vida e que se constituem na relação com o outro. Essas autoras ainda ressaltam, conforme diálogo com a teoria, a importância da mediação do professor “[...] o meio é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2010, p. 65 apud CORREIA e VICTOR, 2015, p. 81)

Para Chiote (2011) apesar de os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento atípico em crianças não se relacionarem diretamente com o autismo, eles podem trazer muitas contribuições no que se refere à problematização de alguns aspectos de sua constituição como sujeito, e assim nos fornecem possíveis contribuições para o estabelecimento de um novo olhar para o aluno com autismo.

Dessa forma, no processo de inserção cultural do aluno com autismo, faz-se fundamental a mediação do outro na significação do meio físico e social, além de si próprio nesse contexto. Portanto, as considerações e contribuições apresentadas pelos autores sustentam os nossos pressupostos sobre alteridade e ensino da língua, pois mesmo diante das dificuldades que permeiam o desenvolvimento da pessoa com autismo, como uma aparente falta de sentido em gestos, ações e fala, há um sujeito singular que se constitui constantemente e com o qual precisamos dialogar e estabelecer uma conexão com a aprendizagem.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, pontuando o tipo e a natureza, o contexto (Lócus da investigação), os sujeitos envolvidos, além de estratégias, instrumentos e procedimentos de análise que serão utilizados durante todo o estudo.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa será desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa. Faremos levantamentos por meio de questionários, de observação e de descrição do desenvolvimento de trabalho na aula de Língua Portuguesa, envolvendo um adolescente com diagnóstico de autismo, estudante do Ensino Fundamental. Pretendemos com a investigação empírica desenvolver um trabalho com a língua(gem) e analisar, em todas as etapas, a interação do discente com as atividades propostas e com os demais participantes da pesquisa, preocupando-nos com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e centrando-nos na compreensão das relações sociais e do processo de ensino- aprendizagem.

Este estudo se delinea como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma vez que haverá o envolvimento efetivo da pesquisadora, participando e problematizando ativamente no campo investigado e na realidade dos fatos observados. De acordo com Jesus, Vieira e Effen (2014),

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785).

Conforme Barbier (2004, p. 14),

A pesquisa-ação obriga o pesquisador implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2004, p. 14)

Para Tripp (2005), é fundamental que se reconheça a pesquisa-ação como um dos incontáveis tipos de investigação-ação, sendo um termo genérico para qualquer procedimento em que se aperfeiçoa a prática pela oscilação sistemática entre a ação dentro da prática e a investigação sobre ela. Dessa forma, isso se aplica ao nosso objetivo de ressignificar a prática no tocante ao trabalho com a linguagem, nas aulas de Língua Portuguesa, para todos os alunos, com foco no estudante com autismo.

A respeito da pesquisa-ação no espaço educativo, Tripp (2005) destaca que

[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e [...] acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447).

Ainda, sobre a pesquisa na área da educação, Thiollent (2011, p. 85) aponta que “[..] no contexto das práticas educacionais, vistas numa perspectiva transformadora e emancipatória, as ideias dão lugar a uma reciclagem [...]”.

O método de abordagem a ser utilizado na nossa pesquisa é o indutivo, em que o reconhecimento será baseado na experiência do pesquisador, pois, primeiramente, serão observadas as dificuldades do aluno com autismo quanto à linguagem, bem como suas potencialidades, suas habilidades e seu foco de interesse, e a partir dessas observações, buscar entender e identificar o que há de comum entre os estudantes, quais as especificidades que distanciam o estudante com autismo dos demais estudantes. Segundo, Lakatos e Marconi (2010, p. 68),

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Os dados serão gerados e analisados por meio da “análise de conteúdo”, pois haverá a descrição e a interpretação das atividades, tendo em consideração a linguagem, seja por meio de falas, dos gestos ou dos textos do sujeito com autismo.

Como instrumentos para a geração de dados, utilizaremos observação, entrevistas, questionários, registro em diário de campo e análise documental.

Acreditamos que por meio da interação social e dos contextos observáveis, existentes em todas as atividades de operações com e sobre a linguagem, poderão ser verificadas novas informações capazes de fomentar, subsidiar e potencializar a evolução de ensino-aprendizagem, com relação à língua(gem) do aluno com autismo de fato incluído na aula de língua portuguesa.

#### 4.2 DINÂMICA METODOLÓGICA

Neste subcapítulo descreveremos nossas intenções referentes às etapas percorridas e a percorrer para execução do trabalho, como pesquisa bibliográfica, observação participante na pesquisa (como pesquisadora e professora) de março a setembro de 2019, e elaboração e aplicação da sequência de atividades de linguagem, norteadas pelo epilinguismo, sob a perspectiva de inclusão.

Na primeira etapa, em 2018, investimos em construir fundamentos por meio de uma pesquisa bibliográfica já apresentada nos capítulos 02 e 03 deste trabalho, também reunimos informações para descrever o lócus da pesquisa e procuramos definir e conhecer os sujeitos informantes por meio de entrevistas, questionários, análise de documentos contidos na pasta de informações sobre o aluno, registradas na secretaria da escola, com a finalidade de reunir informações imprescindíveis para subsidiar as próximas etapas do estudo. Essas informações serão descritas na sequência deste capítulo.

Na segunda etapa, enquanto pesquisadora e professora de Língua Portuguesa do estudante com autismo, objeto do estudo, fizemos um diagnóstico por meio de uma atividade (descrita no tópico 4.6 deste capítulo), que marca o início de um diário de campo, em que serão registrados todos os acontecimentos importantes no decorrer da pesquisa. Dando sequência a essa etapa, atuando no contexto da sala de aula, selecionaremos outras atividades contidas no produto educativo “Autismo, Linguagem e Inclusão: caminhos para mediação nas aulas de Língua Portuguesa”, de Antônio Carlos Gomes e Mariana Aguiar Correia Lima Gonçalves (2018), para

aplicar e testar em toda a turma, buscando reunir subsídios para propor estratégias que favoreçam a um espaço escolar não excludente, sempre em consonância com os eixos de interesses dos alunos.

A terceira etapa da pesquisa foi destinada à elaboração e aplicação de uma sequência de atividades de linguagem para a turma, alinhadas ao conteúdo programático, enfatizando a inclusão do aluno com diagnóstico de autismo. Após todo esse percurso, foi realizada a sistematização dos relatos, do diário de campo e das entrevistas, que subsidiou a construção de conhecimentos e a criação de um produto educacional, em forma de *ebook*, reunindo sugestões de atividades, assim como estratégias de linguagem para se trabalhar com alunos com autismo, matriculados em classes de ensino comum.

Nas seções seguintes explicamos e descrevemos os dados reunidos na primeira etapa da pesquisa empírica.

#### 4.3 SUJEITOS E LOCUS DA PESQUISA

Este estudo pretende pesquisar, reunir e desenvolver atividades de língua(gem), nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de incluir, em uma turma regular, um estudante com TEA (Transtorno do Espectro Autista), matriculado em uma escola pública de Cariacica-ES.

Vale observar que, em 2018, no período de levantamento de dados para subsidiar o trabalho, foram aplicados questionários e entrevistas na escola e analisados documentos contidos no processo de matrícula do aluno. O estudante, sujeito da pesquisa, cursava o 8º ano, do Ensino Fundamental (EF), e as aulas de Língua Portuguesa, na turma, não eram ministradas pelo pesquisador. Atualmente, no ano letivo de 2019, o aluno cursa o 9º ano (EF) e é aluno da pesquisadora.

O interesse em investigar o aluno, inicialmente, deu-se em conversa informal com a professora de Geografia. Na ocasião enquanto pesquisadora e também mãe de

aluno com autismo, comentávamos sobre o desenvolvimento do meu<sup>5</sup> filho por meio de muita estimulação, principalmente no tocante às atividades de linguagem e sobre meu interesse de encontrar, na escola, um aluno com TEA (transtorno do espectro autista) para torná-lo sujeito da nossa pesquisa, a fim de trabalhar com ele em uma turma regular, elaborando, aplicando e testando atividades sob uma abordagem epilinguística.

Naquele momento, a professora começou a falar, com muito entusiasmo, sobre um estudante com autismo do 8º ano, que também havia sido aluno dela no 7º, e apresentava um interesse significativo em suas aulas. A partir dessas conversas e das narrativas feitas por ela sobre o desenvolvimento do aluno, o sujeito da pesquisa foi definido, despertando em nós o interesse em investigá-lo, chamaremos esse estudante de Lucas (nome fictício) ao longo desta pesquisa.

Identificamos, por meio de laudo médico apresentado à escola, que Lucas, aluno com autismo, enquadra-se, conforme o instrumento utilizado para realizar o diagnóstico, na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) F 84.0. Cabe ressaltar que os laudos arquivados na escola não apresentam detalhes.

Lucas estudou o Ensino Fundamental I, anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cariacica-ES - EMEF “São Jorge”. E iniciou o Ensino Fundamental, anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), na EEEFM “Alzira Ramos”, Escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, lócus da pesquisa, em Cariacica-ES, que será descrita a seguir.

#### 4.4 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

##### 4.4.1 Caracterização da escola

A EEEFM “Alzira Ramos”, localizada na periferia do município de Cariacica – ES, é uma instituição que oferta Ensino Fundamental II e Ensino Médio regular.

---

<sup>5</sup> Neste trecho, por se tratar de um episódio informal, foi necessário o uso da primeira pessoa do singular, a fim de imprimir mais clareza no texto.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, ela foi construída em um terreno doado pela professora Alzira Ramos, que se dedicou, durante muitos anos, à atividade voluntária do magistério, principalmente no tocante à alfabetização de menores carentes (SEDU, 2017).

A Instituição foi criada pela portaria nº 2319 em 12 de março de 1987, funcionando inicialmente somente com o Ensino Fundamental, com um total de 08 salas de aula. Com a portaria nº 3447, de 10 de agosto de 1989, a escola passou a atender também o Ensino Médio. Conforme esse documento, devido à expansão demográfica do bairro, houve necessidade de ampliação do espaço físico em regime de urgência. Em 1992 foram construídas mais duas salas de aula, sendo que uma foi construída pelos pais e pela comunidade. Em 28 de fevereiro de 1993, foi feita na escola uma grande reforma para atender melhor à comunidade (SEDU, 2017).

No período de janeiro de 2006 a dezembro de 2007, a escola passou por mais uma reforma e ampliação que corresponde à estrutura física atual. Assim, a EEEFM Alzira Ramos funciona em dois turnos: matutino (de 07 h às 12 h) e vespertino (de 13 h às 18 h). No turno matutino, possui turmas de 9º ano (Ensino Fundamental) e todas as séries/anos do Ensino Médio. Já no vespertino, atende somente ao Ensino Fundamental II (6º, 7º e 8º anos).

Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico da escola, a capacidade de matrículas da escola é de 1.030 alunos, assim distribuídos: 630 matrículas no Ensino Fundamental, tendo em média 35 alunos por turma, e 400 matrículas no Ensino Médio (matutino), com uma média de 40 alunos por turma.

Quanto ao espaço físico, a escola funciona em prédio próprio de andar térreo, com uma área construída de 2.072 m<sup>2</sup>. Possui rampa de acessibilidade na entrada principal dos alunos. A estrutura física é composta de quatorze salas de aula, um laboratório de Ciências, uma sala destinada à Sala de Recursos, uma biblioteca, um laboratório de informática, sala de professores, secretaria, sala da direção, sala da pedagogia, sala da coordenação, banheiros feminino e masculino para professores, banheiros masculino e feminino para alunos, cozinha, dispensa, área de serviço

para as ASGs (Auxiliares de Serviços Gerais), pátio interno/refeitório, pátio externo com área descoberta e quadra de esportes (SEDU, 2017)..

No quadro de funcionários, em 2019, a escola apresenta: 5 (cinco) auxiliares de serviço gerais, 4 (quatro) vigilantes, 2 (duas) merendeiras, 4 (quatro) coordenadores, 4 (quatro) pedagogos, 5 (cinco) auxiliares de secretaria, 01 (um) agente de suporte, 1 (uma) diretora, 48 (quarenta e oito) professores, 2 (duas) profissionais em atendimento educacional especializado, 1 (um) cuidador e (1) uma intérprete de libras.

No ano de 2019, o funcionamento com número de alunos atendidos por ano/turno/turma, organiza-se conforme o quadro 05, a seguir:

Quadro 05 - distribuição de alunos por ano/turno/turma

QUADRO DE FUNCIONAMENTO – MATUTINO						
HORÁRIO: 7 h às 12 h						
SALA	METRAGEM	SÉRIE	TURMA	Nº DE ALUNOS	CAPACIDADE DE MATRÍCULA	MODALIDADE
1	55m <sup>2</sup>	9º	M1	35	35	Ensino Fundamental
2	55m <sup>2</sup>	9º	M2	35	35	Ensino Fundamental
3	55m <sup>2</sup>	9º	M3	35	35	Ensino Fundamental
4	55m <sup>2</sup>	9º	M4	35	35	Ensino Fundamental
5	55m <sup>2</sup>	1º	M1	43	40	Ensino Médio
6	55m <sup>2</sup>	1º	M2	40	40	Ensino Médio
7	55m <sup>2</sup>	1º	M3	42	40	Ensino Médio
8	55m <sup>2</sup>	1º	M4	40	40	Ensino Médio
9	55m <sup>2</sup>	2º	M1	38	40	Ensino Médio
10	55m <sup>2</sup>	2º	M2	43	40	Ensino Médio
11	55m <sup>2</sup>	2º	M3	43	40	Ensino Médio
12	55m <sup>2</sup>	3º	M1	30	40	Ensino Médio
13	55m <sup>2</sup>	3º	M2	30	40	Ensino Médio
14	55m <sup>2</sup>	3º	M3	31	40	Ensino Médio
QUADRO DE FUNCIONAMENTO – VESPERTINO						
HORÁRIO: 13 h às 18 h						

SALA	METRAGEM	SÉRIE	TURMA	Nº DE ALUNOS	CAPACIDADE DE MATRICULA	MODALIDADE
1	55m <sup>2</sup>	6º	V1	35	35	Ensino Fundamental
2	55m <sup>2</sup>	6º	V2	36	35	Ensino Fundamental
3	55m <sup>2</sup>	6º	V3	38	35	Ensino Fundamental
4	55m <sup>2</sup>	6º	V4	38	35	Ensino Fundamental
5	55m <sup>2</sup>	6º	V5	38	35	Ensino Fundamental
6	55m <sup>2</sup>	7º	V1	35	35	Ensino Fundamental
7	55m <sup>2</sup>	7º	V2	34	35	Ensino Fundamental
8	55m <sup>2</sup>	7º	V3	32	35	Ensino Fundamental
9	55m <sup>2</sup>	7º	V4	33	35	Ensino Fundamental
10	55m <sup>2</sup>	7º	V5	32	35	Ensino Fundamental
11	55m <sup>2</sup>	8º	V1	35	35	Ensino Fundamental
12	55m <sup>2</sup>	8º	V2	35	35	Ensino Fundamental
13	55m <sup>2</sup>	8º	V3	35	35	Ensino Fundamental
14	55m <sup>2</sup>	8º	V4	35	35	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Cabe destacar que a autorização de pesquisa foi concedida pela diretora da unidade de ensino e formalizada por meio de uma carta de autorização (vide apêndice A).

#### 4.4.2 Demanda atendida pela escola

Como dissemos, a EEEFM Alzira Ramos está localizada em uma região periférica do município de Cariacica (Região 7), em um bairro residencial. O documento da escola ressalta ser muito comum com relação à demanda de matrículas, a entrada e a saída de alunos, supostamente decorrente da migração das famílias e do crescimento da região com a criação de novos loteamentos e bairros.

A situação sócio-cultural-financeira da comunidade, de modo geral, acompanha esse desenho geográfico social, com famílias de trabalhadores de baixa renda. Vale

evidenciar que se trata de uma região vulnerável em relação ao tráfico de entorpecentes.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos, pode-se afirmar que a maioria das famílias possui entre ensino fundamental incompleto e ensino médio, mas também há pais com nível superior. No que concerne à renda familiar, varia entre 1 e 3 salários mínimos, aumentando, conforme o nível de escolaridade.

As organizações familiares são muito diversas: pai, mãe e filhos; organizações tendo avôs e avós como mantenedores; mães e filhos; pais e filhos; padrastos; madrastas; famílias numerosas compostas por avós, tios, primos, mães e pais.

De acordo com o documento consultado, o perfil dos alunos da escola apresenta muitas discrepâncias “[...] temos alunos das mais diferentes naturezas: uns mais agitados, outros menos agitados, uns com facilidades de aprendizagem, outros com dificuldades de aprendizagem, uns mais comprometidos, outros menos comprometidos, com necessidades especiais” (SEDU, 2017).

Nesse contexto, do ponto de vista escolar, a participação da família também apresenta essa discrepância, umas são muito comprometidas, outras mais ausentes da escola, o que dificulta a relação entre família e escola.

#### **4.4.3 A Inclusão dos alunos com necessidades especiais**

A filosofia adotada pela Instituição é o princípio da igualdade de oportunidades educacionais para todos, buscando a intensificação da prática da inclusão social.

A escola aponta, em seu Projeto Político Pedagógico, as transformações por que vem passando a modalidade da educação especial, em uma perspectiva significativa de inclusão, já que antes era limitada às escolas especializadas e a centros de atendimento da rede estadual, e hoje as políticas públicas sobre a inclusão tem papel ativo nas escolas regulares. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola afirma que,

Sobretudo, é preciso enfatizar que, qualquer que seja a linha definida pela política educacional do Espírito Santo, independente de tendências e ideologia, a construção da educação inclusiva continuará sendo uma missão coletiva. Afinal, não se trata apenas de incutir na escola comum parcelas da educação especial, trata-se, principalmente, de habilitar a escola para o exercício e a promoção do convívio e da harmonia entre os diferentes. Trata-se de ampliar as possibilidades de uns para buscar a igualdade de oportunidades de outros para que cada um tenha possibilidades reais de construir-se como participante do mundo que o cerca, como indivíduo integral e como ser humano (SEDU, 2017).

Dessa forma, pode-se inferir que, conforme o documento, a escola se propõe a reconhecer a diversidade que caracteriza os estudantes, a respeitar as diferenças e a responder de acordo com as necessidades educacionais de cada um. Todavia, não foi objeto de nossa investigação se, de fato, a inclusão é uma realidade na escola.

#### 4.5 O SUJEITO DA PESQUISA

Entendemos que todos os seres são únicos, e, partindo dessa premissa é importante conhecer o sujeito com autismo, uma vez que nele as particularidades com relação à interação e à linguagem são mais evidenciadas, e por isso faz-se necessário buscar pistas que possam fornecer informações sobre suas potencialidades e seus eixos de interesses, para que a prática docente seja, de fato, ressignificada em todo percurso de seu desenvolvimento. Essas informações serviram para subsidiar o planejamento das ações que serão realizadas com/para o aluno durante a pesquisa.

É relevante destacar novamente que, no ano letivo de 2019, atuamos como professora da disciplina de Língua Portuguesa, na turma do aluno de quatorze anos, participante da pesquisa e a observação das ações realizadas em sala de aula servirá como referenciais e ponto de partida para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Nos tópicos seguintes vamos apresentar Lucas, 14 anos idade, por meio dos depoimentos de alguns profissionais da escola e da mãe. Para atender a essa finalidade, foram realizadas entrevistas na instituição com os informantes.

#### **4.5.1 Lucas, pela professora de educação especial**

A professora de Educação Especial é formada em Pedagogia há dezesseis anos, sendo que há quatro atua na escola em que a pesquisa se realiza. Ela produziu um relatório descritivo sobre Lucas e respondeu a uma entrevista, cujos dados foram compilados neste item.

No que tange ao processo de inclusão do aluno com autismo, a professora conclui que é de suma importância que isso aconteça de fato, já que a Lei garante esse direito. Sobre o aspecto cognitivo do estudante, referente à linguagem, afirma que ele é alfabetizado: lê, escreve e interpreta. Além disso, conforme a professora o repertório verbal dele é excelente. Segundo ela, os professores comentam que ele se interessa pelas explicações feitas por eles e, quando questionado sobre os conteúdos propostos, consegue se expressar com clareza por meio da fala (mesmo apresentando muita timidez). Contudo, demonstra dificuldade com a escrita em todas as disciplinas. Em relação à Matemática, Lucas conhece o sistema monetário, domina adição, subtração simples, mas ainda não domina multiplicação e divisão.

Isso nos oferece pistas sobre a linguagem de Lucas e sua habilidade, apesar da timidez, com a oralidade, isto é, ele consegue se expressar melhor por meio da fala do que com a escrita.

Para a professora, o aluno é muito assíduo tanto nas aulas da sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e participa das atividades propostas em ambos os espaços.

Ainda sobre o perfil do aluno ela relata que Lucas é reservado, conversa bem pouco, é tímido, não suporta barulho, apresenta muita ansiedade (costuma não dormir à noite durante o período de provas); é esforçado e inteligente. Nesse momento, faz uma ressalva “inteligente, dentro das limitações dele”.

Constatamos nesse relato que a professora tem percepções detalhadas sobre o aluno, mas ainda faz reflexões baseadas nas limitações dele e não nas potencialidades.

Ela aponta também que, quando as atividades pedagógicas são realizadas por meio de jogos, ele apresenta maior nível de concentração e interesse. Sendo assim, ela investe mais nesse tipo de atividade. Também aplica outras metodologias e estratégias, como brincadeiras e acesso à informática.

O planejamento das aulas é feito de duas formas: individual e com os professores e a pedagoga.

Quando perguntamos sobre o planejamento das aulas de leitura e escrita, ela relata que busca trabalhar com textos impressos e textos *on-line*. E com relação à utilização de recursos diferenciados para o trabalho pedagógico, confecciona algumas atividades e faz adaptações das provas, mantendo sempre o diálogo entre os professores e pedagogo.

#### **4.5.2 Lucas, pela mãe**

Ao narrar sobre a história de Lucas, a mãe, uma mulher de 35 anos, diz que a gravidez foi normal, fez o pré-natal regularmente e que teve depressão durante a gravidez, por isso necessitou fazer uso do medicamento Ocadil, com autorização médica.

Quando nasceu, ainda no hospital, Lucas precisou de oxigênio. A mãe diz que quando era bebê, o menino não sorria e que andou sem nunca ter engatinhado; além disso, quando ela trocava um lençol do berço, ele chorava o dia inteiro, nada podia ser mudado. A mãe aponta que ela foi a primeira pessoa que percebeu as particularidades de Lucas, estabelecendo uma comparação com a sobrinha de mesma idade.

Ao ingressar na escola, durante a Educação Infantil, a alfabetização transcorreu de forma tranquila, aprendeu a ler rápido, antes mesmo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Mas era uma criança um pouco agressiva com a mãe em casa. Atualmente, em casa, é um menino calmo, conversa e conta histórias; entretanto, às vezes, cala-se totalmente.

Segundo a mãe, Lucas gosta da escola, afirma que ele tem maior dificuldade na escrita, sendo assim, expressa-se melhor sobre os conteúdos por meio da oralidade.

Ele gosta de realizar as atividades de casa, mas precisa de orientação e a mãe fica sempre por perto, pois Lucas perde a concentração com facilidade, “até um lápis o distraí”. Conforme a mãe, o aluno nem sempre termina o que começa, e todo ano tem dificuldade com uma disciplina diferente; “este ano foi com História”.

Ela observa que o aluno realiza com menor nível de concentração as atividades de Matemática e com maior nível as atividades de Geografia, ela atribui isso à afinidade que ele tem com a professora e com a disciplina, além do fato de gostar de ler.

A mãe diz também que Lucas demonstra desânimo quando erra ou tem dificuldade. Pontua que o estudante adora ler gibis, tirinhas e tem fixação pelos Estados Unidos. Durante a entrevista, menciona uma característica do filho que considera importante destacar: a falta de criatividade, quando criança ele dizia a ela “não consigo imaginar nada, mãe”.

Apostando na abordagem epilinguística, esse relato da mãe fornece informações potentes que evidenciam a inserção de Lucas na cultura-sociedade.

Em referência ao autismo, ela disse que estudou sobre o assunto. Declara também que ele faz uso do medicamento Risperidona e Ritalina, para o tratamento do transtorno. No que tange à inclusão, a mãe ressalta que acredita muito no trabalho da escola. Além disso, afirma que a presença dela é frequente, em todas as reuniões de pais, e mesmo quando sua presença não é solicitada, procura a equipe pedagógica para saber sobre o desenvolvimento do filho.

É importante frisar que o propósito da pesquisa foi esclarecido a mãe do aluno, bem como seria o desenvolvimento do trabalho. Além disso, foi apresentado o Termo de Assentimento (vide Apêndice B).

Cabe dizer que o nosso trabalho parte de reconhecer as habilidades que o aluno possui, ratificamos, por meio do relato da mãe, sua maior habilidade com oralidade, o gosto por leitura de tirinhas e gibis e um interesse muito relevante pelos Estados Unidos. O relato também nos trouxe informações importantes referentes ao comportamento do aluno, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto a sua forma de relacionar com o mundo.

#### **4.5.3 Lucas, pela professora de geografia**

A professora de Geografia ministra aula para Lucas desde 2017, quando ele cursava o 7º ano. Nesse período, percebeu que o estudante tinha muita lentidão ao copiar os conteúdos do quadro e ressalta que em nenhuma aula o aluno conseguia registrar, no caderno, a atividade completa. Ela afirma que

Todas as vezes que ia apagar o quadro, no final da aula, ele falava comigo que ainda não tinha terminado, e assim acontecia em todas as aulas. Fui percebendo que ele só se sentava num mesmo lugar, não gostava de trocar de lugar e também só conversava com dois colegas que sentavam ao lado, em nenhum momento se dirigia a outro colega (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 15/08/2018).

Ela continua narrando que, no início, pensava que era preguiça e começou a fazer perguntas sobre o conteúdo trabalhado, a fim de verificar se o estudante estava compreendendo, e ele sempre respondia corretamente. A professora ainda destaca: “ele me surpreende com perguntas bem interessantes”. Ao descrever o estudante, a professora declara:

Lucas não é um menino que sorri muito, nem fala também. Conversa somente com esses colegas fiéis desde 2017. Hoje ele está em uma sala separado desses amigos. Percebo que ele fala menos ou quase nada comparando com o ano passado. Hoje ele participa menos da aula. Quando quer perguntar alguma coisa, ele se levanta da carteira e vai até a minha mesa para pedir alguma explicação (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 15/08/2018).

Por essas observações, a professora solicitou à direção que no ano de 2019, reunisse os três alunos na mesma turma, uma vez que considera a presença dos colegas muito importante para o desenvolvimento dele, tanto no que se refere à

aprendizagem quanto à interação social. A direção prometeu atender ao pedido no ano letivo de 2019.

Ela também relata que o aluno é bem caprichoso com todo o material escolar. Só escreve com letra de forma. Segundo ela, o estudante gosta muito de pesquisar em dicionários.

Menciona que, segundo a mãe do aluno, em casa ele também apresenta muita organização e capricho; ainda registra que o quarto dele está sempre arrumado. A profissional demonstra muito interesse no desenvolvimento do aluno e se preocupa com as relações sociais dele, observa que

Quando está no recreio ele procura esses colegas do ano passado para brincar ou conversar. Ah! Ele também gosta de jogar estes joguinhos de celular. Percebo nele um comportamento bem adulto. Sempre na sala de aula, quando os colegas estão conversando demais, ele coloca as mãos no ouvido e, às vezes, abaixa a cabeça (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 15/08/2018)

Ela também descreve, com entusiasmo, o sucesso do aluno quando realizou uma atividade, em que cada aluno escolheu um país para escrever sobre algumas curiosidades, além de desenhar a bandeira do país.

Por fim, ela narra sobre a dificuldade que Lucas demonstra com relação ao contato físico.

Em relação ao contato físico, sinto que ele rejeita. Quando vou abordá-lo, às vezes, coloco minha mão no ombro dele para enriquecer nossa amizade e percebo que ele aceita meu carinho. (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 15/08/2018).

A professora finaliza dizendo que observa o comportamento do aluno e procura sempre estar atenta e presente no que diz respeito ao desenvolvimento dele.

Podemos afirmar que as narrativas da professora de Geografia muito contribuem para todo o transcurso da pesquisa, pois já vem construindo há algum tempo a sua interação com aluno, as percepções apontadas por ela trouxeram informações enriquecedoras para o nosso trabalho.

#### **4.5.4 Lucas pela professora de língua portuguesa (ano letivo de 2018)**

A professora de Língua Portuguesa fez Pós-graduação em Linguística Textual, atua há 15 anos na área, sendo dez na escola. Durante a entrevista, ela respondeu, sinteticamente, aos questionamentos.

Ao falar sobre o aluno com autismo disse ser uma criança que não interage com os colegas. No que se refere à linguagem, menciona que ele não fala, a professora não aponta nenhum tipo de linguagem utilizada pelo aluno, destaca que, raramente, o estudante se dirige a ela e declara: “não sei o que está pensando, pois não se comunica”. Ainda diz que o aluno não demonstra nenhum interesse durante as aulas. E quando perguntamos se ele finaliza as atividades, ela respondeu que ele nem as inicia. Também perguntamos se, em algum momento, ela percebe algum interesse do aluno pela leitura, ela diz “só quando é levado à biblioteca”.

No tocante ao planejamento, a professora afirma que planeja as aulas com a pedagoga, utilizando as mesmas estratégias que utiliza com os alunos sem autismo. E que não há planejamento com a professora de Educação Especial.

A entrevista foi encerrada, sem muitos detalhes e informações que nos ajudasse a compreender, segundo a visão da professora, sobre a forma como aluno se expressa, durante as aulas de Língua Portuguesa, e quais formas de linguagem ele utiliza.

Compreendemos por meio desse relato que professora tem percepções distintas dos demais entrevistados ao traçar o perfil do aluno. A impressão que tivemos é de que ela não conseguiu enxergar o sujeito Lucas da mesma forma que os demais entrevistados.

#### **4.5.5 O Lucas, por Lucas**

Fizemos algumas perguntas (oralmente) a Lucas, com a finalidade de conhecer e compreender melhor este aluno com diagnóstico de autismo. Cabe dizer que não

foram feitos ajustes e/ou intervenções, isto é, reproduzimos o relatório de forma fidedigna às expressões do aluno.

Quando fala sobre a história da família, ele diz que “algumas pessoas são indígenas, outros italianos, alguns negros. Alguns já faleceram”. Ao relatar sobre a sua infância e suas brincadeiras favoritas, ele relembra o gosto por brincar na rua com os amigos.

Perguntamos sobre suas recordações de infância com relação aos primeiros dias na escola, o estudante contou que foi tranquilo e que gostou tanto da escola como dos amigos.

Prosseguimos solicitando que o aluno comentasse sobre episódios e pessoas que, em sua memória, tiveram relevância em seu percurso escolar, ele disse que apenas o fato de ter mudado de escola e o aumento do número de professores trouxeram impacto em sua vida escolar “antes tinha só uma professora, depois nove”.

Sobre o início da adolescência, afirmou não haver nenhum fato marcante nesse período. Além disso, quando questionado sobre algum adulto que lhe causasse admiração, ele respondeu “minha família, todos”.

O aluno narrou o que gosta de fazer quando está sozinho “Jogo no computador (gosto bastante), como alguma coisa, às vezes, eu mesmo faço no micro-ondas”. Disse também que, quando não tem afazeres, gosta de acordar tarde.

Questionamos sobre quais, segundo ele, são suas principais características, seus interesses e suas habilidades. Ele responde

Sou mais ou menos responsável, calmo e pessimista. Tenho interesse em poder viajar, conhecer países, outros continentes e leitura, apesar que não leio muitos livros. Gosto muito de quadrinhos de super-heróis e adaptações de filmes (LUCAS, 13/12/2018).

No último questionamento, pedimos que ele descrevesse a forma como vê o mundo “O mundo está muito violento (roubo, assassinato, muita criminalidade). O mundo está perdido. Não vejo saída”. (LUCAS, 13/12/2018).

Consideramos muito proveitoso esse período de início de conhecimento do nosso sujeito da pesquisa, e pudemos traçar estratégias para começar o trabalho com o aluno em sala de aula, no ano de 2019.

#### 4.6 O NOSSO PRIMEIRO OLHAR: DIAGNÓSTICO

Iniciamos a primeira semana de aula, em fevereiro de 2019, selecionando uma atividade do produto educativo “Autismo, Linguagem e Inclusão: caminhos para mediação nas aulas de Língua Portuguesa”, de Antônio Carlos Gomes e Mariana Aguiar Correia Lima Gonçalves. O produto apresenta sugestões de mediação acrescidas de atividades para operações de linguagem direcionadas aos estudantes com autismo em sala de aula comum.

Ministramos a primeira aula da semana do ano letivo de 2019 exatamente na turma em que o sujeito de nossa pesquisa está matriculado. A mãe do aluno, nesse dia, levou-o até a porta da sala. Lucas reencontrou os amigos que estudaram com ele no sétimo ano, em 2017, e, conforme já foi mencionado, havia sido feita pela professora de Geografia uma solicitação para que eles se reunissem novamente. Pudemos contemplar a alegria dos três ao se reencontrarem e, em seguida, rapidamente, escolheram lugares bem próximos para se sentarem.

Iniciamos a aula expondo para toda turma que as palavras podem ter vários significados e que eles podem variar, de acordo com o contexto. Foram usados vários exemplos cotidianos. Foi solicitado que eles também criassem exemplos. Houve até um momento de descontração quando foi utilizada a palavra “gato”, e falamos que só lembrávamos de dois significados para a palavra “gato”, um que corresponde a um animal e outro a um rapaz bonito. Então, um aluno disse “também tem o de roubo de energia, mas eu não faço isso, professora”.

O aluno com autismo manteve-se atento na maior parte da aula, houve também momentos em que ele abaixou a cabeça e outros momentos em que fez comentários, quase sussurrado, com o amigo sentado atrás de sua cadeira.

A aula, de abordagem epilinguística, foi orientada pelo produto educacional, nela foram utilizadas todas as dinâmicas e metodologias propostas pelo manual. Durante toda a explicação foram tiradas dúvidas, bem como também ilustramos com outros exemplos. Em seguida, foi entregue e explicada, para toda a turma, a atividade xerografada, extraída do produto educativo.

Verificamos as dificuldades individuais, perguntando, repetidamente, se alguém tinha dúvidas, com a finalidade de saná-las, além da intenção de que o aluno com autismo, ficasse bem à vontade para perguntar. O objetivo desse momento era a construção inicial de interação do professor com todos os alunos.

Lucas fez toda a atividade, quase sem perguntar, mas em dois momentos (que nos trouxeram muito entusiasmo) ele, primeiramente, chamou-nos até a mesa dele e pediu um exemplo de como fazer o primeiro exercício. Após a explicação, ele sinalizou que entendeu. Pouco tempo depois, ele dirigiu-se à mesa e perguntou, bem baixinho, o significado de “manga” e ainda questionou se não teria o mesmo sentido de “zoar”. Após a nossa afirmativa, o aluno voltou para o lugar e continuou fazendo a atividade.

Segue um dos exercícios epilinguísticos, a fim de corroborar com as análises feitas sobre o primeiro contato com o aluno com autismo:

1 – Na língua portuguesa as palavras podem ter mais de um significado. Essas palavras são chamadas polissêmicas. Veja o exemplo:

Palavra	Uso na frase
 <p><b>GALO</b></p>	<p>Durante o jogo o goleiro bateu a cabeça e ficou com um <b>galo</b>.</p>

 <p><b>GALO</b></p>	<p>O galo canta toda manhã na casa da minha vizinha.</p>
--	--

Elabore duas frases para cada uma das palavras abaixo.

<p><b>MANGA</b></p> 	<p><b>MANGA</b></p> 	<p><b>BANCO</b></p> 	<p><b>BANCO</b></p> 
--	--	---	--

<p><b>CONTA</b></p> $\begin{array}{r} 1 \\ + 216 \\ \quad 79 \\ \hline 295 \end{array}$	<p><b>CONTA</b></p> 	<p><b>PLANTA</b></p> 	<p><b>PLANTA</b></p> 
---	---	---	--

<p><b>BOTÃO</b></p> 	<p><b>BOTÃO</b></p> 	<p><b>CHAPÉU</b></p> 	<p><b>CHAPÉU</b></p> 
---	---	---	--

Pedimos que todos os alunos devolvessem a atividade, pois o nosso objetivo era trazer para este estudo uma reflexão inicial sobre a linguagem escrita do aluno com autismo.

E, assim, Lucas fez a atividade, respondendo-a com as seguintes frases:

A manga estava suja de manga. Ela estava sentada em banco em um banco. Não consegui contar as contas de energia. A planta é proibida. A planta da casa é malfeita. O botão da roupa soltou. O botão da rosa se abriu. Eu comprei um chapéu. Eu fiz um chapéu no futebol (LUCAS)

É relevante apontar que o aluno, demonstrou autonomia, interagiu durante a aula e conseguiu realizar todas as atividades que foram propostas.

Nesse primeiro contato pudemos observar a interação, a leitura e interpretação do aluno, inclusive, a compreensão dele em textos com sentido figurado (pouco comum em sujeitos com autismo).

Diante de todas as informações trazidas por esse momento, reunimos subsídios para traçar estratégias com a finalidade de testar e elaborar atividades que operem com a linguagem em um espaço não excludente.

#### 4.7 A PESQUISADORA, A PROFESSORA E A MÃE DE SUJEITO COM AUTISMO

Neste subcapítulo apresentaremos narrativas de todas as impressões que obtivemos sobre o sujeito da pesquisa (aluno com autismo), de março a setembro de 2019, narrando a troca de saberes entre professor e aluno, em uma perspectiva de ensino e aprendizagem em que todos contribuem. Essa contribuição não se refere apenas à constituição do sujeito aluno como cidadão, mas também à construção do sujeito educador, que também aprende e se desenvolve.

Vale salientar que nos envolvemos nesse trabalho como pesquisadora, professora e mãe de sujeito com autismo; dessa forma acreditamos que todas essas experiências foram imprescindíveis para o nosso crescimento pessoal e profissional.

#### **4.7.1 A construção interacional nas aulas de Língua Portuguesa**

Como já mencionado nas considerações iniciais desta pesquisa, apostamos na importância da interação do professor com o aluno; na verdade, acreditamos na relevância da reciprocidade em qualquer espaço. Sendo assim, nesta seção descreveremos como tentamos estabelecer, durante as aulas, relações sociais e afetivas com o sujeito da pesquisa.

Frequentemente, quando iniciávamos a aula, cumprimentávamos a turma com “bom dia”, observávamos as reações de Lucas, se ele respondia, se prestava atenção, enfim, quais eram as reações dele. Normalmente, ele ficava de cabeça baixa aguardando as orientações sobre a aula. Em um desses episódios, fizemos um comentário sobre o esquecimento de uma bolsa em outra turma “se não esquecesse, não era eu”, ele olhou e sorriu; percebemos nesse sorriso a ratificação de que o aluno estava atento, mesmo quando demonstrava quietude e silêncio, estabelecia comunicação conosco. Afinal, temos aprendido que o silêncio também pode ser uma forma de linguagem.

Nos dias em que ministrávamos a primeira aula do dia na turma de Lucas, ficávamos, um pouco, na porta para receber os primeiros alunos. Quando eles passavam, colocávamos a mão no ombro deles com o objetivo de cumprimentá-los. Em seguida, sentávamos para esperar que todos chegassem para o início da aula, essa também era uma estratégia para me aproximar de Lucas, por meio do contato físico, pois como pesquisadora e mãe de sujeito com autismo, aprendemos que o toque pode ser conquistado, trazendo para a relação um significado de confiança e amizade com o outro.

Dessa forma, tentávamos estabelecer essa relação de confiança e entendimento com Lucas. Nas primeiras vezes, ao tocá-lo, ele se retraía, não olhava e ia direto sentar-se. Aos poucos, atingimos reações mais receptivas ao nosso toque de “bom dia”, balançava a cabeça cumprimentando-nos também.

Durante as aulas, no momento das explicações sobre o conteúdo, fazíamos, aleatoriamente, perguntas a um ou outro aluno se havia dúvidas. Essa ação de

perguntar a qualquer aluno, ir até a cadeira dele, tinha o propósito não só de deixar Lucas à vontade para perguntar, mas também almejávamos a uma aproximação dele, para perguntá-lo, diretamente, sobre as suas possíveis dúvidas.

Na primeira semana, tínhamos de perguntar se ele compreendeu as atividades propostas, e Lucas fazia gestos negando ou afirmando ao que foi questionado. A partir da segunda semana de aula, aos poucos, Lucas foi se aproximando para pedir orientações e, mesmo que tivéssemos orientado a atividade de forma coletiva para a turma, ele chegava até a mesa, abaixava e perguntava o que era para fazer. Quando compreendia, voltava para a sua carteira e continuava a atividade. Se não compreendesse, continuava parado sinalizando, às vezes, gestualmente com a cabeça que não entendeu. Após novas explicações, voltava para seu lugar na sala e fazia os exercícios.

Compreendemos que ele levava mais tempo se comparado a turma para realizar as atividades, pois parava muitas vezes, abaixava a cabeça, mexia na mochila, demonstrava muita facilidade para se dispersar com outras coisas. Assim, frequentemente intervínhamos chamando a atenção dele, perguntando sobre o porquê de ele não estar fazendo o exercício, e logo ele voltava a fazer as atividades. É importante dizer que quando fazíamos intervenções para que Lucas se concentrasse nas atividades, também questionávamos um ou mais alunos da sala que não estivessem fazendo.

Em uma dessas vezes, mesmo com nossas várias intervenções, Lucas continuou parado. Então, questionamos sobre o que estava ocorrendo naquele dia, ele respondeu não ter feito uso do remédio que o ajuda na concentração; perguntamos se o nome do medicamento era Ritalina, o aluno respondeu que sim (gestualmente). Após essa resposta, dissemos que compreendíamos os efeitos ocasionados pela falta do remédio, já que tínhamos um filho que também usava o mesmo remédio. Nesse momento, pudemos inferir que o aluno expressou, facialmente, certo alívio, pois reconheceu a nossa compreensão sobre o assunto.

Acreditamos na relevância de mencionar que utilizamos, para o desenvolvimento de nossa prática em sala de aula, alguns recursos, como o livro didático adotado pela

escola, materiais que nós elaboramos e uma coletânea de fascículos que focaliza análise e produção de textos, produzida pelo Instituto Unibanco, chamada “Entre Jovens”. É importante destacar que a escola não possui livros, nem coletânea para todos os alunos. Por isso, os livros ficam na biblioteca e, quando necessário, são levados para utilização em sala e recolhidos ao final de cada aula.

Na escola, a recuperação das avaliações é obrigatória para os alunos que não alcançam resultados positivos. E, na rotina da escola, todos os alunos devem permanecer em sala, durante a recuperação. Por isso, estimulamos a cooperação mútua e destinamos um espaço na sala para os alunos que dependiam de uma nova avaliação. Para os outros alunos, trouxemos jogos: dominós, uno, xadrez, dama e negociamos um relativo silêncio para contornar a situação.

Lucas e seus dois amigos, aos quais chamaremos neste trabalho pelos nomes João (15 anos de idade) e José (15 anos de idade), reuniram-se, mas não pegaram nenhum dos jogos disponibilizados em cima da mesa para escolha. Abriram o caderno e fizeram o jogo da forca. O jogo da forca é um jogo cujo objetivo é que um jogador (ou equipe) formule uma palavra ou frase secreta, e o outro jogador (ou equipe) tenta adivinhar as letras, para formar a palavra ou frase. A cada erro uma parte do corpo é desenhada, quando todo o corpo estiver esboçado, o jogador que tentava formular a sentença é “enforcado”, isto é, perde o jogo. Já o objetivo de quem elaborou a palavra ou frase é de dificultar a decifração do enigma, e o do jogador (ou equipe) é de decifrar antes para não ser “enforcado”.

Fomos andando pela sala, para olhar como todos estavam se comportando e tentando, ao mesmo tempo, dar suporte aos estudantes que faziam as atividades de recuperação.

Quando passamos pela mesa de Lucas, observamos que os três alunos interagiam muito bem, tentamos nos aproximar deles com intuito de estabelecer comunicação com o grupo, como já havíamos feito com outros grupos na sala. Narraremos a seguir o episódio do jogo entre eles.

Aproximamo-nos do grupo e perguntamos de que jogo se tratava e se era em inglês (percebemos que a palavra secreta não era em língua portuguesa). João disse, de forma irônica, que se tratava de um jogo e riu da pergunta que fizemos. Em seguida, Lucas, com os olhos baixos, advertiu João, questionando se ele estava falando com ignorância com a professora “Você está falando com ignorância com a professora? Não fale assim com ela não”.

Foi um momento muito significativo, uma vez que Lucas demonstrou afinidade ao sair em nossa defesa com relação à forma como João se expressou.

Outra constatação sobre nosso progresso obtido referente à interação com o aluno, foi o relato feito pela mãe à professora de Geografia: “Lucas chegou em casa e disse: na escola só a professora de Geografia me entende, mas agora tem outra que está começando a me entender”. Apesar de o aluno não ter dito nem o nome, nem a disciplina ministrada pela professora, a mãe do aluno supôs que fosse a professora de Língua Portuguesa.

Seguimos com a descrição dos dois alunos envolvidos no episódio, que mais interagem com o sujeito da pesquisa até o mês de maio, porque consideramos os detalhes a respeito desses sujeitos importante para compreensão do trabalho, principalmente com relação ao contato entre os sujeitos.

José é, extremamente, quieto, quase não pergunta, temos de perguntar se ele precisa de ajuda ou se tem dúvidas a respeito da atividade. Quando termina os exercícios, muitas vezes, com um pouco de dificuldade para entender os comandos, leva até a mesa para mostrá-los. Algumas vezes, indicamos que a tarefa ainda não está completa e o orientamos sobre o que está sendo solicitado pelo enunciado, ele volta e refaz, consegue compreender, mas sempre com intervenções, e se a iniciativa não for nossa, a atividade não é concluída.

Percebemos também que ele apresenta muita timidez, fala pouco e quase não sorri. E, ainda, vale dizer, que estabelece pouca relação com os demais colegas da turma, a não ser com Lucas e João.

Buscamos, com a equipe pedagógica, mais informações sobre ele, todavia não há nenhum relatório significativo a respeito do aluno.

Na primeira reunião de pais do ano letivo, no encerramento do primeiro trimestre, tentamos um diálogo com o responsável por José sobre o comportamento do menino. O responsável disse que essa sempre foi a maneira de ele se relacionar. Por fim, também não obtivemos maiores informações com o responsável.

Já o outro aluno, “João”, tem um perfil mais extrovertido, fala tudo o que pensa, de forma impulsiva; faz perguntas críticas e, às vezes, desconcertantes. Nem sempre está disposto a realizar as atividades propostas em sala, mas quando realiza as análises de texto, constrói outras possibilidades de interpretações, embora muitas vezes crie hipóteses fora do contexto. Percebemos que ele interage da forma que escolhe, nada convencional, tanto com o texto, quanto conosco e com a turma, respeitamos essa escolha.

Durante a reunião de pais, narramos ao responsável pelo aluno que, às vezes, ele se recusa a concluir as tarefas e, além disso, esporadicamente, faz perguntas fora do contexto das aulas. O responsável de João relatou que o médico disse que ele tem um “leve autismo”. Perguntamos ao pai se isso foi informado à escola, por meio de laudos e conversas com a pedagoga e que tal informação seria importante para ajudá-lo no desenvolvimento escolar. Ele disse que optou por não levar laudos, pois não gostaria que tratassem o aluno (seu filho) de forma diferenciada, e que João sempre conseguiu se desenvolver bem na escola, sem utilizar nenhum apoio especializado.

Diante dessas narrativas verificamos que o professor pode criar possibilidades de interação, colocando-se no lugar do outro, propondo adaptações que facilitem a compreensão de cada aluno, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma, por meio dos mesmos recursos, o que pode ser atrativo a um aluno, pode ser indiferente a outro. Contudo, assumimos a perspectiva de que todos, a sua maneira, são capazes de aprender e de interagir.

#### **4.7.2 Momentos das avaliações**

Neste item, descreveremos as observações feitas com relação ao desenvolvimento do sujeito da pesquisa durante as avaliações.

No primeiro trimestre, Lucas conseguiu, sem nenhuma intervenção ou apoio, obter o resultado de sessenta por cento nas avaliações aplicadas, tanto as que nós elaboramos, como o simulado formulado pela área de linguagens, aplicado para todos os alunos dos nonos anos.

Com relação ao simulado (questões objetivas), ele terminou no final do tempo proposto para a aplicação, antes mesmo de alguns alunos. Vale salientar que, com relação ao desempenho do aluno, a nota, foi maior que a obtida pela maioria dos alunos.

Já na avaliação discursiva, formulada por nós, Lucas precisou de mais tempo (duas aulas). Como aplicaríamos prova em outra turma, levamos o aluno para terminar em outra sala, é importante frisar que Lucas não solicitou nenhuma intervenção. Quanto ao resultado, em relação a sua turma, demonstrou desempenho maior que muitos alunos.

No segundo trimestre, o aluno precisou de uma aula e meia para o simulado e duas para a avaliação discursiva. Como constatamos no primeiro trimestre que ele necessitava de um tempo maior, ajustamos a nossa prova exatamente para ser aplicada primeiro na turma de Lucas e depois na outra turma de mesmo ano.

Mais uma vez, Lucas realizou as duas provas quase sem intervenções, apenas solicitou o nosso auxílio em uma questão que exigia a substituição de palavras, e ele queria confirmar se precisava reescrever o enunciado todo ou só substituir a palavra. Demos a orientação adequada e ele continuou a prova.

Quanto ao desempenho, mais uma vez, obteve sessenta por cento da nota, com relação à nota obtida nas duas avaliações, e em comparação com a turma, apresentou resultado melhor ou igual ao da maioria dos alunos.

Entendemos que o aluno, apesar de apresentar a necessidade de mais tempo para responder às questões discursivas, compreendeu bem os enunciados e fez as avaliações com autonomia. Diante disso, mais uma vez, enfatizamos a importância de o professor criar possibilidades para que o aluno com autismo, assim como todos os demais alunos, tenham tranquilidade nos períodos de avaliação.

#### **4.7.3 Conversa com os pares**

Neste tópico, falaremos sobre as conversas com os pares e as impressões que tivemos delas, durante a reunião de professores no início do ano letivo e nos dois conselhos de classe, respectivamente, em maio e em setembro do mesmo ano.

Em nossa primeira reunião, antes do início do período letivo, falamos com os demais docentes da escola sobre a nossa pesquisa com relação a um estudante com autismo, convidamos todos para participar da pesquisa e perguntamos sobre qual professor já conhecia Lucas e quais informações poderia nos fornecer sobre o aluno, como forma de contribuir com o nosso trabalho. A professora de Geografia expôs informações sobre o aluno, disse que ele compreendia bem o conteúdo exposto na sala e, ainda que estivesse quieto, estava atento a tudo o que acontecia ao redor. Os outros professores mantiveram-se calados, com exceção de um professor, que apenas comentou que o aluno não falava, nem produzia nada. Ele ainda disse que acreditava que o Lucas também não compreendia nada.

No final do primeiro trimestre, lamentavelmente, fizemos apenas o pré-conselho com a pedagoga, informamos as notas dos alunos e descrevemos a turma, mencionamos aluno por aluno no tocante à disciplina, ao desempenho e à interação. Destacamos o desenvolvimento de Lucas tanto nas notas quanto nas relações interpessoais. Não participamos do conselho, uma vez que não era nosso dia de trabalho na unidade escolar.

Já no segundo trimestre, participamos do conselho, antes já havíamos combinado com a professora de Geografia de falarmos sobre o desenvolvimento de Lucas. Pedimos um momento para falar com os demais professores sobre o aluno sujeito

da pesquisa e chamamos a atenção para os resultados obtidos por ele, sem intervenções, com o objetivo de demonstrar a sua autonomia; evidenciamos que Lucas entende o que é proposto, porém precisa de um tempo maior para realizar as atividades e avaliações.

A professora de Geografia não participou do conselho e apenas um professor de Ciências, que não é professor dele neste ano letivo, disse que já havia ministrado aula ao aluno nos anos anteriores e que ele sabe muito e domina os conhecimentos referentes à disciplina de Ciências. E, ainda, relatou que identificou isso quando conversou mais com ele (Lucas) sobre o conteúdo. Além disso, mencionou que tal aluno apresentava mais dificuldades com as atividades escritas do que com as orais. Já os outros professores, mostravam-se indiferentes, quase sem envolvimento com aquele discurso.

Esse episódio, trouxe-nos muitas reflexões e tristezas, pois naquele momento havia em nós três personagens: a pesquisadora, a professora e a mãe de uma criança com autismo. Como pesquisadora percebemos que ainda há muitas pesquisas e trabalhos a serem realizados sobre o tema, se quisermos, de fato, contribuir para uma proposta de educação não excludente. Como professora, constatamos que é necessário refletir, ininterruptamente, sobre práticas que sejam significativas para todos os alunos, mediando os conhecimentos na perspectiva da inclusão, aliados à permanente necessidade de aprender, ensinar e aprender ao mesmo tempo. Como mãe de sujeito com autismo, percebemos, com um pouco de tristeza e frustração, que é uma tarefa árdua, mas que deve ser constante, exigir que a escola possibilite condições de aprendizagens a esses alunos. Mais que isso, devemos estar sempre atentos à indiferença que impera no espaço escolar com relação à aprendizagem, ao desenvolvimento e à interação de nossos filhos, com a finalidade de intervirmos, se for o caso, pois temos a consciência do quanto os sujeitos com autismo são capazes de se desenvolver com autonomia.

#### **4.7.4 A interação com a turma**

Após as observações a partir das conversas com outros docentes, serão expostas as relações construídas entre o sujeito da nossa pesquisa e os demais alunos da

sua turma, com o objetivo de fazermos análise sobre as possíveis formas de contribuir para a interação entre eles.

Lucas, até o quarto mês de aula, conversava muito pouco com os outros colegas da turma, com exceção dos dois amigos, José e João. A turma também não se relacionava muito com ele. Todavia, a partir do quinto mês, uma nova aluna, de 14 anos de idade, foi matriculada na turma e, em nosso trabalho, iremos chamá-la de “Maria”.

Logo nos primeiros dias em que chegou na sala, Maria se aproximou de Lucas. Conversava sempre com ele quando ela terminava as atividades. Notamos que Maria oferecia ajuda nas tarefas. Algumas vezes Lucas aceitava, bastante sorridente; conseguimos inferir, na interação entre os dois, a satisfação de ambos. Outras vezes, Lucas dizia que não precisava.

Vale mencionar que a iniciativa em ajudá-lo foi dela, nunca pedimos nem falamos sobre isso, antes de ela começar a interagir com ele. Mas, um dia, durante a aula, estávamos passando pela sala para observar quem estava produzindo, e Maria veio conversar conosco sobre ele, dizendo que percebia a nossa atenção e da professora de Geografia no que diz respeito ao tratamento dado ao aluno durante as aulas, dizendo que todos os professores deveriam enxergá-lo da mesma forma. Sem que pudéssemos interrompê-la, ela denunciou a atitude de um professor sobre um episódio em que Lucas pediu explicações, relatando-nos que o docente disse ao aluno que ele não conseguiria resolver aquela questão, e por isso faria outra com o nível menor de dificuldade que o da turma, pois, do contrário, ele não compreenderia. Ela, Maria, contou-nos com indignação que o aluno manifestou tristeza após essa resposta do professor, e, ainda concluiu dizendo que nenhum professor pode dizer que o aluno não conseguirá aprender um determinado conteúdo.

Depois desse episódio, foi realizado na turma um trabalho sobre temas como: preconceito, racismo, violência nas escolas, *Bullying*, xenofobia, dentre outros. É relevante dizer que quando havia atividades em grupo ou dupla, ou o estudante com autismo optava por fazer sozinho, ou fazia com João e José. Porém, essa foi a

primeira vez, neste ano, que ele participou de um grupo diferente. Maria, por iniciativa dela, convidou-o para fazer o trabalho no grupo dela, ele aceitou. Eles tiveram uma aula para reunirem-se e combinar a apresentação do trabalho.

Maria apenas nos pediu orientações sobre se poderia deixar o pendrive, sob a responsabilidade de Lucas para que ele colocasse sua contribuição no trabalho, respondemos que sim.

No dia destinado à apresentação, Maria disse que Lucas havia esquecido o *pendrive* com o trabalho, falamos que poderiam enviá-lo via *e-mail*; e perguntamos se eles seriam capazes de apresentar naquele dia, mesmo sem a apresentação em slides, responderam que sim.

A apresentação ocorreu de forma tranquila, o grupo falou sobre racismo e, ao final, Lucas, sujeito desta pesquisa, encerrou a apresentação dizendo que o racismo ocorre em vários países.

Depois do encerramento da apresentação do grupo, a turma, como de costume em apresentações de trabalho, aplaudiu o grupo. Então, Lucas parou em frente à turma e disse “o bicho homem não tem jeito!”. Pelo fato de a apresentação ter se encerrado, esse pronunciamento do aluno surpreendeu a todos e trouxe para aquele momento um pouco de descontração, pois todos os alunos começaram a rir do episódio, não de forma pejorativa, mas de forma descontraída mesmo.

Ainda com relação à interação com os alunos da turma, precisamos apontar que outra aluna nomeada, neste trabalho, por “Beatriz (15 anos de idade)”, começou a se aproximar de Lucas. Não conseguimos perceber os conteúdos das conversas, mas é notória a afinidade construída na relação deles.

Em uma aula, após orientarmos Lucas sobre uma análise de tirinha, Beatriz foi até a nossa mesa para mostrar a atividade dela e comentou que observava em nossa postura, como professora, o prazer em ensinar. A aluna não disse mais nada e sentou-se.

Com o objetivo de saber mais sobre a interação do sujeito da nossa pesquisa com a turma, primeiramente, pensamos em buscar informações diretamente com a turma a respeito do aluno. Após refletirmos sobre a ação, constatamos que poderíamos expô-lo muito.

Dividimos essa preocupação com a professora de Geografia. Juntas pensamos em uma estratégia para obter informações sobre a interação entre o aluno com autismo e a turma. E, assim, tivemos a ideia de montar uma dinâmica em que cada aluno receberia um papel com o nome de outro aluno, a escolha seria feita por nós, isto é, o aluno já receberia o papel com o nome sugerido por nós; em seguida, falaria sobre as impressões que tem sobre o outro, relacionadas ao comportamento e à interação em sala, por meio de um pequeno texto escrito, sem se identificar. Em consenso, escolhemos quatro alunos para falar de Lucas.

Resolvemos que a atividade seria aplicada na aula de Geografia, pois pensamos que por ser aula de Língua Portuguesa, mesmo, involuntariamente, os alunos poderiam ficar mais preocupados com os aspectos formais do texto do que com o conteúdo. E o nosso foco, nessa atividade, não era nos aspectos formais e sim no significado que os textos escritos pelos alunos poderiam oferecer ao nosso trabalho.

Todos os alunos fizeram a atividade, entretanto, selecionamos para transcrever, nesta pesquisa, apenas os textos escritos (sem correções e alterações) por Beatriz, Felipe, Maria e João, descrevendo o sujeito com autismo. Além disso, selecionamos o texto escrito (sem ajustes) pelo Lucas sobre José.

Beatriz sobre Lucas:

Ele tem uma capacidade de se tornar o que ele desejar. Tem uma grande inteligência, em relação à todas as disciplinas. Ele precisa de mais auxílio e compreensão: de professores, alunos, até mesmo da escola, isso iria ajudá-lo na sua relação social com todos.

Tive a oportunidade de conhecê-lo um pouco melhor, e cheguei a conclusão de que ele é INCRÍVEL (SALA DE AULA, outubro/ 2019)!

Felipe sobre Lucas:

Não conversa muito com a turma, mas faz as atividades (SALA DE AULA, outubro/ 2019).

### Maria sobre Lucas:

O Lucas é um ótimo aluno da classe, ele é autista, mas nada atrapalha ele de tentar fazer as atividades. Lucas sente dificuldades ao realizar algumas atividades, mas ele sempre tenta fazer, eu como colega sempre o ajudo, quando posso.

Sobre sua socialização, o Lucas é quieto, na dele, mas ele conversa com dois colegas atrás, os únicos. O Lucas é bem-educado e amigo. O Lucas é isolado pelo fato de todos saberem que ele é autista, sempre quando alguém vai dialogar com ele, o Lucas sente a necessidade de dizer: “você sabe eu sou autista, né?!”. Pois bem, ele disse isso para mim, senti-me triste no momento, mas mostrei para ele que isso não importa, que todos são diferentes e que devemos respeitar uns aos outros.

“Somos todos iguais na diferença” (SALA DE AULA, outubro/2019).

### João sobre Lucas:

Lucas é um aluno um tanto especial. Ele tem um nível baixo de autismo e tem algumas dificuldades com os deveres da escola. Uma das professoras do A.E.E de vez em quando aparece na sala de aula para ajudar ele (SALA DE AULA, outubro/2019).

### Lucas sobre José:

Usa óculos, magro, alto, feio. Desempenho equilibrado nas matérias, nem ruim e nem bom, um aluno mais ou menos inteligente, faz reforço, não é muito de conversar com outras pessoas, tímido, gosta de conversar sobre História, Ciência e Geografia, gosta de vídeo game, quer fazer curso técnico de Ferrovias, talvez nos EUA (SALA DE AULA, outubro/2019).

Percebemos diante de todas essas narrativas que é possível contribuir para a interação dos alunos. Temos a consciência de que não é uma tarefa fácil, mas devemos criar, diariamente, oportunidades de interação em sala de aula. Constatamos também que os discentes estão atentos à nossa prática, mesmo aqueles que não manifestam verbalmente suas convicções. Ademais, são capazes de se colocar no lugar do outro, e, às vezes, surpreendem-nos com reflexões e posturas que deveriam ser apresentadas por todos os profissionais de um espaço escolar que aspirem à construção de uma educação inclusiva.

## 5 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, percurso metodológico da pesquisa, caracterizamos a nossa investigação, descrevemos o lócus e o sujeito da pesquisa. Neste capítulo vamos descrever uma sequência de atividades elaborada com base no eixo de interesse do sujeito da pesquisa que, segundo sua professora de Geografia e sua família, gosta muito de assuntos relacionados à cultura americana, dos Estados Unidos. A sequência será iniciada com o filme “Escritores da Liberdade”, seguido de reflexão e discussão sobre o texto (filme), além de exercícios operatórios de linguagem.

Cabe dizer que, antes de planejar as atividades, foram feitas pesquisas sobre teorias para se elaborar uma sequência didática. Constatamos nos estudos, que há vários referenciais e modelos de sequência didática. Todavia, não encontramos um modelo que dialogasse totalmente com os nossos propósitos. Procuramos, então, direcionamento na abordagem sobre sequência didática feita pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), para os quais “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Esses autores ressaltam a necessidade de

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” No entanto, trabalharemos com vários gêneros textuais, por isso optamos pela adoção do nome sequência de atividades.

Apresentaremos nos tópicos a seguir a sequência produzida, descrevendo o planejamento das atividades, assim como os instrumentos utilizados para a produção da sequência. Na elaboração da sequência orientamo-nos pela abordagem epilingüística. Conforme Rezende (2008),

Podemos dizer que a atividade epilingüística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação,

referenciação e equilibração. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores (REZENDE, 2008, p. 97).

Após cada unidade, faremos as análises dos dados, observando o envolvimento de Lucas com as atividades, usando como parâmetro a própria turma, observando se ele conseguiu realizar as atividades com autonomia e pontuar se houve ou não dificuldades.

O nosso propósito, isto é, o que mais nos interessa em relação às análises, não é o ponto de chegada do Lucas mas a observação do percurso dele durante o desenvolvimento da sequência de atividades, a construção pelo Lucas dos significados dos enunciados.

Aspiramos ainda a compreender a relevância da identidade e da autonomia do professor, que também está em construção durante todo o desenvolvimento da prática em sala de aula. Nessa perspectiva, Rezende (2008), também apresenta ponderações sobre a importância da identidade do professor:

E a realidade do professor, seus gostos de leituras, suas preferências estéticas e literárias não contam? Ele, professor, se anula como identidade, na sala de aula? Como poderá haver construção de identidades sem que o educador possa assumir a sua? E não haveria uma outra realidade, nem a do aluno nem a do professor, mas em construção na sala de aula, que resultaria do diálogo entre experiências diversificadas dos alunos entre si, e entre professor e alunos? Essa variedade de experiências de vida e de expressão não traria em seu bojo uma ambigüidade constitutiva e não exigiria trabalho de todos? (REZENDE, 2008, p. 96).

A perspectiva de autonomia defendida por nós nesta pesquisa, não se refere ao sujeito ser “autodidata”, ou seja que tenha “um certo grau de aprendizagem e organização que dispensa a presença do outro” (COSTA, 2012, p. 16), mas uma autonomia que “pressupõe a presença do outro como co-enunciador em situação de apreensão dos conhecimentos” (COSTA, 2012, p. 16). E assim, os alunos possam ter ousadia e poder sobre a (língua)gem constituindo-se por e para todos os sujeitos: professor e aluno; aluno e turma; aluno e professor. Entendemos que essa troca pode promover mais liberdade para que o aluno com autismo possa criar e recriar, com o auxílio de um mediador, no caso o professor regente. Não podemos esquecer

de enfatizar que nessa interação em que o sujeito se constitui pela linguagem, todos aprendem, inclusive o docente. Pretendemos apresentar possibilidades de reflexão sobre a linguagem, visando a construção dessa autonomia no ensino de Língua Portuguesa. Como ressalta Costa (2012),

[...] Nossa intenção é fomentar uma prática de sala de aula que permita ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e que faça aflorar a atividade de linguagem que está em um nível pré-consciente (COSTA, 2012, p. 23).

Nosso trabalho parte do princípio de que as aulas de Língua Portuguesa devem servir de espaço para aguçar no sujeito sua capacidade criativa, entendendo que

A criatividade é, dessa forma, o trabalho do sujeito sobre o feixe de possibilidades que a linguagem e as línguas oferecem. Ela é instanciada pela cultura do sujeito, já que é o conhecimento de mundo que ele tem que vai lhe permitir o uso de mais ou menos elementos nesses feixes de escolha. O trabalho do professor, o trabalho da sala de aula é ampliar esse feixe de possibilidades, é mostrar mais e mais meios de se conseguir chegar a um efeito, é auxiliar ou propiciar ao aluno o contato com diversas representações a fim de que ele consiga, por meio de suas próprias representações e regulações, interpretar/produzir textos para outros sujeitos e de outros sujeitos (COSTA, 2012, p. 45).

Assim sendo, é com esse propósito de estimular que os alunos aproveitem todas as possibilidades de construção que a linguagem pode oferecer, caminhamos ao aplicar e observar a sequência de atividades dos tópicos seguintes deste capítulo.

## 5.1 ATIVIDADES DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

### 5.1.1 Primeira atividade: inspirando-se nos “escritores da liberdade”.

#### I – Planejamento

Assunto	Filme “Escritores da Liberdade”.
Duração	120 minutos (03 aulas).
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a aprendizagem sobre vários aspectos da cultura do mundo, em especial a americana, bem como questões conflituosas no que se refere à questão étnico-cultural;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório criativo, possibilitando o acesso a muitas formas de expressões humanas.</li> </ul>
Metodologia	Exibição do filme.
Avaliação	Interesse dos alunos durante a exibição do filme.

## II – Desenvolvimento e análise

A atividade foi desenvolvida por meio da exibição do filme “Escritores da Liberdade”, lançado em 2007, sob a direção de Richard LaGravanese. O filme apresenta uma jovem professora idealista que vai trabalhar em uma escola de um bairro pobre. A escola está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e falem mais de suas complicadas vidas, a professora aposta em métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores.

O filme foi escolhido com a intenção de apresentar uma atividade que fosse, sob o nosso ponto de vista, interessante para o sujeito da pesquisa. Pensamos em trabalhar sobre um tema que fosse atrativo tanto para o aluno com autismo, como para a turma.

Aliados a esse pensamento que parte de um eixo de interesse do nosso investigado, também entendemos que seria importante trabalhar com a oralidade, de modo que a epilinguagem fosse evidenciada nas operações de regulação, referenciação e representação, apreendidas nos enunciados usados como argumento durante o debate posterior ao filme. A utilização de tais atividades epilinguísticas permite-nos inovar, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Rezende (2008) ressalta que

Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem

conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafrazação e desambigüização ou a atividade epilingüística (REZENDE, 2008, p. 99).

Nesse contexto, é indispensável ter a consciência sobre a importância de não deixar nenhum aluno de fora do processo de práticas pedagógicas, em conformidade com o que afirma ORRÚ,

[...] quando falamos em práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, falamos em espaços de aprendizagens comuns a todos os aprendizes, a toda comunidade local. Ninguém fica de fora (ORRÚ, 2016, p. 166).

Dessa forma, vimos a necessidade de se construir atividades que fossem ao encontro dos interesses do aluno e da turma, investigando os temas que poderiam ser também relevantes para todos, embora nesse trabalho o foco estivesse em Lucas, pois entendemos que é importante

Construir juntos com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse e possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender (ORRÚ, 2016, p. 167).

Conforme a mãe e a professora de Geografia, apresentadas no capítulo 4 deste trabalho, o aluno tem interesse por quadrinhos e jogos, mas há um tema significativo para ele, relacionado aos Estados Unidos. Segundo elas, o aluno tem fixação por qualquer assunto relacionado a esse país, inclusive pelo idioma.

No primeiro trimestre, com o propósito de confirmar as informações que obtivemos durante o período de entrevista, como pesquisadora e professora da turma, no ano letivo de 2019, durante as aulas, principalmente, no final, comentava algo a respeito do país para perceber as reações do Lucas. E era imediato, qualquer fato que mencionava sobre a cultura americana, ainda que estivesse de cabeça baixa (costume do aluno, geralmente, no fim e início da aula), logo levantava a cabeça e ficava prestando atenção no assunto, pois como destaca Orrú (2016),

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com o nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais, o que é próprio de uma educação na

perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2016, p. 167).

Assim, tomamos como ponto de partida o filme *Escritores da Liberdade*, por se passar nos Estados Unidos, refletindo a cultura americana, abordando o desafio vivido por uma professora ao ensinar em um contexto social difícil, além de problematizar questões conflituosas étnico-cultural.

A professora, protagonista do filme, com o objetivo de participar melhor da realidade dos alunos imerge no mundo deles, considerando seus conhecimentos prévios, bem como suas vivências e, partindo desse diagnóstico, começa a reformular as aulas, trocando e compartilhando suas experiências com os alunos, isso estabelece um contato maior com a turma, ajudando os discentes a superar as dificuldades vividas em sala de aula.

Nesse sentido, podemos dizer que há um diálogo da arte com a realidade, já que nosso objetivo também era conhecer melhor os alunos, suas experiências e seu contexto social. “É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada “(REZENDE, 2008, p. 96).

O filme foi exibido em quase três aulas, as duas primeiras de Língua Portuguesa e a última de Geografia, professora muito atuante no que se refere ao desenvolvimento do nosso trabalho. A turma ficou bastante envolvida com o filme, com pouquíssimos alunos sem se interessar por ele. Lucas não mostrou muito interesse pelo enredo, apenas assistiu ao filme.

### **5.1.2 Segunda atividade – imersão, análise e debate sobre o filme**

#### **I – Planejamento**

Assunto	Análise e discussão sobre o filme.
Duração	130 minutos (03 aulas).
Objetivo	Perceber aspectos culturais americanos, além de questões conflituosas que podem ser relacionadas à realidade de nossa sociedade.
Metodologia	Discussão em grupo sobre as problemáticas apresentadas no filme.
Avaliação	Participação dos alunos.

## II – Desenvolvimento e análise

Após a exibição do filme, para discussão em sala sobre as questões conflituosas apresentadas no enredo, relacionando-as com a realidade, as cadeiras foram colocadas em círculo, solicitamos aos próprios alunos que pontuassem os temas problematizados. E assim eles foram dizendo: problemas com a família, preconceito, racismo, intolerância, violência, holocausto, *Bullying etc.*

Cada tema foi colocado no quadro com o intuito de que fosse lembrado durante toda a discussão. Pedi que dessem exemplos desses temas tanto na realidade brasileira, como no dia a dia deles.

Nossa pretensão era que eles interpretassem o filme, concordando com o colega ou discordando dele, construindo seus próprios significados a partir de conhecimentos prévios de mundo e das trocas promovidas equilibrando e referenciando uma significação para aquilo que o outro diz. Nesse sentido, de acordo com Rezende,

[...] quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência (REZENDE, 2008, p. 101).

Acreditamos que ao promover um discurso, que exercite a oralidade por meio da reflexão, também é possível criar espaço para uma nova forma de ministrar aulas de Língua Portuguesa. Segundo Costa (2012, p. 46),

[...] Trabalhar a gramática, a linguagem e as línguas, diríamos, é conseguir fazer aflorar no aluno, ou levá-lo a pensar sobre a atividade de construção de significado em cada momento, seja no diálogo interno, seja na tentativa de se alcançar o sentido de algo enunciado por outro sujeito.

Muitos alunos falaram sobre o racismo no Brasil e afirmaram que há racismo na escola. Uma aluna declarou que “quase todo mundo tinha problemas familiares” e relatou que sofreu *Bullying* por ser muito magra. Outra aluna disse que também sofreu pelo cabelo. Já outro aluno disse que gostaria de saber mais sobre o holocausto e Anne Frank.

Vale ressaltar, que Lucas, sujeito da pesquisa, não disse nada durante as discussões, contudo manteve-se atento, mostrando-se envolvido com o momento de discussão. Percebemos o silêncio dele como uma manifestação de linguagem. Para Rezende (2008):

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilingüística (REZENDE, 2008, p. 102).

Também vale relatar que com o objetivo de um trabalho interdisciplinar, compartilhamos com a professora de Geografia as curiosidades dos alunos a respeito do holocausto. Ela disse que ministraria uma aula falando sobre o assunto.

### **5.1.3 Terceira atividade – a história dos Estados Unidos pelas imagens**

I – Planejamento

Assunto	Animação sobre a história dos Estados Unidos e apresentação de imagens americanas.
Duração	55 minutos (1 aula).
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar conhecimentos sobre a história e a cultura americanas;</li> <li>• Visualizar melhor as imagens que serão expostas na próxima atividade.</li> </ul>
Metodologia	Exibição do documentário e das imagens na biblioteca, destinada à utilização de multimeios.
Avaliação	Participação dos alunos.

## II – Desenvolvimento e análise

A atividade iniciou com um vídeo (animação) na biblioteca. A produção traz uma contextualização histórica e cultural dos Estados Unidos, por meio da apresentação das imagens. A exibição da animação “A História dos Estados Unidos da América”<sup>6</sup> teve a intenção de contribuir para a construção de conhecimentos sobre o tema.

Os alunos gostaram muito da animação, pois a história era relatada de forma resumida (12 minutos) e bem cômica. Durante a apresentação, Lucas sorriu várias vezes. Um aluno disse “por que não aprendemos história assim?” e o outro completou: “entendi tudo o que não havia entendido nas aulas de História”.

Percebemos que outro fator bastante relevante para o envolvimento da turma com o vídeo, foi a linguagem informal, utilizada pelo narrador da animação.

A pesquisa foi realizada com a turma 9<sup>o</sup>A, mas desenvolvemos todas as sequências de atividades também na turma 9<sup>o</sup>B, pois ministramos aulas para as duas turmas. Por consequência, não houve viabilidade financeira de produzir para todas as turmas atividades com impressão colorida.

<sup>6</sup>A HISTÓRIA dos Estados Unidos da América. **Youtube**. 7 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9g1aRtjfGSs>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Desse modo, com a intenção de que uma turma não fizesse comparações com a outra, no que se refere às atividades, optamos por trabalhar com a impressão sem cores.

Sendo assim, em um segundo momento da aula, logo após a apresentação da animação, entregamos as atividades que seriam aplicadas na aula seguinte, para que eles pudessem acompanhar, com as folhas em mãos, as imagens coloridas que seriam exibidas na tela. E assim chamamos a atenção para cada detalhe. Também pedimos para que eles fizessem anotações no caderno, se houvesse algo que fosse relevante.

Ao mostrar as imagens, quando nos deparamos com a do Tio San, havia um texto em inglês "*I Want You for U.S. Army*", solicitei à turma que na aula destinada à aplicação dessas atividades, eles procurassem também a tradução do texto. Neste momento, Lucas interrompeu as nossas orientações e disse "significa juntar-se ao exército americano". Esse fato dialoga com ponderações de Costa (2012), quando afirma:

[...] a cultura que nos leva a usar a língua de um modo ou de outro, diríamos que é na verdade o quanto conhecemos, quanta experiência e referências e representações que temos que nos faz ser mais ou menos "capazes" de usar a língua em diferentes situações. No caso, essa capacidade seria a regulação do sujeito no processo de medir e avaliar o ponto a que deseja, ainda que momentaneamente, chegar (COSTA, 2012, p. 47).

Ainda nessa direção, com o objetivo de observar cada manifestação de trabalho com a linguagem do aluno com autismo, concordamos com as considerações dessa autora, ao afirmar que

A subjetividade emerge no discurso porque consiste em instâncias discretas que contêm as formas linguísticas associadas à expressão do sujeito enunciador. A condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois só se experimenta a consciência de si próprio a partir do contraste com o outro. Em nossa abordagem o diálogo também é travado internamente, quando o sujeito se regula para expressar o que deseja. Esse diálogo interno é chamado de atividade epilinguística (COSTA, 2012, p. 48).

Vale destacar que, no momento da elaboração da atividade, pensamos em traduzir o texto, ao lado da imagem, mas decidimos solicitar que os alunos traduzissem,

primeiramente por estarmos construindo juntos o conhecimento, e por também valorizar o trabalho interdisciplinar.

#### 5.1.4 Quarta atividade – análise e produção do texto

##### I – Planejamento

Assunto	Análise e produção de texto.
Duração	120 minutos (2 aulas).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e analisar textos operando com a linguagem;</li> <li>• Relacionar o significado ao contexto.</li> </ul>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de imagens;</li> <li>• Produção de enunciados escritos (frases);</li> <li>• Produção de texto.</li> </ul>
Avaliação	Participação dos alunos.

##### II - Atividade entregue aos alunos e recolhida no final da aplicação

Neste trimestre, assistimos a filmes e desenvolvemos várias atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia.

Sobre o filme “Escritores da Liberdade”, lançado em 2007, sob a direção de Richard LaGravenese, a história é desenvolvida em uma escola, localizada nos Estados Unidos, conhecido como terra da liberdade. Contudo, o filme aborda questões conflituosas no que se refere à questão étnico-cultural.

1) A partir dos debates em sala de aula e dos conhecimentos que possuem, ou podem buscar, sobre a história e a cultura americanas, reflita sobre o significado das imagens abaixo e crie para cada uma delas uma frase de exaltação (elogio) e outra depreciativa (tecendo uma crítica):

a)



b)



c)



d)



e)



2) Analise a charge abaixo e, conforme seus conhecimentos sobre o assunto, explique o que entendeu. Além disso, diga se concorda com a visão do chargista sobre a problemática abordada.



Fonte: EUA (Acesso em 10 jun. 2018)

---



---

3) Produza um texto discutindo sobre a cultura americana, a partir das informações e conhecimentos construídos com base nas atividades 01 e 02.

---



---

### III – Desenvolvimento e análise

Nesta quarta atividade, produzimos exercícios de operações com a linguagem, a partir de imagens (textos visuais) relacionadas aos Estados Unidos, pois esse é o eixo de interesse de Lucas.

O primeiro exercício solicita que, apropriando-se de sua língua, conforme suas próprias escolhas e criatividade, reflitam sobre significado das imagens, partindo de conhecimentos empíricos e dos que foram construídos juntos sobre o tema, elaborem uma frase de exaltação (elogio) e outra depreciativa (tecendo uma crítica). Sobre essa apropriação da língua(gem), Wamser e Rezende (2013) dizem que

Quando defendemos o ensino de língua por meio das atividades epilinguísticas, estamos defendendo um ensino articulado com a linguagem, que implica abrir mão de trabalhar com o aluno ideal, e assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como propriedade sua (WAMSER e REZENDE, 2013, p.5).

Ainda sobre a importância da liberdade e criatividade do sujeito, Costa (2012) afirma que

A liberdade e a criatividade do sujeito permitem que ele desenvolva seu estilo próprio, ou melhor, que ele demonstre, se assim o desejar, um estilo próprio. Quanto mais representações e referências ele conhece, mais se ampliam suas possibilidades de expressão (COSTA, 2012, p. 50).

Primeiramente, com todos os alunos com as atividades em mãos, explicamos o comando de cada exercício e pedimos que todos expressassem suas dúvidas, além de frisar que se houvesse dúvidas durante a realização da atividade, poderiam nos chamar a qualquer momento.

A turma desenvolveu bem o primeiro exercício, praticamente sem dúvidas, um aluno perguntou se na questão final (produção de texto), havia alguma exigência sobre a quantidade linhas e dissemos que não.

Quanto a Lucas, ele desenvolveu o primeiro exercício, com autonomia, foi até a nossa mesa apenas uma vez com o objetivo de perguntar se poderia fazer apenas uma frase, reunindo crítica e exaltação.

Apesar de o comando do exercício ter direcionado para a construção de uma frase de exaltação e outra crítica, entendemos que o trabalho do professor não se deve pautar em conceitos engessados sobre o que é certo ou errado, principalmente quando falamos de construção de enunciados produzidos pelos alunos. Em consonância com esse entendimento, Wamser e Rezende (2013) ratificam que

O trabalho do professor, quando há opção pelo ensino por meio das atividades epilinguísticas, é de suma importância, pois cabe a ele conduzir o discurso dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sem, contudo, rotular seus comentários em certo ou errado. Desse modo, é possível tornar conscientes os processos epilinguísticos dos alunos, de modo a torná-los metalinguísticos (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 8).

Lucas construiu as seguintes frases: “Os EUA é um país rico e desenvolvido e um ótimo lugar, o problema é um forte fanatismo com a pátria, e muitos habitantes são xenofóbicos”; “A diversidade étnica dos EUA é muito rica, brancos, negros, latinos,

asiáticos, o racismo é muito grande, mas todas as pessoas devem ser respeitadas, não importa a raça”; “Os Estados Unidos tem muitos esportes diferente do Brasil que o único esporte é o futebol, os esportes são cultura”.

Cabe dizer, que durante o exercício, por várias vezes, Lucas parava e abaixava a cabeça, mexia na mochila ou ficava olhando para o caderno. E quando isso acontecia, esperávamos um pequeno tempo, mas se demorasse muito, fazíamos intervenções “Lucas, está com dúvidas?”, e ele respondia que não e voltava a realizar a atividade.

O segundo exercício orientava que, de acordo com os conhecimentos deles, analisassem a charge e concordassem ou não com a visão do chargista, também foi realizado com desprendimento. Tanto a turma quanto Lucas não manifestaram dúvidas.

A resposta de Lucas para a interpretação da charge é “A visão do chargista é que os Estados Unidos estão usando o mundo para um poder absoluto, tentando ser o mais importante do mundo, eu concordo um pouco com isso”. A resposta do aluno coaduna com a seguinte observação acerca da epilinguagem: “Insistimos na ideia de que é nesse trabalho contínuo com o texto, também com a atividade epilinguística, que o sujeito modula suas representações das mais variadas formas” (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 5).

Já no terceiro exercício todos, tanto a maioria dos alunos da turma quanto Lucas, apresentaram menos interesse em concluir. Apenas duas alunas disseram que gostavam de produzir textos. Cinco alunos, inclusive Lucas, não concluíram o exercício, durante as duas aulas destinadas tal atividade. Permitimos que eles levassem para casa e trouxessem na aula seguinte.

No encontro seguinte, todos os alunos trouxeram a atividade. É importante relatar que Lucas realizou o terceiro exercício da atividade, de forma muito sintetizada e menos contextualizada que os outros da atividade proposta. Ele escreveu “Os esportes, seus feriados, suas comidas, são parte da cultura dos Estados Unidos, sobre os esportes, basquete,”.

Constatamos a resistência de o aluno produzir textos maiores. Contudo, reiteramos neste trabalho o pressuposto de que não existem erros ou acertos, e sim a observação do processo. Portanto, com o propósito de conseguir a adesão de Lucas, para as próximas atividades, preferimos propor exercícios que exigissem produções menores.

### 5.1.5 Quinta atividade – análise e produção do texto

#### I – Planejamento

Assunto	Reescrita de texto.
Duração	120 minutos (2 aulas).
Objetivo	Relacionar o significado ao contexto, operando com a linguagem.
Metodologia	Reescrita de frases por meio de substituição das palavras e expressões destacadas por outras que mantenham o sentido do enunciado.
Avaliação	Participação dos alunos.

#### II - Atividade entregue aos alunos e recolhida no final da aplicação

Dando continuidade à atividade 04, referente às discussões sobre as temáticas apresentadas no filme “Escritores da Liberdade”, bem como às abordagens feitas em relação ao espaço (Os Estados Unidos), reproduzimos algumas frases de exaltação e de crítica elaboradas por vocês (alunos).

1 - Observando as imagens, leiam e reflitam sobre as frases transcritas e reescrevas, substituindo as palavras destacadas por outras que mantenham o sentido do enunciado.

1)



Fonte: SOUZA (Acesso em 15 jul. 2018)



Fonte: SOUZA (Acesso em 15 jul. 2018)

a) A bandeira é muito importante e bonita, pois **representa** várias pessoas.

---

A bandeira é muito importante e bonita, pois representa **várias** pessoas.

---

b) A bandeira **carrega** muito sangue de pessoas de outros lugares.

---

A bandeira carrega muito sangue de pessoas de **outros** lugares.

---

c) A bandeira **tem** manchas de sangue oculto.

---

A bandeira tem **manchas** de sangue oculto.

---

d) Os americanos **possuem** muitos símbolos característicos, como se **fossem** uma marca.

---

Os americanos possuem **muitos** símbolos característicos, **como** se fossem uma marca.

---

e) Os símbolos **retratam** um pouco da história americana.

---

Os símbolos retratam **um pouco** da história americana.

---

2)



Fonte: DEPOSITFOTOS (Acesso em: 15 jun. 2018)

a) A foto mostra que os Estados Unidos **abraçam** todas as raças.

---

A foto mostra que os Estados Unidos abraçam **todas** as raças.

---

b) A imagem **mostra** uma coisa, mas a realidade é outra.

---

A imagem mostra **uma coisa**, mas a realidade é outra.

---

c) Os Estados Unidos **têm** muitas diversidades e etnias.

---

Os Estados Unidos têm **muitas** diversidades e etnias.

---

e) A imagem representa união, porém não é isso que a realidade **revela**.

---

A imagem representa união, **porém** não é isso que a realidade revela.

---

f) O racismo nos Estados Unidos é muito grande, mas todas as pessoas **devem** ser respeitadas.

---

O racismo nos Estados Unidos é muito grande, **mas** todas as pessoas devem ser respeitadas.

---

3)



Fonte: COMO (Acesso em: 10 jun. 2018)

Fonte: SOUZA (Acesso em: 15 jul. 2018)

a) Os lanches dos EUA são os **melhores** do mundo.

---

Os lanches dos EUA são os melhores do mundo.

---

b) Esses lanches são de origem **americana** e são muito conhecidos pelo mundo.

---

Esses lanches são **de origem** americana e são muito conhecidos pelo mundo.

---

4)



Fonte: TIO SAM (Acesso em: 15 jun. 2018)

a) **Tio Sam** foi vitorioso pelos Estados Unidos.

---

Tio Sam foi **vitorioso** pelos Estados Unidos.

---

b) Os Estados Unidos atraem muitas **pessoas** para o exército, pois se orgulham de lutar pelo seu **país**.

---

Os Estados Unidos atraem muitas pessoas para o exército, **pois** se orgulham de **lutar** pelo seu país.

---

c) Essa imagem incentiva o **ingresso** no exército.

---

Essa imagem **incentiva** o ingresso no exército.

---

d) Junte-se ao **exército** americano.

---

**Junte-se** ao exército americano.

---

5)



Fonte: OLIVEIRA (2016)



Fonte: OLIVEIRA (2016)



Fonte: OLIVEIRA (2016)



Fonte: OLIVEIRA (2016)

a) **Eles** valorizam muito o esporte.

---

Eles **valorizam** muito o esporte.

---

b) Nos Estados Unidos os esportes são levados bem a sério, isso é muito importante para **eles**.

---

Nos Estados Unidos os esportes são **levados bem a sério**, isso é muito importante para eles.

---

6)



Fonte: EUA (Acesso em: 10 jun. 2018)

a) A imagem mostra a mão que representa os Estados Unidos amassando o mundo e fazendo **o mundo** sangrar.

---

b) A imagem mostra os EUA tirando toda a democracia do mundo. Eu entendo que **Os Estados Unidos** querem **dominar** o mundo, como se **só** existissem eles.

---

c) É o EUA massacrando o mundo, causando morte/sangue. Concordo, **Os Estados Unidos** matou muita gente em guerras.

---

### III – Desenvolvimento e análise

Nessa atividade, selecionamos textos produzidos pelos alunos, na 4ª atividade, e elaboramos todos os exercícios a partir das frases criadas por eles, com pouquíssimas adaptações. Os alunos apreciaram bastante a leitura das frases construídas por eles, alguns mencionaram, com muito entusiasmo “essa é minha”. Entendemos que esse foi um fator muito importante na elaboração da atividade, pois o sujeito pode se reconhecer nas questões como protagonista da ação e proporcionar, de fato, a construção de conhecimento compartilhado. Para Wamser e Rezende (2013),

Trazendo a atividade de linguagem para a sala de aula, é possível, a partir do material construído pelas línguas, abrir espaço para diversas formas de expressão linguística. Além de, validando as experiências e as contribuições dos alunos, conduzi-los a uma diferente visão do significado posto em contexto (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 5).

Segundo Costa (2012) “É o conhecimento do sujeito, de si próprio e do outro, que vai levá-lo a um significado próximo da significação textual pretendida. Ainda refletindo sobre a teoria nas aulas de Língua Portuguesa, Costa (2012) esclarece que

Uma teoria de gramática que realmente aborde a variação como princípio leva em consideração que o produto resultante da atividade de linguagem, os textos, os enunciados, são emergências de um sistema de representação e referenciação, regulados pelo sujeito, que permitem que esse mesmo sujeito produza formas significativas reconhecíveis por outro sujeito como sendo produzida para tal fim (COSTA, 2012, p.110).

No exercício, havia duas frases elaboradas por Lucas, ele se mostrou entusiasmado, todavia não disse nada, manteve-se em quietude no momento em que outros alunos reconheciam suas frases no exercício. Mas, em conformidade com a teoria que nos norteia, a verdadeira condição de enunciação pode ser realizada em um diálogo interior, consigo mesmo, até mesmo por meio do silêncio. Conforme Rezende (2008),

Este momento é rico, do ponto de vista pedagógico, se for bem administrado pelo professor, que poderá prolongá-lo ao máximo, com a manutenção do próprio silêncio, sobretudo, quando ele percebe, por manifestações corporais (atenção, olhar, interesse, etc.), que o trabalho de linguagem invisível está sendo feito (procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco), ou preenchê-lo com perguntas, com ofertas de significados próximos, com insinuações, com brincadeiras (REZENDE, 2008, 102).

No desenvolvimento da aula, orientamos a turma quanto à realização da atividade. Ao iniciá-la, praticamente não houve dúvidas, apenas quatro alunos perguntaram se a troca de algumas palavras por outras eram adequadas. Como por exemplo: “Posso trocar representa por mostra?”, “Abraçam por apoia?”, “como por tipo?”; “possuem por têm?”. Além disso, uma aluna buscou confirmação quanto à execução, questionando se, ao trocar palavras ou expressões, poderia fazer adaptações na frase.

Respondemos a ela e aos demais alunos que poderiam fazer trocas com liberdade, de acordo com suas escolhas, desde que mantivessem o sentido do enunciado, pois assumimos que

Se o sujeito-aluno não tem liberdade de escolher aquilo que mais está de acordo com suas representações no momento da enunciação, ele não é autônomo, ele não tem liberdade. O trabalho com a montagem e a desmontagem de enunciados e a tentativa de interpretar (que também é uma atividade de produção) esses enunciados e a cultura é o que ajuda os alunos a desenvolver-se como sujeito e a conhecer mais (COSTA, 2012, p. 50).

Com relação a Lucas, podemos afirmar que concluiu a atividade com autonomia, sem dificuldades. Levantou-se duas vezes, em momentos distintos, foi até nossa mesa para perguntar se as trocas da palavra “mancha” por “sujeira” e da expressão “alguma coisa” por “algo” estavam corretas.

No primeiro questionamento, respondemos a ele “para você, o sentido da frase foi mantido?”; ele balançou a cabeça (manifestando afirmação); em seguida, respondemos “então, está adequado”. Já na segunda vez, perguntou se era possível trocar uma expressão “alguma coisa”, por apenas uma palavra “algo”; porque a troca seria de duas palavras por apenas uma. Perguntamos, novamente, se ao fazer a troca, no entendimento dele, o significado seria mantido. Ele, mais uma vez, respondeu com um gesto, e nós também confirmamos por meio linguagem gestual.

Como são muitas frases, selecionamos alguns enunciados construídos por Lucas, e os reproduziremos a seguir, com o objetivo de mostrar as operações dele com a linguagem a partir da reflexão proposta pela atividade:

- A imagem representa união, **porém** não é isso que a realidade revela (proposta): A imagem representa a união, mas não é isso que a realidade revela” (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- Nos Estados Unidos os esportes são **levados bem a sério**, isso é muito importante para eles (proposta): Nos EUA os esportes são levados seriamente, isso é muito importante para eles (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- Nos Estados Unidos os esportes são levados bem a sério, isso é muito importante para **eles** (proposta): Nos Estados Unidos os esportes são levados bem a sério, isso é muito importante para os americanos (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);

- A imagem mostra a mão que representa os Estados Unidos amassando o mundo e fazendo **o mundo** sangrar (proposta): A imagem mostra a mão que representa os Estados Unidos amassando e fazendo o planeta sangrar (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- A imagem mostra os EUA tirando toda a democracia do mundo. Eu entendo que **Os Estados Unidos** querem **dominar** o **mundo**, como se **só** existissem eles (proposta): A imagem mostra os EUA sugando toda a democracia do mundo. Eu entendo que os EUA querem tomar o poder do mundo como se apenas existissem eles (CONSTRUÇÃO DE LUCAS).

Essa atividade oportunizou uma interação espontânea com Lucas. Além de interagir conosco, por meio dela, ele demonstrou tanto na oralidade quanto na escrita as marcas de um sujeito autônomo, constituído pela linguagem, dialogando a partir das suas representações.

### 5.1.6 Sexta atividade: o sentido das palavras e produção de texto

#### I – Planejamento

Assunto	O sentido das palavras e produção de texto
Duração	120 minutos (2 aulas).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que a palavra pode ter mais de um significado;</li> <li>• analisar textos de diferentes gêneros;</li> <li>• Fazer operações de linguagem a partir dos textos de diversos gêneros;</li> <li>• Relacionar o contexto linguístico com o extralinguístico.</li> </ul>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de charge e tirinha.</li> <li>• Elaboração de enunciados a partir da interpretação do contexto;</li> <li>• Reescrita de frases por meio de substituição das palavras e expressões destacadas por outras que mantenham o sentido do enunciado.</li> </ul>
Avaliação	Participação dos alunos.

II - Atividade entregue aos alunos e recolhida no final da aplicação

Dando continuidade as atividades 04 e 05 e, partindo dos conhecimentos construídos por meio delas, em duplas, faça o que se pede.

01) Leia o texto (charge) abaixo e responda à questão que o segue.



Fonte: A INDÚSTRIA (Acesso em 10 jul. 2018)

a) Reflita sobre o título da frase “Indústria cultural: A influência da mídia sobre a sociedade” e, considerando o contexto, reescreva um novo título.

---



---

02. Leia o texto seguinte:



Fonte: LOPES (Acesso em 13 jun. 2018)

a) A partir da análise do texto acima, além de conhecimentos que foram construídos durante nossas aulas, crie uma nova fala para a personagem acima.

---



---

03. Leia os textos abaixo (Charge e tirinha) e responda às questões A e B:

### Texto I



Fonte: PENA (Acesso em: 12 jun. 2018)

### Texto II



Fonte: TRUMP (Acesso em 10 jun. 2018)

A) Escreva sobre de que forma os textos podem estabelecer relação.

---



---

b) Sabemos que na Língua Portuguesa as palavras podem ter mais de um significado. Sendo assim, elabore duas frases para as palavras “bola” e “mundo”, atribuindo um significado diferente do sentido utilizado para elas nos textos I e II.

Bola:

---



---

Mundo:

---



---

4. Analise o texto abaixo que expõe um trecho do discurso do líder estadunidense Martin Luther King, ativista que lutou pelos direitos dos afrodescendentes em seu país. Reescreva-o, substituindo as palavras ou expressões destacadas por outras que mantenham o sentido, faça adaptações necessárias.



Fonte: OSIAS (2018)

“Eu tenho um **sonho** que um dia essa nação levantar-se-á e viverá o verdadeiro significado da sua crença: "Consideramos essas verdades como auto-evidentes que **todos os homens** são criados **iguais**."

Eu tenho um sonho que um dia, nas montanhas rubras da Geórgia, os filhos dos descendentes de escravos e os filhos dos descendentes de donos de escravos poderão sentar-se juntos **à mesa** da fraternidade.

Eu tenho um sonho que um dia mesmo o estado do Mississippi, um estado desértico sufocado pelo **calor da injustiça**, e sufocado pelo **calor da opressão**, será transformado num oásis de liberdade e justiça.

Eu tenho um **sonho** que meus quatro **pequenos** filhos um dia viverão em uma nação onde não serão julgados pela cor da pele, **mas** pelo conteúdo do seu caráter. Eu tenho um sonho **hoje**.

Eu tenho um sonho que um dia o estado do Alabama, **com** seus racistas cruéis, cujo governador **cospe** palavras de "interposição" e "anulação", um dia bem lá no Alabama meninos negros e meninas negras possam dar-se as mãos com meninos brancos e meninas brancas, como irmãs e irmãos. Eu **tenho** um sonho hoje."

Fonte: CONFIRA (2013)

### III – Desenvolvimento e análise

Nesta sexta atividade, prosseguimos com a nossa proposta de elaboração de atividades sob uma abordagem epilinguística, levando em consideração todos os envolvidos no contexto da enunciação. Reafirmamos nossa opção teórica-metodológica por concordar com Wanser e Rezende (2013) quando argumentam que por meio de tais atividades

[...] no ensino de língua materna, colocamos a existência de uma variação radical de experiência, seja dos aprendizes, seja dos aprendizes e professor; mais do que isso, a assumimos como parte do processo de apropriação da língua. Essa postura diante da linguagem define-a como indeterminada e ambígua, o que garante ao sujeito um papel central na elaboração dos processos constitutivos da língua, principalmente na desambiguação dos enunciados. O entendimento dos enunciados dá-se pela sua desambiguação, uma operação de linguagem que movimenta os aspectos formais da língua e as experiências do indivíduo (WANSER e REZENDE, 2013, p.3).

Nessa atividade, fizemos algumas modificações no que se refere à aplicação. É a primeira atividade a ser realizada em dupla (sempre dando ao sujeito a opção de a fazer individualmente). Ela envolveu a aula de Língua Portuguesa e de Geografia.

Vale salientar que as atividades anteriores eram para ser respondidas individualmente, ou seja, cada aluno recebeu uma atividade, porém, a eles foi dada

a liberdade para trocar informações uns com os outros, inclusive podiam se sentar juntos. Já nesta, entregamos uma folha para cada dupla.

A mudança de estratégia, deve-se ao propósito de provocar a interação, isto é, a oportunidade de construir juntos as respostas para os exercícios, estabelecendo negociações e consensos.

A tarefa foi iniciada na aula de Língua Portuguesa e finalizada na de Geografia, foi pensada com a intenção de observar como os alunos desenvolveriam a atividade de Língua Portuguesa na aula de Geografia, principalmente, o Lucas por ter muita afinidade com a professora daquela disciplina. Além disso, gostaríamos de analisar a visão da professora de Geografia (tão envolvida com a pesquisa, desde o início) ao aplicar atividade.

Começamos a aula explicando as propostas de cada exercício e, em seguida, solicitamos que eles expusessem as dúvidas. Uma aluna perguntou se, no exercício número 02, só poderia criar uma fala para a personagem que apresentasse ironia. Explicamos que não, isso não era requisito para elaboração da fala. Mais uma vez destacamos a ideia de que eles tinham liberdade para criar, desde que respeitassem o contexto.

Já no exercício número 03 (b), que requisitava como conhecimento a exploração dos vários sentidos de uma palavra, um aluno pediu que construíssemos um exemplo. Atendendo ao que foi solicitado, dissemos-lhe “meu mundo caiu”, e outras frases envolvendo “mundo” e ainda explicamos que no contexto apresentado para a primeira frase tinha o sentido de uma decepção.

Neste momento, mais uma vez, priorizamos a troca de experiências entre professor e aluno; aluno e professor; aluno e aluno. Após as orientações, restando apenas vinte minutos para o término da aula, deixamos que eles iniciassem a tarefa. Uma aluna, ofereceu-se para fazer dupla com o Lucas. Já havíamos observado certa afinidade entre eles, no entanto, o Lucas preferiu fazer sozinho. Respeitamos o posicionamento dele, e seguimos com a aplicação da atividade. Faltando cinco minutos para terminar a aula, recolhemos as folhas de todos os alunos e, em

seguida, entregamos à professora de Geografia, para que ela continuasse com a atividade no dia seguinte, pois não tínhamos aulas sequenciais naquele dia.

Na aula de Geografia, a professora relatou que eles fizeram a atividade com muito entusiasmo, gostaram muito e não tiveram dificuldades. Também sinalizou o envolvimento de Lucas com a proposta, pois na visão dela, ele produziu bem e conseguiu concluir a atividade até o término da aula, porém sem muito entusiasmo. E assim, ela frisou ter convicção de que ele poderia ter feito melhor.

Quando recolheu a atividade, sem que houvéssemos combinado previamente, isto é, foi iniciativa da professora, ela criou um momento para perguntas (oralmente) sobre a opinião deles sobre as atividades aplicadas. E no decorrer dos relatos, ela foi anotando as opiniões. Seguem as considerações dos alunos:

- O texto de Martin Luther King abordou o assunto relacionado a ganância e desigualdade racial. O que importa não é a cor da pele e sim o caráter;
- Os Estados Unidos são preconceituosos com a raça negra. Somos todos iguais na diferença. A mídia massifica a população;
- A população se alimenta de uma forma errada, ficam obesos;
- O presidente dos Estados Unidos se acha dono do mundo;
- Aprendemos um pouco sobre a história de Martin Luther King.
- O preconceito racial era muito forte;
- Aprendemos o duplo sentido das palavras e que o mundo (pessoas) podem ser ruins, desagradáveis, as pessoas têm maldades no coração;
- As charges mostraram o preconceito dentro do país e as desigualdades do mundo;
- O racismo é muito forte. No texto, negros e brancos são separados, somente pela cor que são diferentes. Temos jeito de viver diferente, mas somos todos humanos;
- O mundo está um desastre. O egoísmo, o poder, as guerras. Os países promovem a guerra pelo poder. Os filmes, desenhos e séries influenciam o jovem a entrar no exército (fala de Lucas);
- Tivemos duas visões relacionadas ao país (internamente e externamente), estimulou a criatividade e a interpretação das charges;
- Entendemos a situação e a história dos Estados Unidos, mostrando que o Estados Unidos é uma grande potência;
- Identificamos que os Estados Unidos são maior que o Brasil não só em extensão territorial, mas também na questão política e econômica;
- Tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre a cultura dos Estados Unidos;

- Conseguimos compreender também que os Estados Unidos não é o centro de tudo;
- Observamos que o líder estadunidense, Martin Luther King, lutou pelos direitos afrodescendentes em seu país, mas muitos não deram credibilidade;
- Vimos a questão política muito atuante. O líder Martin Luther King abordou a questão racial;
- Nas aulas observamos a influência tecnológica dos Estados Unidos;
- Observamos a obesidade de uma grande parte da população. A estratégia de consumo é massificante;
- Fala-se muito sobre a cultura negra, os negros buscam igualdade;
- Aprendemos muito sobre a história dos Estados Unidos. Também conhecemos um pouco da cultura;
- Os americanos dão importância muito grande para a bandeira e uma grande paixão pelos esportes. A torcida do futebol americano é parecida com o Brasil; (DEPOIMENTO DOS ALUNOS, 2019).

Posteriormente, a professora devolveu-me as folhas com as atividades. Reiterou a satisfação dela e da turma, em partilhar do trabalho.

Analisando produção de Lucas, consideramos relevante reproduzi-las neste trabalho. Entendendo que ela ilustra bem a importância de usarmos na aprendizagem da turma e, principalmente, desse aluno com autismo a atividade epilinguística, a qual é caracterizada por Wanser e Rezende (2013) como

Atividades de reconstrução e transformação textual que evidenciam os processos formativos presentes na base da produção linguística do indivíduo. A abordagem epilinguística propõe uma reflexão sobre o texto, trazendo as sutilezas da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 6).

No primeiro exercício, em que solicitamos para considerar o contexto da charge, refletir sobre o seu título “Indústria cultural: A influência da mídia sobre a sociedade” e reescrevessem-na, Lucas escreveu: “A mídia influenciando a mente das pessoas”.

No segundo, a proposta era reescrever a fala da personagem “Oba! Vou ficar saradão!”, analisando-a de acordo com o contexto. O comando foi reelaborado por Lucas da seguinte forma: “Oba! Agora vou ficar em forma”.

O terceiro exercício, dividido em letras “a” e “b”, no qual a letra “a” demandou escrever sobre de que forma os textos (uma charge e uma tirinha) poderiam estabelecer relações. Lucas respondeu: “Que o mundo está um desastre, e acaba deixando outros países ruins”; já a letra “b” requeria conhecimento do aluno sobre a existência de mais de um sentido para uma palavra ou expressão, ou seja, o aluno teria que elaborar duas frases, atribuindo significados para as palavras “bola” e “mundo”, diferentes dos sentidos utilizados nos textos. Lucas não criou duas, criou uma para cada palavra: “Abaixa sua bola” e “Está no mundo da imaginação”.

O quarto exercício que expunha o discurso de Martin Luther King, pedia para o aluno reescrever o texto, fazendo substituições das palavras e expressões grifadas, por outras diferentes que mantivessem o sentido do texto. Havia orientação para que, caso necessário, fizessem adaptações.

É importante destacar a forma como Lucas se posicionou criticamente sobre as discussões e acontecimentos vivenciados em vários episódios da pesquisa.

Cabe ressaltar que Lucas não só reescreveu texto, como também deixou marcas de suas referências, dando-nos pistas das operações feitas ao substituir em cima das palavras grifadas no discurso original de Martin Luther King.

As substituições operadas por ele foram: “sonho” por “desejo”; “todos os homens” por “o mundo inteiro”; “iguais” por “semelhantes”; “juntos à mesa da fraternidade” por “juntos a nós na fraternidade”; “calor da justiça” por “suor da justiça não feita”; “calor da opressão” por “suor da obediência”; “sonho” por “desejo”; “baixos” por “pequenos”; “mas” por “também”; “hoje” por “nesse dia”; “junto” por “com”; “cospe” por “vomita”; “tenho” por “posso”.

As atividades e os resultados com elas alcançados permitiram-nos reflexões sobre o trabalho com a (língua)gem, norteado pela abordagem epilinguística. Esse exercício operatório acenou para nós a perspectiva de contribuir para um novo pensamento no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo sobre uma forma mais discreta e eficiente incluir, de fato, um aluno com autismo nas práticas de linguagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa com o objetivo de analisar práticas de operações de linguagem com alunos no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, houve uma busca de alternativas para que todos, principalmente o aluno com autismo, pudessem operar de forma significativa com e sobre a linguagem, utilizando como estratégia atividades elaboradas sob uma abordagem epilinguística.

Primeiramente, foi necessário para nossa orientação, buscar compreender melhor o autismo, pois reconhecemos a complexidade que ainda paira sobre o assunto, isto é, não há um estudo que trate, com contundência, das especificidades que envolvem o sujeito com autismo.

Sendo assim, consideramos que foi de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentar alguns recortes acerca da trajetória do autismo por meio de estudos que traçam sua história, descrevem suas características, e apontam as contribuições de pesquisadores em relação ao tema. Essas informações nos ofereceram recursos que viabilizaram as tentativas de promover, de fato, em nossa prática, um espaço não excludente e trouxeram algumas pistas para elaborar as atividades e assumir um comportamento mais sensível, sobretudo no trabalho com a linguagem.

Buscamos também compreender como o autismo é fundamentado com relação à inclusão na educação brasileira, que propõe um modelo de ensino destinado a todos, independente de singularidades e necessidades educacionais, exigindo de nós atitudes profissionais, muitas vezes, não correspondentes à formação dada pelas instituições antes da nossa investidura na carreira docente. Como ressalta Cunha (2016, p. 23),

As políticas oficiais em nosso País reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo. Buscam permitir o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos seus professores.

Porém como dar respostas às exigências legais diante das múltiplas demandas presentes na sala de aula? Mesmo com propostas significativas a partir das políticas públicas, verificamos que há muitos desafios a serem superados no que se refere à escola e aos profissionais que atuam nela.

Neste trabalho evidenciamos a atuação do professor regente, identificamos a urgência de um novo olhar por parte desse profissional e a necessidade de um trabalho diário voltado à construção e reconstrução de suas práticas, em um exercício permanente de alteridade diante do aluno marginalizado, pois observamos em vários episódios da pesquisa, que a atuação da maioria dos docentes não dialoga ou ainda dialoga pouco com um projeto de educação inclusiva, salvo raras exceções, como o caso da professora de Geografia evidenciado em nossa pesquisa.

No propósito de aprender e ser mais na educação, precisamos ressignificar nossa própria prática. Assim, para viabilizar uma proposta de trabalho com as operações de linguagem, foi preciso conhecer melhor estudos sobre autismo e sobre as teorias da linguagem, objetivando favorecer as possibilidades de aprendizagem do sujeito com autismo.

Durante o percurso do trabalho, constatamos e assumimos o entendimento, desde o período inicial da pesquisa, de que qualquer aluno, com autismo ou não, tem capacidade de aprender, inclusive nós professores também temos de nos colocar como um educador em constante processo de aprendizagem. Contudo, quando falamos do jeito de aprender do autista, é fundamental que se reconheça no aluno com autismo um indivíduo aprendente.

Dessa forma, quando partimos para a elaboração de práticas docentes para o trabalho com a (língua)gem, percebemos a necessidade emergente de rever os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, assim como a importância de se pensar em propostas construídas com o aluno, ou seja, tendo como ponto de partida o eixo de interesse dele, identificando melhor as potencialidades e habilidades do sujeito envolvido no processo, para que as atividades façam, de fato, sentido.

Outro estágio da pesquisa que muito agregou para construção dos nossos conhecimentos, reverberando nas atividades foi a investigação sobre a epilinguagem, utilizando as contribuições teóricas de Antonie Culioli por meio de pesquisadores da sua teoria como Carlos Franchi, Rezende, Zavaglia, Romero etc. Essa abordagem trouxe ao nosso trabalho bases que ancoraram a elaboração de exercícios epilinguísticos, para as aulas de Língua Portuguesa, que tornaram-se comprometidas com a criatividade, fornecendo autonomia ao sujeito, além de criarem as condições para ele exercer o papel central na construção de seus próprios conhecimentos.

Ainda procuramos valorizar nos nossos propósitos a evidência da linguagem no sujeito com autismo, seja nos gestos, na fala, seja até mesmo no silêncio, partindo da perspectiva da enunciação, que concebe a linguagem como lugar de constituição do sujeito e como espaço para as subjetividades e singularidades desse indivíduo.

Portanto, com a contribuição dos estudos feitos em boa parte da pesquisa e alicerçados no eixo de interesse do aluno com autismo, conjugado com o perfil da turma, elaboramos nossa sequência de atividades, sob uma abordagem epilinguística, buscando possibilitar operações de linguagem em sala de aula, bem como a interação do Lucas com os colegas, dos alunos com ele, e de todos com o professor.

Confirmamos durante a aplicação da sequência de atividades, mediada por nós em um exercício permanente de alteridade, a relevância da abordagem epilinguística, pois constatamos que aluno com autismo operou com a linguagem, durante o processo de construção dos enunciados, de forma autônoma, envolveu-se com a proposta e interagiu com a turma.

Diante dessas análises, como parte desta pesquisa elaboramos um produto educacional, em forma de e-book, que de certa forma a complementa. Nesse produto, reunimos práticas de operações de linguagem destinadas a alunos do Ensino Fundamental, com as quais buscamos criar possibilidades de aprendizagem para o aluno como autismo na aula de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que essa produção traz nossas reflexões sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem. Ela foi idealizada para aplicação em classe comum, vislumbrando à convivência do professor com o aluno com autismo, pressupondo que ele (o professor) pode mediar o envolvimento de todos com as atividades.

Certificamos a importância de um trabalho com a linguagem, fundamentado no epilinguismo. Ele permite evitar as perspectivas instrumentais e mecanizadas. Para nós foi fundamental fazer a (re)significação da prática docente, com propostas de atividades que possibilitaram operar e refletir sobre a linguagem. Com essa pesquisa, vimos a possibilidade de enxergar além do sujeito com ou sem autismo. Pudemos nos constituir como sujeito educador, em um contexto em que todos aprendem. Assim, o ponto final dessas considerações não é o fim, esta pesquisa foi apenas um episódio de uma constante e infinita busca dos possíveis significados para a noção de ser educador.

## REFERÊNCIAS

A INDÚSTRIA cultural. **Google imagens**. Disponível em: <[https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZL\\_enBR830BR830&q=industria+cultural+-+imagem&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj0nYDTgdTmAhUBHbkGHS hOBDAQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=608](https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZL_enBR830BR830&q=industria+cultural+-+imagem&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj0nYDTgdTmAhUBHbkGHS hOBDAQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=608)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS, Isabela B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação de associações à regulamentação da política de proteção (1983 2014)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2016.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

COMO é a cultura nos Estados Unidos? **Intercâmbio Direto. Com**. Disponível em: <<http://www.intercambiodireto.com/blog/cultura-estados-unidos/>>. Acesso em: 10 jun. 2018

COSTA, Marília de Melo. **Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem**. 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2018.

DAHLET, Veronique Marie Braun. Prefácio. In: ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2016.

DEPOSITFOTOS. Disponível em: < <https://br.depositphotos.com/21361009/stock-photo-children-of-different-ethnicities-holding.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

EUA sabem o valor da democracia. **Supniks Charges**. Disponível em: <<https://br.sputniknews.com/charges/2018111512685317-eua-guerras-democracia-vitimas/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

FREIRE, PAULO. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10 ed. São Paulo : Olho d' Água, 2000b.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GARCIA JÚNIOR, Carlos Alberto Severo; BRIDI FILHO, Cesar Augusto Nunes. Inclusão e o processo de nomeação: a terceira margem para alunos com transtornos graves do desenvolvimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-9, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/24063>> Acesso em: 24 jan. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca “quando”**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2007.

GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima Gonçalves. **Autismo, linguagem e inclusão: as práticas pedagógicas sob abordagem epilinguística e sociológica**.

2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUIMARAES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores.** 2017, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação Colaborativo Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.771-788, set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a08.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo: Crônicas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LOPES, Leonardo Faber. Sociedade de consumo, meio ambiente e desigualdades. **Portal do Professor.** Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27301>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MOURA, Maria Aparecida da Rocha Ferreira de Assis. **Semeando a alteridade na trama das relações: possibilidades educativas dialógicas com as crianças autistas.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Tebiliar de. **A influencia do esporte na vida dos estunidenses.** 2016. Disponível em: <<http://blogdoscurso.com.br/esportes-nos-eau/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

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

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludentes.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OSIAS, Silvio. A humanidade precisa dos sonhos de Martin Luther King. 2018. Disponível em: <<http://blogs.jornaldaparaiba.com.br/silvioosias/2018/04/04/a-humanidade-ainda-precisa-dos-sonhos-de-martin-luther-king/>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PENA, Rodolfo Alves. **Cartografia e ideologia com Mafalda**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/cartografia-ideologia-com-mafalda.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antônia Santos; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

PINTO, Sulamyta da Silva. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

REZENDE, Letícia Marcondes. Diversidade experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi (org.) **Linguagem e línguas naturais: diversidade experiencial e lingüística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p. 11-21.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilingüística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do Gel**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p.95-108, set. 2008.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em <[http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf)>. Acesso em: 30 agos.2019.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem e escrita e a criança com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, Kizzi Lecy dos. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba-SP, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Ramos. **Projeto Político Pedagógico 2017**. Cariacica: SEDU, 2017.

SOUZA, Rafaela. Estados Unidos. **Mundo Educação UOL**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/estados-unidos.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIO SAM. **Wikipédia**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Tio\\_Sam](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tio_Sam)>. Acesso em: 15 jun. 2018

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 446, set./dez. 2005.

TRUMP impertimemente. **Google imagem**. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/charges/2018/01/charge-guabiras-15-01-2018.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2007.

VOGÜÉ, Sarah de; FRANKEL, Jean-jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção mas. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p.2-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 18 set. 2019.

ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & sociedade**, v.17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf>. Acesso em: 24 jan.2019.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2016. 164 p.

## ANEXO A - Quadro 04: Níveis do espectro autista

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo do apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: American Psychiatric Association (2014)

## APÊNDICE A - Carta de autorização

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Eva Aparecida Leite de Paula, diretora escolar da EEEFM Alzira Ramos, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.", sob responsabilidade do pesquisador Andreia Amorim Salles Rosa, em uma turma de 9º ano da EEEFM Alzira Ramos. Para a realização do estudo, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico da sala de aula e da biblioteca e o Projeto Político Pedagógico desta instituição para análise.

Cariacica, 30 de agosto de 2018.

*Eva de Paula*

Eva Aparecida Leite de Paula  
Diretora Escolar  
R. 112, n° 1905 de 01/08/2018

**EEEFM "ALZIRA RAMOS"**  
Entidade Mantenedora: Governo do  
Estado do Espírito Santo  
Ato de Criação: Port. E n° 2319 de 12/03/1987  
Ato de Transformação: Port. E n° 3447 de  
10/08/1998  
Ato de Aprovação: Resol. CEE n° 425/2001  
de 10/10/2001  
Rua Principal, s/n° - Rio Marinho - Cariacica  
Tel.: (27) 3316-6460

## APÊNDICE B – Termo de assentimento

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, de número de CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, matrícula \_\_\_\_\_ do curso de \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_ ano do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória autorizo a participação desse educando na pesquisa “A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Andréia Amorim Salles Rosa que será realizada n EEEFM Alzira Ramos. <sup>[1]</sup>Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de analisar práticas de operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa. Pretendemos investigar e pensar estratégias para o professor regente estimular o aluno com diagnóstico de autismo a envolver-se com a aula e, a partir da adesão, promover inclusão. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [etica.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:etica.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---