



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MANOEL LÁZARO DA SILVA ALVES

**POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º AO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS – PB

2023

MANOEL LÁZARO DA SILVA ALVES

**POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º AO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus de Cajazeiras*, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS – PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

A474p Alves, Manoel Lázaro da Silva.
Por um ensino inclusivo de língua portuguesa: práticas de leitura e de escrita para crianças com autismo do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental / Manoel Lázaro da Silva Alves. - Cajazeiras, 2023.
79f. :il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2023.

1.Educação inclusiva. 2.Ensino de Língua Portuguesa-crianças autistas. 3.Leitura e escrita - crianças autistas. 4.Autismo. 5.Educação básica. 6.Transtorno do Espectro Autista-TEA. 7.Práticas de leituras em autismo. 8.Escolas-Município-Cajazeiras-Paraíba. I.Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 376

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

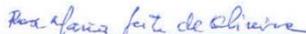
MANOEL LÁZARO DA SILVA ALVES

**POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º AO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 19/06/23

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rose Maia Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura
(UAL/CFP/UFCG – Examinadora 1)



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG – Examinadora 2)

Dedico este estudo aos meus pais, Francisco Alves e Maria Fernandes; as almas mais bonitas e amorosas que conheço. Por inúmeras vezes, sacrificaram seus sonhos para dar vida aos meus.

AGRADECIMENTOS

Neste momento da minha vida, encho o peito de profunda gratidão a alguns nomes que estiveram presentes durante estes anos de trajetória acadêmica. Aproveito este espaço do trabalho, fazendo a tentativa de me expressar por estas breves palavras, as pessoas que me estenderam à mão para que eu não desistisse no meio do caminho. Sou um mosaico de todas essas pessoas que amo, admiro e que ajudaram a me constituir. Desse modo, agradeço:

À minha mãe, **Maria Fernandes da Silva**, a mulher mais forte do mundo, o meu grande e verdadeiro amor. Por todos os momentos em que se fez presente na minha vida, desde a etapa da alfabetização, levando minha mamadeira de leite no portão da escola (que lembrança boa!) até a minha chegada na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG de Cajazeiras (fomos juntos fazer a minha pré-matrícula). Por todas às vezes em que foi meu refúgio, minha fortaleza e meu afago na certeza que no final sempre existe uma luz no final do túnel; que tudo fica bem com o passar dos dias. Por ter me ajudado incansavelmente na pandemia, quando eu estava com depressão, para que eu não pausasse minha vida e por me fazer reacreditar nos meus sonhos. Mãe, faltam-me palavras para te descrever.

Ao meu pai, **Francisco Alves da Silva**, o homem mais carinhoso que existe. Agradeço por sempre me incentivar a seguir no caminho dos estudos e por querer me ver crescer mais e mais. Enquanto eu estava dentro de uma biblioteca segurando uma caneta, o senhor estava sob à luz do sol quente segurando uma inchada e pensando em me dar o melhor; para mim e para minha mãe. Um dia, paizinho, irei recompensar cada luta que travou por mim; é por isso que sigo batalhando. Com você, aprendi a ser mais sensível com o mundo e com as pessoas.

À **Josefa Rodrigues da Silva** (dona Nida), minha maior inspiração para eu ter escolhido o Curso de Letras; e a **Cícera Maia Dantas**, a quem sempre admirei, desde que fui seu aluno no 9º ano, na Escola Lídia Cabral de Sousa. A estas duas mulheres, que me apoiaram muito no início da graduação, tanto financeiramente quanto afetivamente, dando-me conselhos para o meu caminhar e acreditando que eu conseguiria chegar até aqui. Minhas queridas, guardo vocês, a todo instante, em meu coração.

À minha segunda mãe, **Rita Joana da Conceição** (madrinha Rita), a metade do meu coração batendo em outro corpo. Agradeço pelo seu amor incondicional, pelo apoio emocional e financeiro em todos os momentos da minha existência; por ser tão amorosa, conselheira e pelas orações intercedendo a Deus e Sua Sagrada Mãe. Minha madrinha é a prova viva que o conceito de família vai além do sangue.

Ao meu gato **Nino**, que, mesmo sem ter faculdade da linguagem, conforme explica Chomsky, me ensinou que o afeto cura toda e qualquer ferida.

À minha orientadora, profa. Dra. **Rose Maria Leite de Oliveira**, a quem possuo um amor muito genuíno. Por ter aceitado a ideia desta pesquisa desde o início e ter me apoiado em todos os sentidos, desde a elaboração do Projeto de Pesquisa para ser submetido ao Comitê de Ética, indo à Secretaria de Educação quando eu não podia (pela minha dificuldade em ter transporte de Aguiar para Cajazeiras), até solicitar a autorização pela Direção do *campus*. Também me faltam palavras para descrever a pessoa que Rose representa pra mim. Ela é meu sinônimo de inteligência, força e de compromisso social para com os aprendizes.

Ao meu aluno com autismo, quando eu estava no Estágio Curricular Supervisionado III, que me fez abrir os olhos para eu investigar esta temática tão urgente e necessária. Por questão de ética não posso revelar seu nome aqui.

À Secretária de Educação de Cajazeiras, **Maria do Socorro Delfino Pereira**, por ter me concedido o Termo de Anuência para que esta pesquisa fosse realizada.

À profa. Dra. **Hérica Paiva Pereira**, minha professora de Linguística I e de metodologia científica, meu primeiro anjo acadêmico aqui dentro. Agradeço pela preocupação quando eu estava tentando o processo seletivo para morar na Residência Universitária. Foi um privilégio leva-la para conhecer e almoçar no meu lar, em 2019, em Aguiar-PB.

À profa. Dra. **Adriane Sidralle Rolim de Moura**, pelo imenso prazer em ter sido seu monitor na disciplina de Linguística II e por me ensinar a ser mais humano e ter compaixão pelas pessoas ao meu redor. E também por ter aceitado o convite, junto com a profa. Hérica, para fazer parte da minha banca.

À profa. Dra. **Erlane Aguiar**, com quem tive o prazer de colecionar as melhores memórias em Cajazeiras e pelas orientações dadas sobre a construção do TCC em sua disciplina. Agradeço, sobretudo, por ter me apoiado durante o tempo que passei morando em Cajazeiras na pandemia e por ter sido o meu socorro quando tive um pequeno acidente no olho e precisei ir para uma clínica.

À profa. Dra. **Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa**, por ter me conduzido aos caminhos da pesquisa acadêmica, de modo a irmos para a UFPB apresentar o fruto de uma pesquisa muito especial na área da Morfossintaxe, que nasceu durante as suas aulas. Ao lado dela, me senti como se eu fosse um filho.

À profa. Dra. **Maria Nazareth de Lima Arrais**, uma das pessoas mais humanas e sensíveis que tive o privilégio de conhecer; por ter me ajudado a atravessar os oceanos da vida, por ter sido a minha escuta nos momentos que mais precisei, guiando-me pela luz e por ter me

feito enxergar que o sentido da vida é continuar, independente do que aconteça. Os ensinamentos que aprendi com ela vão além da sala de aula. Obrigado por acreditar que eu posso ir além.

À profa. Me. **Adriana Corrêa**, por ter sido empática e ter ouvido meus anseios; e por me apresentar a disciplina de LIBRAS que tanto me encantei para estudar. Agradeço por me convocar para abraçar a inclusão e defender os meus (futuros) alunos.

Ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e ao Programa Institucional de Residência Pedagógica (RP), ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por terem me concedido o imenso prazer e alegria de ter sido bolsista, para que eu pudesse me manter em outra cidade e pelas experiências construídas com cada aluno.

Aos meus amigos queridos que a universidade me apresentou, **Jamerson** e **Saulo**; por cada memória construída com vocês em Cajazeiras. E por todas as risadas e momentos em que um foi a rede de apoio do outro. Vocês tornaram o meu processo mais leve.

À **Layana Parnaíba**, minha colega do curso que possuo muito carinho. Por cada conversa que me fez enxergar novos horizontes para seguir; e por ter me ajudado nos momentos em que estive doente, indo comigo à Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e nas farmácias da cidade.

À **Socorro Xavier** e seu filho **Carlos**, que se tornaram minha família, por terem me acolhido em sua casa, dando-me muito amor. É maravilhosa a sensação de nos sentirmos tão queridos pelos outros.

À **Fabiana Soares** e seu esposo, pelas caronas que me concederam para que eu pudesse sentir o afago e matar a saudade dos meus pais em Aguiar.

Às meninas que trabalham na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), **Ana** e **Luana**, que sempre me atenderam tão bem quando precisei, pelos momentos de conversa e por todo carinho.

À **Karina Caldas** e **Gabriele**, por terem construído comigo as melhores narrativas tanto em Cajazeiras quanto no Ceará. Eu sonhava com esses momentos todos os dias durante o ápice da pandemia; e que maravilha foi ter continuado vivo para que eu pudesse celebrar estes momentos com vocês, meus amores.

À **Mariana de Queiroga** (menina Mari), pela escuta quando estive aflito e por ser a pessoa que está a todo momento torcendo por mim. Tudo isso é recíproco da minha parte. Admiro muito a sua luta e seu caráter.

À **Wanessa Linhares, Geíse Alves e Maria Mendes**, pelas incontáveis vezes em que fomos passear por nossa querida Cajazeiras; por cada momento de conversa, risadas e desabafos.

À todas as meninas que trabalham na UFCG, em especial, a Leide. Por cada troca de afeto. Cada uma de vocês estão em meu coração.

A bondade infinita de **Deus**, que jamais posso esquecer. Por cada momento em que ouviu minhas preces e as súplicas que minha alma gritava; por ser paciente comigo, por me guiar no caminho da luz e da sabedoria. Gratidão também, querido Senhor, pelos livramentos que me concedeu durante todos esses anos e por ter permitido chegar até aqui, na conclusão da minha primeira graduação.

De modo especial, também agradeço a mim; por ter criado minha própria armadura pra continuar nas batalhas diárias e ter sido resiliente em cada processo. Desde o dia que vim fazer minha pré-matrícula, para ser oficialmente aluno da universidade, decidi que nada iria me parar.

“Por vezes, as mudanças não implicam remover os objetos ou, simplesmente, destruí-los. Até porque existem objetos que não podem ser destruídos. Muitas vezes, as mudanças implicam apenas uma mudança de perspectiva, um olhar por outro ângulo, o que acaba por ser um novo olhar”.

(ANTUNES, 2009).

RESUMO

Discutir sobre a inclusão escolar no contexto da Educação Básica, em especial, de alunos diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista), tem sido o alvo de inúmeras pesquisas sob distintas perspectivas e áreas do conhecimento. Por mais que as teorias forneçam aos professores e demais profissionais da educação um importante suporte para auxiliar no fazer pedagógico, a realidade ainda se apresenta com grandes desafios a serem superados. No que diz respeito, especialmente, ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, torna-se crucial um olhar crítico e reflexivo do professor de português sobre as práticas de leitura e escrita visando aprimorar a competência linguística de todos os participantes envolvidos no processo de comunicação e interação. Para tanto, este trabalho tem como principal foco investigar como as práticas de leitura e de escrita são direcionadas a crianças diagnosticadas com Autismo em turmas do Ensino Fundamental, anos finais, na cidade de Cajazeiras-PB, à luz da abordagem interativa de linguagem. Para a construção do arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa, guiamos o caminho sob à luz das contribuições, principalmente, de Antunes (2003, 2005, 2009, 2017), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1992, 2006), visando relacionar as orientações que são dadas ao ensino com o universo dos textos e dos gêneros textuais; como também, pelos estudos de Santos (2019), Souza (2020) e Silva (2018), para tecermos considerações sobre o TEA, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular - (BRASIL, 2018). Trata-se de uma pesquisa descritiva, aplicada e de caráter qualitativo. Para a coleta de dados utilizamos como instrumento um questionário aplicado através do *Google Forms* a professores da rede municipal de ensino de Cajazeiras-PB. Como resultados a pesquisa demonstrou que a maioria dos docentes não possuem um conhecimento aprofundado sobre o TEA e que as práticas de leitura e escrita com crianças diagnosticadas com esse transtorno poderiam ser melhor sistematizadas a partir da implantação de políticas públicas educacionais de conscientização e formação adequada a docentes que atuam na rede básica de ensino. Como forma de contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa a alunos diagnosticados com TEA matriculados em séries finais do Ensino Fundamental, foi elaborado uma proposta de intervenção de modo a gerar a melhor interação dos alunos com autismo e os demais integrantes de suas turmas, partindo da ideia de que o mundo da textualidade proporciona o empoderamento desses sujeitos e lhes possibilita atuarem nas mais diversas práticas sociais da linguagem, mediante o ensino inclusivo e dialógico.

Palavras-chave: Autismo. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Discussing school inclusion in the context of Basic Education, especially for students diagnosed with ASD (Autism Spectrum Disorder), has been the target of numerous pieces of research from different perspectives and areas of knowledge. As much as the theories provide teachers and other education professionals with support to assist them in the pedagogical process, the reality still presents some challenges to overcome. Regarding, especially, the teaching and learning of the Portuguese Language, it is crucial to have a critical and reflective look at the Portuguese teacher on the practices of reading and writing to improve the linguistic competence of all participants involved in communication and interaction. Therefore, this work focuses on investigating how the practices of reading and writing are directed to children diagnosed with Autism in classes of the Elementary School, in the small town of Cajazeiras-PB, with the interactive approach of language. For the construction of the theoretical and methodological framework of this research, we have the contributions, mainly, of Antunes (2003, 2005, 2009, 2017), Marcuschi (2008), and Bakhtin (1992, 2006), aiming to correlate the orientations that are given to teaching with the universe of texts and textual genres; as well, by the studies of Santos (2019), Souza (2020) and Silva (2018), to make considerations about ASD, in addition to the guidelines of the National Common Curricular Base - (BRASIL, 2018). This is descriptive, applied, and qualitative research. For data collection, we used as an instrument a questionnaire applied through Google Forms to teachers of the municipal school system of Cajazeiras-PB. As results, the research showed that most teachers do not have an in-depth knowledge of ASD and that the practices of reading and writing with children diagnosed with this disorder could be better systematized from the implementation of public education policies of awareness and adequate training for teachers who work in the basic education. As a way to contribute to the improvement of Portuguese language teaching to students diagnosed with ASD enrolled in the final years of elementary school, an intervention proposal was elaborated to generate the best interaction between students with autism and the other members of their classes, starting from the idea that the world of textuality provides the empowerment of these subjects and enables them to act in the most diverse social practices of language, through inclusive and dialogical teaching.

Keywords: Autism. Teaching Portuguese Language. Reading. Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 01 | - O autismo e outros transtornos..... | 33 |
| Figura 02 | - Termos que compõe a sigla do TEA..... | 34 |
| Figura 03 | - Proposta de intervenção guiada pelo RECALL..... | 42 |
| Figura 04 | - Primeira etapa da proposta: eixo da leitura (continuação)..... | 63 |
| Figura 05 | - Segunda etapa da proposta: eixo da escrita..... | 64 |
| Quadro 01 | - Categorias para análise..... | 21 |
| Quadro 02 | - Diferentes visões sobre a língua na perspectiva dialógica/discursiva..... | 30 |
| Quadro 03 | - Grau de comprometimento do TEA..... | 35 |
| Quadro 04 | - Proposta de intervenção guiada pelo RECALL..... | 40 |
| Quadro 05 | - Diferenças entre os PCN e a BNCC..... | 46 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|--------|---|--|
| BNCC | - | Base Nacional Comum Curricular |
| CEP | - | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CFP | - | Centro de Formação de Professores |
| CAPES | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DCN | - | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DSM | - | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| LD | - | Leitura Dialógica |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases |
| LIBRAS | - | Língua Brasileira de Sinais |
| LP | - | Língua Portuguesa |
| LT | - | Linguística de Texto |
| PCN | - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | - | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | - | Plano Nacional de Educação |
| RECALL | - | <i>Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning</i> |
| RP | - | Residência Pedagógica |
| TCC | - | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | - | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | - | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UAL | - | Unidade Acadêmica de Letras |
| UFMG | - | Universidade Federal de Campina Grande |
| UPA | - | Unidade de Pronto Atendimento |
| ZDP | - | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 16 |
| 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 19 |
| 1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 21 |
| 2 ARCABOUÇO TEÓRICO DA PESQUISA: UM PASSEIO | 23 |
| 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO | 23 |
| 2.2 COMO DEFINIR TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)? | 31 |
| 2.3 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS PORTADORAS DE TEA | 36 |
| 2.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A CRIANÇAS COM TEA..... | 43 |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 48 |
| 3.1 VOZES QUE LIDAM COM A INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? | 49 |
| 4 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE | 61 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |
| ANEXO 01 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... | 72 |
| APÊNDICE 01 - <i>GOOGLE FORMS</i> AOS SUJEITOS COLABORADORES..... | 77 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Expressão como “o autista vive no seu mundinho” precisou ser ressignificado, e que bom que essa ressignificação aconteceu.

(SOUZA, 2020).

O campo da Educação Inclusiva conquistou um espaço muito importante através do embate das forças políticas que visavam integrar todos os sujeitos com suas particularidades e necessidades especiais no âmbito do ensino. No entanto, o discurso da inclusão, na maioria dos contextos, se distancia das leis e diretrizes que atestam o direito dos estudantes a terem uma formação pautada na igualdade e no respeito. Nesse sentido, ao tratarmos de práticas que busquem humanizar e construir saberes, é importante destacar que o ato de incluir vai além do momento em que o estudante é matriculado em uma instituição de ensino.

Nessa linha de pensamento, parece ser consenso nas últimas décadas que a postura do professor em sala de aula precisa ser guiada sob à luz da equidade, fortalecida pelo desejo de inovar constantemente em suas práticas pedagógicas. Antes de ser um sujeito competente que domina teorias e metodologias de aprendizagem, é imprescindível que possua, antes de tudo, um espírito capaz de acolher e respeitar às diversas singularidades que integram o cotidiano escolar.

Em muitos contextos e, principalmente, dentro da convivência diária da sala de aula, a estigmatização e o preconceito são revelados através de olhares, gestos e discursos, muitas vezes, pelo próprio docente, e outras, através dos próprios colegas de sala. Nesse contexto é que nos deparamos com a temática do TEA (Transtorno do Espectro Autista), ou autismo, que ainda necessita ser mais estudada, divulgada e, sobretudo, acompanhada e discutida por toda comunidade escolar, possibilitando o acesso à informação àqueles que pouco sabem sobre esta temática tão relevante.

No Brasil, ao longo das últimas décadas, a luta pela garantia dos direitos das pessoas com transtornos ou deficiências alcançaram algumas conquistas de muita importância e valor democrático, através da Lei 13.146,¹ de 6 de julho de 2015, dentre elas: o acesso à escolarização, à saúde e ao emprego, na qual atesta a participação efetiva nos diversos núcleos da sociedade. Entretanto, esses cidadãos ainda enfrentam uma série de empecilhos, pois, em muitos casos, as

¹ Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf.

leis não estão sendo aplicadas em suas realidades, o que compromete, arduamente, suas convivências perante o mundo e as exigências com as quais convive.

É válido salientar que alguns documentos que regem a educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), não se aprofundam sobre o campo da inclusão no contexto de ensino e, quando o apresentam, é feito de maneira superficial e sem muita contextualização. Neste sentido, é salutar o desenvolvimento de pesquisas neste campo que possam oferecer subsídios para que o professor enfrente com maior justiça e qualidade todas as dificuldades encontradas em sala de aula em que há alunos com transtornos ou deficiências, de modo a contribuir com a formação cidadã do aprendiz. Desse modo, torna-se possível prestigiar um trabalho que se fundamenta, sobretudo, sob o viés interativo da linguagem.

Sobre esse aspecto, é válido rememorar o percurso pelo qual passamos quando saímos da escola básica e adentramos no curso superior em licenciatura. No primeiro semestre do Curso de Letras, geralmente, deparamo-nos com a disciplina Texto e Discurso, na qual podemos aprender a desconstruir algumas concepções tradicionais na etapa anterior da formação linguística, e passamos a observar à língua como um fenômeno dinâmico, vivo e altamente funcional. Aprendemos sobre o universo da textualidade e chegamos à convicção, graças às pesquisas linguísticas, de que, tomar o texto como eixo do ensino, possibilita aos aprendizes a desenvolverem uma série de habilidades e competências que podem ajudá-los a atuar de forma cidadã. Dando continuidade ao curso de licenciatura, vamos vivenciando outros componentes curriculares que nos fazem lançar um olhar atento e reflexivo sobre a inclusão na sala de aula, a exemplo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Sob esse viés, e, sobretudo, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado conseguimos vislumbrar muitos dos fenômenos discutidos apenas teoricamente, porque nelas encontramos um campo real de atuação. Assim sendo, o interesse e motivação pessoal para a realização dessa pesquisa surgiu durante o período em que realizamos o Estágio Curricular Supervisionado III, no qual tivemos contato com um aluno diagnosticado com TEA, regularmente matriculado na turma na qual desenvolvemos o estágio de regência.² Por se tratar de uma experiência ímpar, que nos abriu um universo reflexivo sobre o ensino de Língua

² Como o presente trabalho de conclusão de curso não tem como objetivo relatar como se deu a regência na referida turma, não discorremos sobre tal experiência. O Relatório Final, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, ofertada pela UAL/UFCEG/CFP e realizada no semestre 2022.1, foi encaminhado para a docente da disciplina como requisito para uma das avaliações do componente curricular.

Portuguesa a crianças com esse tipo de transtorno, vimos nesse contexto, um terreno fértil para novas discussões.

Tomando por base a relação entre o autismo e os estudos sobre a aprendizagem das línguas, a maioria das pesquisas revelam que uma das áreas mais afetadas do sujeito com TEA diz respeito a capacidade de se comunicar. No âmbito do contexto escolar, promover a interação dos alunos mediante as práticas de linguagem torna-se, ainda no cotidiano, bastante desafiador para os professores. Através dessa ótica, é preciso que o ensino esteja pautado nos princípios da equidade e na reciprocidade entre os interlocutores.

Tomando como exemplo o contexto acadêmico, Cunha (2023) em sua tese de doutoramento, realizou um levantamento quantitativo, através do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as pesquisas que foram realizadas com foco no autismo, de todas as áreas, desde o ano de 1987 até 2020. A autora esclarece que na primeira década do século XXI, houve um aumento significativo de estudos, comparado ao período anterior. Sob essa ótica, enxergamos a importância de serem realizadas mais pesquisas, em especial, durante a graduação, para que os novos professores, que vão adentrar nas salas de aula, tenham mais conhecimento sobre o universo da inclusão.

Partindo desse contexto, a presente monografia toma como problemática o fato de que o trabalho com o ensino de língua materna a crianças matriculadas no Ensino Fundamental parece ser ainda um grande desafio. Nessa direção, partimos das seguintes perguntas: I) como os professores da educação básica costumam conceber o autismo ou crianças diagnosticadas com TEA?; II) como esses docentes estão conduzindo as suas aulas de LP³ atualmente a esses sujeitos?; III) os docentes têm recebido formação teórico-metodológica para lidar com crianças diagnosticadas com TEA? Estas e outras reflexões são os parâmetros que movem a necessidade desta pesquisa.

Com base nessas indagações, temos como **objetivo geral** investigar como as práticas de leitura e de escrita são direcionadas a crianças diagnosticadas com TEA em turmas do Ensino Fundamental, anos finais, à luz da abordagem interativa de linguagem. Assim, para alcançar esse objetivo, traçamos como os **objetivos específicos**: a) Discutir sobre o conceito de língua e ensino de LP no contexto da abordagem dialógica e como instrumento de participação social de crianças autistas; b) Conceituar o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz na escola; c) Analisar as práticas

³ Língua Portuguesa.

desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental para o trabalho com os eixos da leitura e da escrita na sala de aula; e, d) Elaborar propostas de intervenções para a exploração da leitura e da escrita de crianças autistas do ensino fundamental séries finais com foco na exploração dos textos.

Para o desenvolvimento desse estudo, guiamos o nosso olhar sob à luz dos pressupostos teóricos de Antunes (2003, 2005, 2009, 2017), Marscushi (2008), Brasil (2018) e Bakhtin (1992, 2006) para tecermos considerações sobre o conceito [e ensino] de língua, de texto e de enunciação; como também em Silva (2011), Santos (2019), Gomes (2015) para refletirmos sobre o TEA, e sua relação com o ensino de leitura e escrita.

Nesse universo, o presente estudo se justifica pela necessidade de ampliar as discussões acerca das práticas de ensino de LP, mais especificamente, no que diz respeito à leitura e à escrita para crianças com autismo. Assim, este trabalho apresenta uma oportunidade de observar como os professores atuais de português estão abordando essa questão da inclusão escolar nas salas de aula, corroborando o quão necessárias são pesquisas que colocam em evidência um trabalho produtivo e inclusivo com a LP em sala de aula.

Embora já existam pesquisas pautadas nessa perspectiva de relacionar o ensino de linguagens com o autismo, a nossa poderá contribuir no sentido de explorar, com as crianças e os professores que receberão os resultados dessa pesquisa, o texto como importante ferramenta comunicativa. Nessa perspectiva, percebemos que se trata de uma abordagem que supera uma visão meramente tradicional e mecânica da língua. Ademais, acreditamos na exploração da Textualidade como um potente vetor na construção da identidade social dos aprendizes e que, através dela, estes podem atuar de forma plena e livre perante o mundo.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos pretendidos neste estudo, optamos pela pesquisa aplicada, de natureza explicativa, pelo fato de possibilitar ao pesquisador um olhar mais crítico mediante a realidade de seu estudo. Nessa direção, Padronov e Freitas (2013, p. 53) ressaltam que “[...] o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados”. Para tanto, dentro deste campo que orienta o trabalho científico, é possível investigar uma determinada realidade através do estudo de campo, que se configura como uma subcategoria, mais precisamente, sobre um dos tipos de procedimento. Conforme Golsalves (2001, p. 67, grifo nosso):

Denomina-se pesquisa de campo o tipo de pesquisa que **pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada**. [...] é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquelas que possuem um caráter exploratório ou descritivo.

Em relação à abordagem da pesquisa, direcionamos o nosso olhar para um caminho qualitativo, uma vez que essa abordagem fornece um tratamento mais adequado no que diz respeito ao tratamento dos dados. É válido destacar que este caminho permite o contato direto do pesquisador com o contexto em que a problemática está inserida, além de lançar um olhar analítico e interpretativo sobre os dados recolhidos. Em outras palavras, é necessário dar uma resposta plausível à sociedade. Portanto, essa abordagem se preocupa com “[...] a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GOLSALVES, 2001, p. 68).

Tomando por base o objetivo geral desta monografia, projetamos como universo da pesquisa um total de 20 (vinte) professores colaboradores que tenham atuado, entre os anos de 2019 a 2022, com crianças autistas do 6º ao 9º anoº do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Cajazeiras-PB. Ao consultarmos a Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, foram-nos fornecidos os dados dos docentes que atuaram com as crianças diagnosticadas com TEA, nas séries finais do Ensino Fundamental, no referido período, tendo nos sido enviado os dados de apenas 09 (nove) docentes e, destes, 05 (cinco) professores participaram como sujeitos colaboradores da pesquisa.

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumentos um *questionário* elaborado através do *Google Forms*, que foi enviado pelo e-mail pessoal de cada sujeito participante da pesquisa. As perguntas do questionário estão disponíveis nos Apêndices dessa investigação. Assim, o *corpus* da pesquisa está constituído pelas respostas dadas pelos 05 (cinco) professores ao questionário supracitado.

Como a pesquisa envolveu seres humanos, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tendo o pesquisador adotado uma postura ética e cuidadosa em relação aos dados dos sujeitos participantes. A submissão do Projeto de pesquisa guiou-se pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo o projeto recebido **Parecer de Aprovação Consubstanciado**, conforme os anexos dispostos ao final deste trabalho.

Cabe ressaltar que todos os colaboradores da pesquisa assinaram o **Termo de**

Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) no qual o professor consente a autorização para a publicação desta pesquisa.

Após respondido, o questionário de cada professor colaborador foi encaminhado para o e-mail do pesquisador para que pudéssemos passar para próxima fase da pesquisa, a análise e discussão dos dados, a fim de lançarmos um olhar interpretativo dos dados, tomando como apoio as seguintes categorias de análise dos fenômenos encontrados:

Quadro 01 – Categorias para análise

| | |
|---------------------|---|
| Categoria 01 | Língua/linguagem perspectivada no dialogismo |
| Categoria 02 | Texto como objeto de ensino |
| Categoria 03 | Inclusão através de práticas reflexivas com a Língua Portuguesa |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao final da análise e discussão dos dados foi produzida uma Proposta de Intervenção cuja principal finalidade é contribuir com práticas exitosas para a exploração dos textos e, portanto, com o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos com Autismo que se encontram regularmente matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Estas práticas, que serão abordadas no presente trabalho, no capítulo 4 (quatro), encontram-se fundamentadas sob a pedagogia dos gêneros textuais, mais especificamente, sobre o gênero tira, no qual baseamos nosso olhar através dos estudos de Fuza e Ritter (2021).

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No tocante à organização da presente monografia, ela encontra-se organizada em 5 (cinco) capítulos, sendo o primeiro as *Considerações Iniciais* nas quais apresentamos ao leitor a contextualização da pesquisa e suas implicações no contexto do ensino, como também os objetivos (gerais e específicos) que norteiam a pesquisa, a justificativa, o arcabouço teórico e as justificativas para a escolha do tema.

No *Segundo Capítulo* nomeado *Língua, ensino e transtorno do espectro autista: algumas reflexões*, destacamos a nossa Fundamentação Teórica e nela dialogamos com as vozes dos autores da área da Textualidade como também, das áreas dos estudos sobre o autismo. Para tanto, subdividimo-lo em 3 (três) tópicos, o conceito de língua à luz da abordagem dialógica; o

conceito de TEA; e o que rege os documentos nacionais da educação para o ensino de língua portuguesa para criança diagnosticada com TEA.

No *Terceiro Capítulo* está disposta a análise e discussão dos dados da pesquisa, advindos das respostas dos professores de língua portuguesa ao questionário enviado através do formulário do *Google Forms*, na qual lançamos um olhar qualitativo em relação às práticas docentes em relação aos processos de ensino de leitura e escrita à crianças com autismo. Partindo de categorias de análises fundamentadas na teoria de base adotada na investigação, foi lançando um olhar, sobretudo, sobre os desafios enfrentados pelos docentes em desenvolver práticas inclusivas e produtivas com crianças diagnosticadas com TEA.

No *Quarto Capítulo*, mediante a análise do corpus desta pesquisa, buscamos construir uma proposta de intervenção que visa inserir os aprendizes autistas no mundo da textualidade, ou seja, assumindo o texto como principal ferramenta de transformação e interatividade, a partir da proposição de que é possível desenvolver, bem como aprimorar as competências destes aprendizes, mediante um ensino pautado na equidade e na socialização de saberes construídos em conjunto.

Ao final da pesquisa, apresentamos as *Considerações Finais* e nelas destacamos que o desenvolvimento dessa pesquisa certamente contribuirá para que novas abordagens no tocante às aulas de língua portuguesa sejam assumidas e aplicadas em sala de aula; ao passo que os professores e também aqueles que estão em formação na universidade possam despertar um novo olhar sobre a inclusão, promovendo, desse modo, práticas de ler e escrever fundamentadas sob a perspectiva interativa, democrática e, sobretudo, inclusiva.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO DA PESQUISA: UM PASSEIO

“[...] a explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, feita com base em reflexão sobre dados, representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem”.

(NEVES, 2007)

Este capítulo está organizado em três seções: as concepções de língua e ensino, a definição do TEA, o ensino de leitura e escrita às crianças com este tipo de transtorno, bem como as orientações curriculares que são destinadas à inclusão em sala de aula, na intenção de atender aos objetivos específicos elaborados para esta pesquisa: a) Discutir sobre o conceito de língua e ensino de LP no contexto da abordagem dialógica e como instrumento de participação social de crianças autistas; e, b) Conceituar o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz na escola. Nessa direção, a primeira seção se organiza com base nos estudos da Linguística Textual, tomando por base os estudos, principalmente de Antunes (2017) e Marcuschi (2008). Na segunda seção, discorreremos sobre a definição do TEA, com base nas pesquisas de Santos (2019) e Santos (2020). Na terceira seção, apresentamos as considerações sobre o ensino de leitura e escrita às crianças com autismo, fundamentados nos estudos de Silva (2019) e Gomez (2015).

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO

O conceito de língua é alvo de debate há bastante tempo, tendo em vista a sua complexidade. Pode-se afirmar que ainda não há um consenso geral entre os estudiosos a respeito de uma única definição. Dessa maneira, isso marca a amplitude de sua própria natureza, ao passo em que existe um longo caminho marcado por diversas mudanças, elaboração de novos conceitos e, conseqüentemente, novas maneiras de se observar a língua enquanto fenômeno. Sob esse viés, estudar sobre a língua “[...] supõe percebê-la na sua complexidade, já que toda língua é um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo” (ANTUNES, 2017, p. 21).

Nessa esfera pedagógica, pela qual “língua” e “ensino” encontram-se interligados, surgem algumas concepções que nos permitem lançar um olhar mais reflexivo, de modo a situar as práticas docentes em uma direção mais cuidadosa. Seguindo essa lógica, ao se aprofundar

sobre as questões relativas as concepções de língua, isso impacta, ao mesmo tempo, no entendimento sobre leitura, linguagem, ensino, e conseqüentemente, texto.

Baseando-se em tal argumento, Koch e Elias (2007, p. 9, grifos das autoras) ressaltam que uma das primeiras discussões para entendermos a pluralidade da língua, diz respeito:

[...] à concepção de **língua como representação do pensamento**, [pela qual] corresponde à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que este seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

De acordo com as considerações da autora, entendemos que o foco, neste momento, é direcionado para o **autor**, de modo que o leitor cumpre com o seu papel de “captar” estas ideias situadas no plano textual. Em contrapartida, não se trata de uma concepção simplista, no sentido de desvendar, por exemplo, o que costumeiramente algumas atividades propõe como “o que o autor quis dizer?”, mas trata-se de ativar no aluno a sua capacidade de estar **atento** as tramas que um determinado texto lhe apresenta.

Seguindo este percurso de concepções da língua, Koch e Elias (2007) exploram um novo olhar a respeito deste sistema, com o objetivo de focalizar o texto propriamente dito no plano das atividades verbais. Dessa maneira,

[...] à concepção de **língua como estrutura** corresponde a de **sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema**, caracterizado por uma espécie de “não consciência [...]”. Nessa concepção de língua código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o **texto** é visto como simples produto de codificação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10, grifos das autoras).

Neste momento da discussão, compreendemos, conforme explicado pelas autoras, que o texto se apresenta como uma atividade que necessita do empenho ativo por parte do **leitor**. Nesse sentido, entra em jogo a sua capacidade de reconhecimento dos sentidos do texto, não deixando de perder o foco nas suas estruturas linguísticas.

A terceira e última concepção discutida pelas autoras se configura na construção de uma tríade: **autor-texto-leitor** (KOCH; ELIAS, 2007). Cada uma dessas esferas cumpre uma função primordial na tessitura de toda a unidade textual, como também, operam ativamente pelo processo cognitivo do(s) participante(s). Em outras palavras, a língua se manifesta como uma atividade que possui diferentes camadas, e, para que se possa alcançar a gama de sentidos que

a compõe, é necessário o trabalho recíproco desta última concepção, pois, só assim o texto ganha forma e coerência.

Nesse contexto, os estudos linguísticos se apresentam como um campo de investigação científico que necessita ser explorado constantemente. Através disso, por exemplo, é possível compreender os motivos de alguns fenômenos surgirem e como podemos minimizar tais impactos em determinadas situações que nos são apresentadas. No âmbito do ensino escolar, adotar a abordagem dialógica, referendada pela terceira concepção de língua acima mencionada, é fundamental para o desempenho das competências linguísticas e discursivas de todos os aprendizes envolvidos neste circuito.

Por muitas décadas a prática inócua em se explorar unicamente a frase sem nenhum vínculo com um contexto possível de acontecimento se perpetuava no ensino de LP. No entanto, com os respaldos científicos e os resultados empíricos que a Linguística foi oferecendo, principalmente, a Linguística de Texto (doravante LT) foi possível construir um caminho pelo qual a dinâmica dos conteúdos e das relações escolares pudessem conquistar espaço e se expandir gradativamente. Nessa esteira de discussão, “[...] a linguística passou a ter interesse em desenvolver uma teoria do texto, uma vez que os *usos reais da língua* — isto é, toda ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) — *só acontecem sob a forma de textos* (ANTUNES, 2017, p. 21, grifos nossos).

Entretanto, ainda em pleno século XXI, é possível observar que algumas instituições de ensino são resistentes para adotar uma visão sociointerativa e discursiva em seus espaços escolares. Sendo assim, faz-se necessário um debate pautado numa formação crítica e metodológica sobre as nuances da língua e suas implicações nas diversas esferas sociais. Para Marcuschi (2008), há inúmeras razões, consistentes e plausíveis, para se adotar uma perspectiva textual, discursiva e sociocognitiva para que se possa ampliar a teia de discussões sobre o que entendemos por língua e o que fazemos com ela.

Seguindo essa lógica, conceber a língua à luz da abordagem dialógica, reflete o entendimento de que, por natureza, ela está em real funcionamento e à disposição dos sujeitos para exercerem suas práticas sociais. De acordo com Bakhtin (1992), a língua é uma atividade essencialmente social, dada as condições favoráveis na qual ocorre a comunicação entre os interlocutores. Sob a ótica do autor, entende-se que ela recebe influência do contexto, o que leva um participante agir, de maneira recíproca, com o(s) outro(s).

Nesse meio de campo e, levando em consideração o contexto do ensino propriamente dito, é possível observar, por meio das concepções dos estudiosos do texto e do discurso, que toda prática pedagógica é conduzida por uma determinada concepção de língua. Mesmo que

não esteja explícita, ela está coagindo e permeando as experiências de todos os participantes que integram o plano da atuação verbal. Sob esse viés, e não perdendo o foco da abordagem dialógica, pode-se assumir uma noção de língua

[...] como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados) [...] não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifo do autor).

Compreendemos que, nesse contexto de discussão, entra em jogo um acervo de possibilidades para que este sistema esteja pronto para ser utilizado a qualquer momento. Para tanto, além dos aspectos metalinguísticos (a língua capaz de explicar a si mesma), existem as bases cognitivas que operam em conjunto visando efetivar cada evento comunicativo que se estabelece.

Ainda nesse prisma, é fundamental ressaltar a função que a enunciação exerce mediante a teia das relações humanas, pois, conforme discutimos, sua natureza é social, não individual. Bakhtin (2008) ainda explica que o papel de enunciar diz respeito ao objetivo de conduzir o outro a participar ativamente do processo de comunicação, isto é, consiste em emitir um texto pelo qual é influenciado por signos externos. Desse modo, trata-se de uma compreensão ativa e psicológica que os sujeitos exercem naturalmente.

Baseando-se no argumento de que a língua é vista pelo viés da interação verbal, Marcuschi (2008) segue essa mesma direção, apontando que a língua, enquanto fenômeno imanentemente dinâmico, converge para a perspectiva de que ela se materializa por meio de uma concepção textual-discursiva. Em outros termos, não se desconsidera os estudos sobre o sistema linguístico, no entanto, esse novo olhar permite enxergar a linguagem em sua potencialidade, ultrapassando as fronteiras de um sistema apenas estrutural. Assim, conforme o autor:

[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Com base nesse pensamento, é possível entender que a língua não se manifesta de forma isolada ou aleatória, pois é preciso que exista um contexto pelo qual está ligado com as atividades de cada sujeito, gerando, dessa forma, as significações necessárias que integram o momento presente e que repercute nos eventos procedentes.

Ao observar este viés interativo, é necessário ter em mente o papel crucial que os interlocutores desenvolvem em cada etapa do processo comunicativo. Esta atividade é marcada por uma consciência, na qual é uma atividade que se realiza espontaneamente por meio da troca de diálogo. Assim, a língua se mostra, mais uma vez, como sistema dinâmico e vivo, se distanciando da mera visão de uma estrutura fechada em si mesma. Nessa linha de raciocínio, Bakhtin (2008, p. 96) destaca que “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de cada forma particular”.

Essas discussões teóricas convergem para alcançar um tópico fundamental e indispensável dos estudos linguísticos: adotar a centralidade do texto como real possibilidade de acontecimento.

Sobre esta questão de conduzir o texto para sala de aula, é indispensável, por parte do professor, o conhecimento das três concepções de ensino de língua, segundo Travaglia (2008) e que estão diretamente relacionadas às concepções de língua e linguagem aqui tratadas, que são eles: o ensino prescritivo, o descritivo e o produtivo. O autor explica que:

O ensino **prescritivo** objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/aceitáveis por outros considerados como corretos/aceitáveis. É portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes [...]. O ensino **descritivo** objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona [...]. O ensino **produtivo** objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. (TRAVAGLIA, 2008, p. 38-39, grifos do autor).

As considerações do autor refletem o entendimento de que o ensino de LP não pode ser realizado de forma aleatória, pois existem objetivos determinados para que cada etapa das aquisições linguísticas sejam realizadas e construídas. Apesar de essas três concepções estarem interligadas, o autor chama a atenção para o ensino produtivo, tendo em vista que o aluno é o foco do processo e em cada etapa, a ser delimitada pelo professor, necessita levar em considerações o desenvolvimento do aprendiz.

Nessa esteira de debate, convém destacar que além da LT, outras correntes científicas trouxeram diversas contribuições para que fosse possível realizar um trabalho linguístico

pautado, por exemplo, na interação verbal, nos graus de informatividade da comunicação, no fazer e no agir entre indivíduos historicamente situados neste plano das práticas sociais, etc. Nessa esteira, pode-se mencionar a Pragmática, os estudos da Conversação, a Sociolinguística e a Estilística como importantes aliadas na ampliação dos conhecimentos da linguagem. Desse modo, essa transversalidade levou a língua a obter um *status* maior de investigação.

No rol dessa discussão, surge uma das concepções mais importantes dos estudos linguísticos, pela qual foi ampliando ainda mais a noção da linguagem: definir e considerar o texto como núcleo intimamente ligado à história e a língua de um povo. Sob essa perspectiva, não é uma tarefa simples apresentar um único conceito sobre o texto, pois se trata de uma unidade que está em constante processo de reflexão e foco de análise por várias ciências. Segundo Koch (2013, p. 25-26), esta unidade foi vista por diferentes formas:

Em um primeiro momento, foi concebido como: a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão de combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; [...]. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado: a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal [...].

Através da visão da autora, entende-se que conceituar texto não é tarefa fácil no âmbito dos estudos linguísticos. Diferentes vertentes, como as de ordem cognitivista, enunciativa e discursiva, contribuíram de forma decisiva para elevar as pesquisas de cunho textual-discursiva a um lugar autônomo e com mais dinamicidade, de modo a compreendermos o lugar do texto não como uma estrutura acabada (no caso, um produto), mas o resultado de nossas atividades verbais cotidianas.

Na direção de encontrar um conceito que satisfaça a noção inicial do que se trata realmente esta unidade, pois a Linguística de Texto concebe o universo da textualidade como um ato de comunicação presente num complexo universo de ações e interações humanas (KOCH, 2013). Com base nessa ótica, é possível compreender que é por intermédio das teias construídas nas relações humanas, que o contato com o texto vai se manifestando de diferentes formas, ou seja, “[...] a linguística passou a ter interesse em desenvolver uma teoria do texto, uma vez que os *usos reais da língua* — isto é, toda ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) — só acontecem sob a forma de textos” (ANTUNES, 2017, p. 21, grifo nosso). Sendo

assim, todas essas ações configuram em diferentes formas do texto acontecer mediante uma situação que possibilite a sua interpretação dos fenômenos da língua.

Ainda caminhando sobre este processo de evolução do plano textual-discursivo da linguagem, Antunes (2017) explica que a língua evoluiu para um patamar mais interativo a partir do momento em que assumiu a textualidade como um potente exercício de efetivar a linguagem-em-função. Essa constatação reflete o entendimento de que nos comunicamos e atuamos em sociedade unicamente por meio de textos (orais e escritos), com maior ou menor grau de complexidade a depender do contexto em que a situação necessita.

Quando nos referimos à textualidade, devemos ter em mente que toda produção linguística necessita de um conjunto de elementos para que haja a interpretação dos eventos comunicativos. Nas palavras de Val (1991), entende-se por textualidade o resultado final de todas as características que se fazem presente no interior de um texto, o que nos leva a diferenciá-lo da frase. Além disso, esta esfera da comunicação verbal humana fortalece a compreensão de que é preciso respeitar alguns critérios⁴ para que toda a tessitura da língua ganhe sentido e relevância mediante a situação e os interlocutores presentes nesse circuito de interação. Por exemplo, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, são alguns dos fatores presentes na língua que utilizamos constantemente em nossas práticas discursivas; tanto no plano verbal oral quanto no plano escrito da linguagem.

Nesse meio campo, os estudos da vertente textual entram em consonância com a teoria bakhtiniana, ao explorar a enunciação como uma manifestação da atividade social e interacional. Sob a ótica do autor, a enunciação se define ou se apresenta como um produto de dois indivíduos historicamente situados em uma determinada situação, levando aquilo que está no interior da linguagem a ser emitida (BAKHTIN, 1986). Assim, a língua é marcada por uma postura ideológica e, portanto, de ordem social, na qual a ordem dos discursos e dos sentidos a caracterizam por ser essencialmente dialógica por natureza.

Nessa direção, é possível compreender a língua através de duas esferas: a primeira, referente ao seu sistema (é necessária uma estrutura para que ela se organize); e a segunda, refrata o pensamento de que a língua se desenvolve na dinâmica interpessoal pela qual se realiza por sujeitos historicamente situados. Sob esta ótica,

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade,

⁴ Tendo em vista o respeito aos limites do presente trabalho, não será abordado, por exemplo, os 7 (sete) critérios da Textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1983), mas recomendamos ao leitor esta importante referência nos estudos que regem a LT.

conjunto de recursos disponíveis, algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, do sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema continua fazendo-se, construindo-se (ANTUNES, 2009, p. 21, grifo da autora).

Ao nos guiarmos pela ótica da autora, observamos que é por meio da língua, e das relações com os outros, que construímos a nossa identidade e, assim, alcançamos novos objetivos em cada plano da atuação verbal. Trata-se, portanto, de um exercício competente em utilizar uma linguagem integradora e permeada de sentidos e intenções.

Até o presente momento da discussão aqui abordada, compreendemos que há um leque de possibilidades em explorar a língua sob diversas facetas e ângulos distintos. Essa complexidade marca o caráter essencialmente dialógico e transversal que os estudos da linguagem evidenciam. Assim sendo, é possível observar que cada autor possui uma abordagem epistemológica única para observar o uso interativo da língua.

O quadro abaixo possibilita vislumbrar alguns pontos de vista convergentes em torno do conceito de língua, baseando-se nas ideias dos autores aqui discutidos:

Quadro 02 - Diferentes visões sobre a língua na perspectiva dialógica/discursiva

| Língua | | |
|---|---|---|
| Bakhtin (1992, 2008) | Marcuschi (2008) | Antunes (2009) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno social da interação verbal; • É uma corrente evolutiva ininterrupta; • Atividade essencialmente social; • Dialógica (há sempre um Outro); • Apenas se realiza pelo papel imprescindível dos interlocutores; • Marcada por uma consciência subjetiva; • Carregada por ideologias; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade cognitiva; • Forma ou estrutura; • Instrumento; • Encontra-se em constante funcionamento; • Possui uma concepção textual-discursiva; • Sociointeracionista; • Produção de textos (orais e escritos); • Guiada pela compreensão e análise textual; • Conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas. | <ul style="list-style-type: none"> • Uma atividade, como um dos <i>fazeres</i> do homem; • Complexa por natureza, na qual incorpora elementos de diferentes ordens; • Uma dimensão que comporta um sistema capaz de descrever a si mesmo, como também opera através de um <i>sistema em uso</i>; • Define-se como um <i>fenômeno social</i>, como uma <i>prática de atuação interativa</i>; • Um conjunto heterogêneo, móvel e variável; |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Uma atividade construtivamente dialógica e funcional. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme podemos apreciar, cada um dos autores buscam ampliar as concepções advindas do exercício da língua. Em outras palavras, estes olhares encontram-se interligados e entram em diálogo mútuo, isto é, muitos pontos convergem para a concepção de que a língua não é um sistema estanque, mas se encontra em constante funcionamento e aberto a novas mudanças quando necessário.

Compreendemos, portanto, que estudar a língua é algo complexo e instigador porque podemos, enquanto professores, assumir uma nova postura capaz de aprimorar as habilidades de cada aprendiz. Essas reflexões aqui apresentadas sobre a língua, o texto e a enunciação, são essenciais no que diz respeito ao tratamento da leitura e da escrita com crianças portadoras de TEA. Como lembra Marcuschi (2008), a textualidade é vista como um sistema de conexões entre vários elementos, na qual é orientada por mais de um sistema, até se manifestar como um evento interativo.

A discussão torna-se ainda mais urgente porque faz referência a alunos que necessitam de uma atenção cuidadosa por parte dos profissionais da educação que precisam ter em mente uma concepção clara do que se trata o TEA. Sobre esse aspecto trataremos na seção a seguir.

2.2 COMO DEFINIR TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

As primeiras discussões sobre o autismo surgiram a partir de 1906, com os estudos desenvolvidos pelo psiquiatra Plouller⁵. Nessa mesma época, outros pesquisadores desenvolviam seus estudos observando cautelosamente o comportamento das crianças com esse tipo de transtorno e acreditava-se que elas faziam parte do grupo de pessoas com esquizofrenia. Com os avanços da ciência, o Autismo foi dissociado desse quadro, levando a conclusão de que as crianças não possuíam traços de loucura; e passou a ter um espaço particular para ressignificar esses estudos. Ainda assim, na contemporaneidade, surgem alguns equívocos devido à ausência de informação pela maioria da população.

⁵ A literatura apresenta-o como pioneiro nesta investigação sobre o TEA, no entanto, o termo *autismo* só começou a ser disseminado por volta de 1911, através das pesquisas de Eugen Bleuler, psiquiatra suíço.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), um dos mais atuais documentos que orientam as práticas clínicas (na área da psicologia e na medicina, por exemplo), e essencial para os profissionais da Educação, o Autismo é classificado, cientificamente, com a sigla “TEA”, que significa Transtorno do Espectro Autista.

Antes de focalizarmos o TEA propriamente dito, é fundamental que seja traçada uma breve contextualização, pois acreditamos ser fundamental tratar desta temática de forma mais didática, tendo em vista a sua complexidade. Sendo assim, o percurso histórico do TEA é marcado por algumas fases. Não se trata de uma discussão contemporânea, pois a árdua trajetória das pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência já remonta há décadas no ceio dos estudos historiográficos, clínicos e pedagógicos.

Foi, sobretudo, durante a Idade Média, que se instaurou um pensamento regido por muito preconceito em torno das deficiências ou de algum tipo de transtorno. Segundo Santos (2019), a Igreja Católica, naquela época, possuía alto poder sobre a comunidade e determinava as regras sociais consideradas como “certas”. Além disso, acreditava-se que as pessoas ditas “anormais” estavam possuídas por algum espírito e que era necessário passar por alguns rituais para se obter a “cura”.

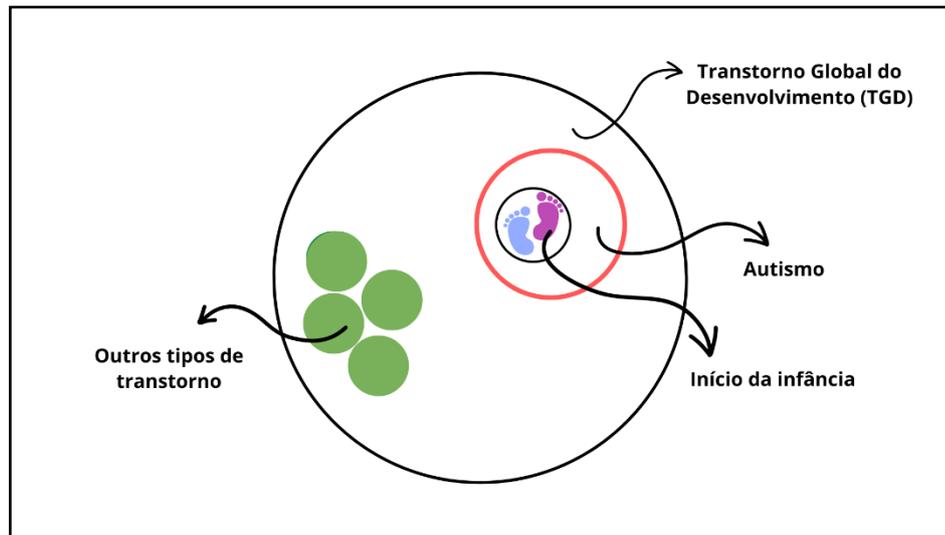
Nessa mesma linha de pensamento, Costa Neta (2018, p. 11) apresenta outro contexto histórico que deve ser levado em consideração. De acordo com a pesquisadora:

A história atesta que, na antiguidade, pessoas com deficiências eram assassinadas. A justificativa para suas mortes era apoiada na ideia de que se somos a imagem e semelhança de Deus, e ele é perfeito, uma criança “imperfeita” só podia ser algo do mal. No entanto, com o advento do Cristianismo no Império Romano, a doutrina sanou tal prática.

As crianças com autismo também eram assassinadas. O modelo ideal de uma sociedade dita “perfeita” era algo primordial pelas instituições sociais que regiam nessa época: igreja, justiça e família. Esse olhar sobre a história reflete a importância dos profissionais da Educação tomarem conhecimento das narrativas que eram ocorridas nesse contexto tão remoto. Dessa forma, esse percurso auxilia a compreender e a responder os questionamentos “de onde vem” e “porquê” tais acontecimentos se sucederam.

Na literatura especializada, por exemplo, o autismo foi observado sob a ótica, inicialmente, das pesquisas desenvolvidas na área da psiquiatria. Tomando por base os estudos de Santos (2019), a figura abaixo foi pensado no intuito de proporcionar uma representação visual em torno do autismo, tendo em vista que se trata de um assunto que envolve muitos desdobramentos (de cunho social, político, clínico e pedagógico). Vejamos:

Figura 01 – O autismo e outros transtornos⁶



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Através dos estudos de Santos (2019), podemos interpretar, que existe um campo científico maior que se destina a abordar todos os transtornos dentro de uma perspectiva mais global: trata-se do TGD⁷ (Transtorno Global do Desenvolvimento) representado pelo círculo maior. Isso significa que há uma categoria de transtornos presentes em todas as sociedades, pelos quais vão se distinguindo entre si (ilustrados pelos círculos verdes menores). Assim, pode-se encontrar uma área particular que afeta diretamente a condição humana, marcada pela cor vermelha, sinalizando o autismo propriamente dito. Dessa maneira, as suas primeiras impressões são observadas nos primeiros anos de vida da criança (caracterizado pelas cores azul e lilás).

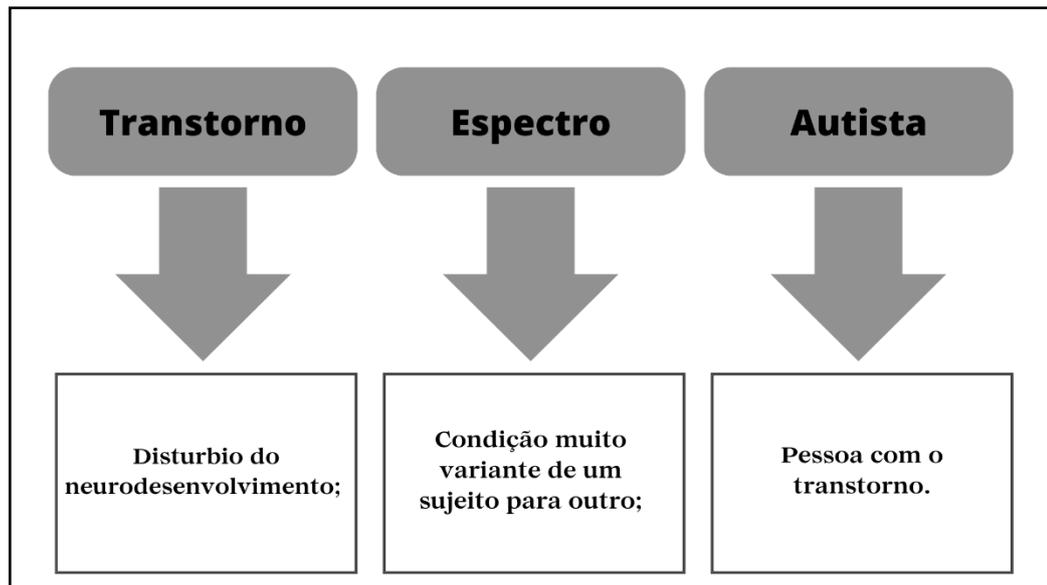
Essas considerações são relevantes, pois a ciência aponta que nenhum adulto adquire o TEA em algum momento de sua trajetória. Ou seja, o autismo possui fatores na biogênese humana, que se apresenta logo na infância. Em algumas situações, por exemplo, o diagnóstico é revelado apenas na fase adulta, mas o transtorno esteve presente desde o princípio.

Realizado esse panorama, podemos pôr em ênfase os seguintes termos que compõem a expressão TEA no intuito de fortalecer o entendimento da temática em questão:

⁶ Todos os gráficos apresentados neste trabalho foram criados através da plataforma de designer digital *Canva*, na qual todos os recursos (imagens, cores e outras ilustrações) são fornecidas livremente. Disponível em: <https://canva.com>.

⁷ Segundo Vasques e Baptista (2014), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) engloba um conjunto complexo de deficiências. Baseado nessa concepção, buscamos ilustrá-los, nessa figura, através do círculo maior.

Figura 02 – Termos que compõe a sigla do TEA



Fonte: Elaborado pelos autores (2023), baseado em Santos (2019).

Fundamentado nos estudos de Santos (2019), entende-se que ao se analisar a temática do TEA, é fundamental a observação acerca dos termos que constituem esta sigla. Em primeiro plano, a palavra “Transtorno” é vista pela perspectiva neurológica e sua relação com o processo que envolve o desenvolvimento da criança. Além disso, o termo “Espectro” reflete que cada sujeito possui características distintas uns dos outros, o que nos leva a compreender que nem toda criança possui todos os graus apontados pelo transtorno (alguns apresentam mais, já outros, menos). Por fim, a palavra “autista” remete ao sujeito propriamente dito.

Além disso, é essencial que o docente obtenha o conhecimento basilar acerca das possibilidades de manifestação do TEA em determinada situação, ou seja, de cada grau e de suas respectivas características. Ter esse conhecimento em mente auxilia ao professor a tomar decisões mais humanizadas, como também o ajuda a criar possibilidades de atividades mais integradoras e inclusivas. Ainda com base em Santos (2019), o quadro abaixo possibilita uma melhor orientação acerca do autismo:

Quadro 03 – Grau de comprometimento do TEA

| TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | | | |
|--|--|---|--|
| DÉFICTS | Grau 1 | Grau 2 | Grau 3 |
| Comunicação social/Interação | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em iniciar interações sociais; • Respostas atípicas; • Interesse diminuído nas interações sociais; • Falência na conversação. | <ul style="list-style-type: none"> • Déficits marcados na conversação; • Prejuízos aparentes mesmo com suporte; • Resposta anormal/reduzida | <ul style="list-style-type: none"> • Prejuízos graves no funcionamento; • Iniciação de interações sociais muito limitadas; • Resposta mínima a aberturas sociais. |
| Comportamento repetitivo/Esteriotipados | <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento interfere significativamente com a função; • Dificuldade para trocar de atividades; • Independência limitada por problemas com organização e planejamento. | <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento interfere com função numa grande variedade de ambientes; • Aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação. | <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento interfere marcadamente com função em todas as esferas; • Dificuldade extrema de lidar com mudanças; • Grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou atenção. |

Fonte: Adaptado de Santos (2020).

Em consonância com a autora, observamos que dentro do campo desse tipo de transtorno, é possível se deparar com as principais áreas que afetam diretamente o sujeito e o contexto no qual está inserido. Cada dificuldade é marcada por três graus distintos, podendo estes ir de um estágio menor, intermediário, até alcançar um nível mais avançado. Nesse momento, entra em jogo as emoções da criança; fator imprescindível que o docente deve levar em considerações no momento de planejar atividades e incluí-lo em eventos organizados pela escola. Assim sendo, cabe pontuar, por fim, que reservar um tempo para conhecer algumas teorias da área da Psicologia⁸, faz diferença significativa na formação humana e intelectual de todo professor.

⁸ A esse propósito, Santos (2020) discute alguns conceitos, como também, apresenta as contribuições de Lev Vygotsky para a área da Educação. Por exemplo, colocar em prática as orientações da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo pertencente a psicologia sócio-histórica, possibilita que o professor observe o que o aluno

Na próxima seção, ampliamos o olhar em relação às práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula a crianças diagnosticadas com o TEA.

2.3 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS PORTADORAS DE TEA

Ao se tratar da educação inclusiva, mais especificamente, no caso de alunos com TEA, é possível constatar que estamos diante de um mundo complexo, no qual possui suas especificidades e diversas maneiras de tratamento.

Silva (2011) esclarece que só a partir da década de 70 ocorreu uma mudança radical em termos de investigação. Nesse viés, os estudiosos buscaram se concentrar no nível de conhecimento linguístico dos aprendizes e como se realizava esse processamento. Ou seja, era preciso analisar as bases linguísticas subjacentes a cognição, pelas quais refletiam a capacidade de assimilar e compreender.

Levando em consideração o contexto da aprendizagem escolar atualmente, um dos maiores desafios ainda se encontra na ausência de práticas educativas que integrem esses aprendizes em outros contextos de ensino, mediante uma abordagem que além de respeitar as diferenças, busque também potencializar as capacidades que os estudantes já possuem. Ou seja, a criança autista é plenamente capaz de se desenvolver e cabe a escola prepará-la para agir e atuar nas mais diversas esferas do construto social.

Ao observar essas e outras situações por outro ângulo, é válido salientar ainda que a inclusão só pode acontecer quando são oferecidas condições aos docentes. Ou seja, há uma crítica a ser dirigida ao sistema educacional, no qual ainda ocorre uma enorme ausência de políticas públicas. Dentro desse prisma, observa-se, por exemplo, a falta de estrutura na maioria das escolas para acolher estudantes com deficiência ou com algum tipo de transtorno, como também, a falta de investimentos em formação teórico-metodológica destinadas aos professores (principalmente, os que integram a rede pública).

Um dos caminhos para transformar esse cenário diz respeito à escola ampliar a sua concepção para a diversidade adentrar em seu espaço. Segundo Silva (2011), quando a instituição se torna inclusiva, ela cria oportunidades para que todos os alunos tenham o seu lugar. Nesse limiar de discussões, tornaria possível, entre os estudantes, construir novas experiências marcadas pelas trocas de diálogo, de conhecimento, e acima de tudo, de afeto.

já traz consigo inicialmente; e qual o caminho que ele deve percorrer para conseguir aprimorar as suas competências.

De acordo com as reflexões aqui assumidas, entendemos que é fundamental a cooperação recíproca por meio da tríade: língua, ensino e inclusão; na tentativa de minimizar os impactos que são encontrados na esfera educacional.

Nessa direção, desenvolver práticas de ensino que contemplem a leitura e a escrita para crianças com autismo é uma atividade que requer muito manejo e planejamento, por parte do docente, com as diversas situações que acontecem no convívio escolar. Essa atividade torna-se ainda mais desafiadora quando os professores não possuem uma formação teórico-metodológica adequada, o que levam as aulas de português a serem excludentes e menos atrativas. Sob essa lógica, é crucial que novas estratégias sejam traçadas para que a sala de aula seja um ambiente capaz de (re)significar os conteúdos por ela apresentados.

À luz dos estudos de Silva (2011), para que seja possível encontrar soluções que visem minimizar os impactos gerados pelas dificuldades de aprendizagem da criança, os profissionais não podem se concentrar apenas no problema em si, ao contrário, devem centrar suas ações nas práticas escolares desenvolvidas diariamente no ensino dos conteúdos.

Assim como toda conduta pedagógica está embutida em si mesma uma determinada concepção de língua, e que através dela guiamos todos os objetivos e procedimentos, essa lógica também se aplica ao que entendemos por leitura e por escrita. Caso essas duas unidades forem concebidas apenas pelo viés simplista de decodificar e de representar graficamente as palavras, não será possível estabelecer um “ponto de encontro”, conforme pontua Antunes (2009), entre os participantes que fundamentam a atuação verbal. Em outros termos, tanto a leitura quanto a escrita exigem um movimento mútuo entre um “eu” e um “outro”, cujas ações e eventos comunicativos devem ser estabelecidos reciprocamente.

Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade marcada por uma cultura grafocêntrica, isto é, predominando a concepção em se prestigiar a modalidade escrita da língua, muitos estudos surgiram para derrubar a crença de que fala e escrita seriam uma dicotomia, ou seja, como se fossem dois polos totalmente opostos. Sendo assim, foi possível constatar que uma face complementa a outra, mesmo cada uma possuindo as suas especificidades.

Em relação ao processo de ler, por exemplo, Gomes (2015) explica que existe uma enorme ausência em pesquisas, com crianças autistas, que foquem no ensino da leitura com compreensão. Isso significa que ocorre um percentual elevado de aprendizes que conseguem decodificar as letras e símbolos presentes em um determinado gênero textual, no entanto, esses aprendizes sentem dificuldades em relacionar o que está sendo lido com fatores extralinguísticos.

Além disso, é válido ressaltar que existe uma linha do tempo escolar que deve ser levada em consideração quando analisamos o ensino de leitura e escrita, isto é, as etapas e procedimentos que envolvem desde o nível da alfabetização passando por todas as fases da Educação Básica (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio). Essa ordem cronológica torna-se importante quando se reflete sobre as possibilidades de atividades escolares que envolvem os estudantes com algum tipo de transtorno ou deficiência. Por exemplo, quando uma criança autista inicia os seus estudos no 6º ano e o professor se depara com as dificuldades em mediar o conteúdo ou o aluno não está conseguindo assimilá-lo, é necessário conhecer um pouco da sua trajetória, perguntando aos pais como se deu a aprendizagem deste aluno nos anos anteriores.

Alguns estudos, como os de Gomes (2015), sugerem que a etapa da alfabetização de crianças autistas seja iniciada precocemente. Em geral, muitas crianças ingressam no universo escolar a partir dos 6 (seis) anos, mas a autora explica a importância do processo ser iniciado a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Essa justificativa se baseia na lógica de que as crianças autistas, ao apresentarem dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização, terão mais tempo de suprimir esses desafios; assim, quando alcançarem os 6 (seis) anos de idade, poderão se desenvolver melhor ao lado dos outros colegas. Desse modo, o ritmo de aprendizagem seria linear, isto é, todos os aprendizes poderiam ler e escrever na mesma proporção e capazes de evoluir a cada ano de escolarização.

Outro ponto a ser destacado, ainda conforme Gomes (2015), diz respeito às ferramentas utilizadas no ensino. Sob a perspectiva da pesquisadora, a aplicação de recursos imagéticos (figuras que representem animais, carros e outros objetos) e suas relações com as palavras (de preferência impressas) surgem como um importante procedimento para “capturar” a atenção dos aprendizes e instigá-los a significar as coisas que estão ao seu redor. Outrossim, motiva ao aluno a falar determinadas palavras, já que a maioria das crianças autistas tendem a não utilizar da linguagem verbal. Dessa maneira, através de uma abordagem gradativa, ao chegar no nível do texto, a criança seria capaz de compreender e interpretar o que está sendo dito e o que está além dele.

Até aqui, compreendemos a importância da etapa da alfabetização ser fundamentada em abordagens que promovam, além da efetiva aprendizagem, o encantamento das crianças através de alguns recursos que a língua dispõe, como os efeitos de sentidos que tanto a leitura quanto a escrita possibilitam. Em contrapartida, é crucial refletir sobre o processo de aprendizagem quando as crianças alcançam a etapa do Ensino Fundamental, pelo qual, conforme aponta Brasil (2018), diversas linguagens (verbal, não verbal, gestual-visual, sons) e suas respectivas

semioses devem estar imbricadas por meio do pensamento crítico dos alunos, conquistando, dessa maneira, a competência de analisar conscientemente os diversos textos que circulam na vivência diária da sociedade.

Tomando por base esse fundamento, a etapa do Ensino Fundamental, consiste em aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes, ressignificando o que foi apreendido nos anos anteriores. Para tanto, o texto precisa ser o ponto de referência, buscando dinamizar a leitura e a escrita, não se concentrando apenas em atividades que consistem em elaborar frases aleatoriamente (sem nenhum nexos semântico entre elas), como também, em reconhecer uma determinada categoria gramatical apenas. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 39) ressalta que o ensino de língua “[...] esteja pautado com a formação integral do cidadão, [que] tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas”. Através deste olhar, percebemos que adotar apenas a conduta gramatical da língua, reduz a sua potencialidade de real observação dos fenômenos linguísticos.

A textualidade, por ser uma área ampla e complexa de investigação, necessita ser planejada e delimitada. Para tanto, alguns estudos, a exemplo de Cabral Neta (2018) apontam para a necessidade de a multimodalidade ganhar espaço no ensino com crianças autistas. Trabalhar com ilustrações é uma alternativa imprescindível, pois o conjunto que envolve a imagem, além de chamar a atenção do aluno, auxilia no processo cognitivo da compreensão textual. As narrativas literárias, por exemplo, contemplam essa natureza e funcionam como um dispositivo importante na assimilação das competências pretendidas.

Com o surgimento da teoria multimodal no âmbito dos estudos linguísticos, os textos começaram a adquirir uma nova forma de apresentação. Geam e Belarmino (2022), ao realizarem uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro, uma das principais referências no Brasil sobre o estudo da multimodalidade, publicaram a resposta da autora explicando que foram os pesquisadores da Semiótica Social, como também, aqueles que se dedicaram a vertente da Linguística Sistêmico-Funcional que começaram a difundir essa nova maneira de investigar a linguagem. Dessa forma, a multimodalidade, em linhas gerais, defende a concepção de que um texto não comporta apenas a palavra, isto é, existe um conjunto de signos que agregam em sua composição.

Outro ponto que merece destaque no ensino com crianças autista diz respeito a um método promissor de ensino que tem como objetivos centrais motivar o aprendiz a falar, como

também a desenvolver estratégias de interpretação de um texto. Trata-se do método RECALL⁹ (*Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning*¹⁰) desenvolvido por Whalon (2015) e colaboradores. Para tal efeito, essa abordagem também se pauta nos pressupostos da Leitura Dialógica (LD), na qual se apresenta como um campo relativamente novo no ceio das pesquisas científicas. De acordo com Souza, Queiroz e Flores (2017, p. 1): “A Leitura Dialógica (LD) consiste na leitura compartilhada de livros ilustrados intercalada com perguntas, feedback e expansão das respostas da criança. Estudos que adaptaram a LD para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são promissores, mas ainda são escassos”.

Ao traçar um paralelo com as considerações dos autores, pode-se inferir que os textos multimodais, sob a perspectiva da LD, possibilita ao aprendiz a obter maior desempenho em suas competências linguísticas. Para que se possa entender melhor a respeito desta abordagem psicopedagógica do RECALL, o quadro abaixo tem como intuito ilustrar a proposta dos autores:

Quadro 04 – Proposta de intervenção guiada pelo RECALL

| | |
|---|--|
| • Computar | Um espaço em branco é deixado no final de uma frase para que a criança conclua; |
| • Recordar | Perguntas sobre os eventos e a ideia principal do texto; |
| • Perguntas abertas | Questionar a criança sobre o que está acontecendo (durante a leitura); |
| • Perguntas tipo “Q” (o que, quem, qual, quantos) | Foco no vocabulário do livro; |
| • Distanciamento | Perguntar a criança sobre eventos do livro relacionados a sua experiência própria; |
| • Perguntas do tipo “Q” para inferência | Questionamentos que requerem predição sobre o que vai/pode acontecer na história; |
| • Identificação de emoção | Perguntar sobre os sentimentos dos personagens. |

Fonte: Adaptado de Whalon *et.al.* (2015).

Conforme é possível observar, são sete pontos que norteiam o processo de aprendizagem com o aprendiz autista, mediado por uma intervenção didática e psicossocial (porque busca relacionar os sentidos do texto com as vivências reais da criança ou alguma situação

⁹ “O RECALL é um procedimento de ensino baseado em estratégias com evidências empíricas, capaz de desenvolver habilidades de atenção recíproca, linguagem e comunicação em crianças com autismo” (SILVA, 2018, p. 18-19).

¹⁰ Tradução: Leitura Para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e no Aprendizado (tradução feita por Jamerson de Sousa Ferreira).

semelhante). Essa proposta de engajar a criança através do ensino com o texto entra em consonância com os estudos de Koch (2013), quando a autora explica que os sentidos do texto não se encontra apenas na sua materialidade, isto é, no plano sintático das palavras, mas se constroem a partir dele. Desse modo, conduzir a criança ao processo de autorreflexão e de atenção plena perante a leitura e a escrita, é um fator primordial para que os objetivos em aprimorar as competências linguísticas destes aprendizes sejam alcançados.

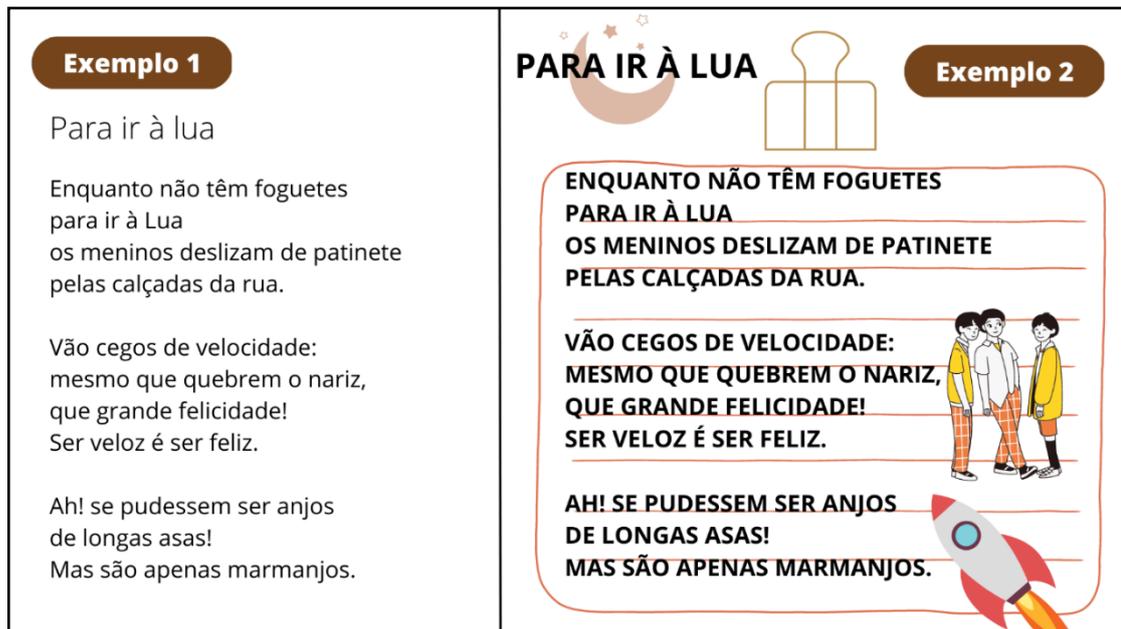
Ainda em relação ao método do RECALL, apesar de não existirem muitas pesquisas¹¹, no Brasil, que contemplem esse procedimento, a proposta de Whalon (2015) e colaboradores trazem uma proposta inspiradora para novos trabalhos, uma vez que estabelece um ponto de encontro entre a abordagem multimodal de textos e oportuniza o aluno a trabalhar tanto à leitura quanto à escrita. Baseando-se nesse argumento, o professor pode adaptar e construir atividades mais dinâmicas e inclusivas com os mais diversos gêneros textuais.

Além disso, contemplar o texto em sua totalidade, significa pensar em estratégias que articulem o diálogo entre os diversos tipos de linguagens (verbal, não verbal, sonora, visual-motora, dentre outras). Com essa concepção, “teria sentido ainda que o professor ajudasse o aluno a descobrir o *teor de dialogicidade da linguagem*, a qual somente existe no encontro, na troca, no engajamento da pergunta-resposta” (ANTUNES, 2009, p. 89, grifo da autora).

Outro fator importante observado nos estudos de Costa Neta (2018), diz respeito ao estilo do texto ao ser apresentado às crianças com autismo. Nesse caso, é imperioso que todas as palavras estejam em maiúsculo, pois a concentração do aprendiz será atraída perante todo o espaço em que a sequência das palavras é distribuída mediante o suporte que se encontra (uma folha com o texto impresso, a tela do computador, a projeção dos *slides*, dentre outros). Buscando ilustrar essas considerações, vejamos, abaixo, um exemplo de um poema de Cecília Meireles que, por um lado, não atende aos critérios da multimodalidade, e, por outro que corresponde às características multimodais:

¹¹ De acordo com Silva (2018), existem apenas duas dissertações de mestrado, no Brasil, sobre essa abordagem. A autora explica que a literatura norte-americana vem sendo pioneira nos estudos acerca dos procedimentos do RECALL.

Figura 03 – Exemplos de multimodalidade e não multimodalidade¹²



Fonte: Elaborado pelos autores (2023), através da plataforma de *designer* digital *Canva*¹³.

Conforme se pode observar, no lado esquerdo (Exemplo 1), temos um texto menos instigante para ser lido; já do outro, no lado direito (Exemplo 2), encontramos a possibilidade da leitura ser realizada de forma mais dinâmica (por conter outros elementos, como as cores, desenhos e as letras maiúsculas) possibilitando ao leitor com autismo estabelecer uma interpretação mais satisfatória mediada pela interação autor-texto-leitor, conforme defendem os estudos da Textualidade. Importa ainda destacar que, o texto foi adaptado, ou seja, a autora escreveu o poema com a presença de letras maiúsculas apenas no início de alguns versos, mas como estamos tratando do ensino com o público autista, faz-se necessário recorrer a algumas estratégias que, nesse caso, foi adaptar o estilo da letra e adicionar alguns elementos imagéticos; logo, não se perde de vista o respeito à autoria, como também, a essência do texto.

Nesse viés interativo da linguagem, Antunes (2009) ressalta que a escrita se realiza porque houve a cooperação de sua outra face: a da leitura. Da mesma forma, ao se pensar na escrita de textos, o aluno pode ser solicitado, após realizar uma leitura compreensiva, a produzir, por exemplo, o gênero tira ou charge, pois estará mobilizando os saberes de juntar as palavras para gerar a coerência (e não frases isoladas) do texto e criar, por conseguinte, ilustrações que atendam aos critérios da multimodalidade.

¹² Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-infantis-cecilia-meireles/>.

¹³ Disponível em: <https://canva.com>.

Ainda buscando construir alternativas que atendam a carência de atividades de LP direcionadas a crianças portadoras de TEA, é crucial que o professor esteja atento a alguns aspectos, tais como:

- selecionar, para as suas aulas, **textos relevantes** (observando o seu caráter informativo, dialógico e, sobretudo, ilustrativo);
- buscar estar atento às **significações** que dão vida à leitura (como a alteração e a entonação da voz, principalmente, quando há presença de personagens); e,
- fazer **questionamentos** ao aluno conduzindo-o a autorreflexão do texto, pelo qual ele é coparticipante no processo de compreender e interpretar.

Gomes (2015) ainda explica que o leitor proficiente é aquele capaz de realizar três estágios consecutivos: (1) ler com atenção; (2) processar as informações por intermédio da compreensão e, por fim, (3) relacionar o que está sendo lido com suas vivências ou outros fatores além do linguístico. Desse modo, o professor ganha um papel excepcional, pois estará conduzindo o aprendiz durante cada etapa desse processo.

Perante as considerações observadas nesta seção, pode-se inferir que adotar a perspectiva multimodal dos textos impacta de maneira positiva no processo de letramento desses aprendizes, uma vez que se comporta diversos signos verbais e a mistura dos diferentes tipos de linguagens que dão mais significação à leitura e, conseqüentemente, à escrita.

Caminhando sob essa lógica, antes que as atividades escolares comecem a ganhar espaço na rotina dos estudantes, é de suma importância que o docente obtenha um olhar curioso sobre o autismo, de modo que busque investigar suas implicações pedagógicas no contexto do ensino. Nesse viés, estudar sobre esta temática, conhecendo seus conceitos e características, bem como o que as bases legais dizem a seu respeito é o primeiro passo que o docente precisa tomar.

Nessa direção, na próxima seção, trazemos a discussão em torno das orientações curriculares, de LP, destinadas ao público infanto-juvenil que possuem autismo.

2.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A CRIANÇAS COM TEA

Ao se pensar sobre a mediação dos conteúdos na sala de aula, algumas noções devem ser analisadas previamente, sobretudo, pelos profissionais da educação. Segundo Souza (2020), quando falamos sobre a inclusão no âmbito do ensino, duas situações devem ser levadas em

consideração: a primeira, diz respeito à própria integração do sujeito no meio cultural escolar; e a segunda corresponde ao aprendizado dos sujeitos neste contexto. Nessa perspectiva, entendemos, conforme o pensamento da autora, que é necessário conceber a educação sob estas duas faces, as quais estabelecem uma relação de complementariedade e de interdependência.

Ainda em consonância com os estudos de Souza (2020), conceber o ensino através de uma ótica sociointeracional¹⁴ possibilita uma aprendizagem em que todos os participantes (aluno, professor e demais membros da escola) construam uma relação mútua, marcada pelo diálogo, escuta e engajamento nas práticas vivenciadas. Para tanto, torna-se essencial que, ao se tratar da educação inclusiva mediante esta perspectiva de abordagem, o professor, na medida do possível, deve oferecer recursos que gerem a integração e cooperação de todos os perfis de seus aprendizes. Logo, também é necessário respeitar o tempo individual de cada fase da aprendizagem.

Nessa esteira de discussão, é basilar que o professor de LP esteja em constante reflexão sobre as orientações curriculares que são direcionadas para o trabalho com a inclusão escolar. Tratando-se especificamente do ensino com alunos autistas, parece que alguns documentos não contemplam satisfatoriamente a conduta na qual os docentes poderiam se guiar mediante abordagens mais didáticas e pedagógicas.

Ao versar sobre o campo da educação inclusiva, Coelho, Soares e Roehrs (2019) revelam através de seus estudos, que existem no Brasil cinco documentos de caráter normativo que regem as condutas curriculares do ensino. São eles: Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a BNCC.

Em primeira análise, os PCN, diferentemente da BNCC, que é formada por um único documento em sua atual versão, são divididos por alguns volumes. Mesmo assim, todas as orientações são transversais, no sentido de manter um fluxo contínuo e coeso entre as aprendizagens anteriores com as posteriores. Nessa esteira de debate,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos que serviram como guias para os docentes, uma orientação pedagógica para embasamento sobre os conteúdos a serem ofertados para os alunos em cada ciclo de ensino [...]. É importante ressaltar que esses parâmetros se aplicam tanto para a rede pública quanto para a rede privada de ensino. Estes são constituídos de volumes, separados por níveis da educação básica: anos iniciais, anos finais e ensino médio. (COELHO; SOARES; ROEHRS, 2019, p. 161-162).

¹⁴ Nessa linha de raciocínio, Marcuschi (2008) explica que ao adotar essa perspectiva, os fatores históricos e discursivos se relacionam entre si.

Em consonância com os autores, é perceptível o grau de relevância que os PCN exercem durante todo o ciclo da educação. Sendo assim, este caráter transversal, que dialoga entre os diversos conteúdos, possibilita uma abordagem interativa de ensino, mostrando que o ensino não pode ser vista apenas por um único ângulo.

Apesar dos PCN terem cerca de 20 anos, desde que foram publicados, eles ainda seguem, na contemporaneidade, como um documento atemporal e norteador. Os professores podem extrair muitas ideias advindas dos inúmeros volumes que os compõem, assim como é possível adaptar as orientações mediante a realidade que se encontra na sala de aula, tendo em vista o universo singular de cada uma.

Nesse percurso, e com o decorrer dos anos, o país conseguiu implementar um novo documento para guiar a educação brasileira, consolidando, assim, uma Base única capaz de fundamentar o currículo de instituições tanto públicas quanto privadas. Logo, a BNCC se apresenta como o mais atual documento vigente do ensino, sendo homologada no ano de 2018. Dessa forma,

A Base Nacional Comum Curricular é um documento desenvolvido [...] com o objetivo de *nortear o ensino nas diversas regiões do país*. Sobre esta muito tem se discutido, especificamente sobre a necessidade de mudanças no currículo escolar a fim de minimizar os diversos problemas de aprendizagens vivenciados pela rede pública de ensino. Desse modo, quando a BNCC foi idealizada o *objetivo principal desta seria a não fragmentação do currículo*, onde se apresentam habilidades e competências para torná-lo transdisciplinar e interdisciplinar. (COELHO; SOARES; ROEHRS, 2019, p. 166, grifos nossos).

Cada um dos cinco documentos possuem um grau de orientação relativo, ou seja, possuindo algumas diferenças referente à educação inclusiva, nos quais são apresentados normas, leis e diretrizes, já outros, buscam dar enfoque na pedagogia do contexto de ensino propriamente dito. Assim sendo, cada um dos documentos possui a sua relevância e explora outros olhares referentes à educação do país. Sob essa ótica, e conforme foi evidenciado pelos autores Coelho, Soares e Roehrs (2019), apenas os PCN e a BNCC abordam a perspectiva da educação inclusiva sob um viés didático. Entretanto, apesar destes dois documentos possuírem pontos positivos e convergentes entre si, algumas ressalvas e reflexões devem ser alvo de constante observação.

Nesse rol de discussão, é imperioso destacar que, ao se tratar da educação inclusiva, além dos alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, existem aqueles com dificuldades de aprendizagem que não possuem uma relação direta com alguma patologia, conforme explicado por Coelho, Soares e Roehrs (2019). Nessa esteira de debate, todos os anos

as escolas tendem a receber inúmeros alunos com alguma necessidade especial, por isso, torna-se urgente a reavaliação dos documentos norteadores, bem como a elaboração de novos materiais dinâmicos e inclusivos.

Em termos de orientações pedagógicas, diferente dos outros documentos norteadores, os PCN e a BNCC marcam um encontro mais diretivo para o contexto da educação. No entanto, muitas diferenças são evidenciadas quando fazemos uma análise mais atenta em relação aos conteúdos e sugestões que são apresentadas. Sendo assim, o quadro abaixo tem como objetivo ilustrar as principais diferenças que regem os presentes documentos, baseado na pesquisa de Coelho, Soares e Roehrs (2019):

Quadro 05 – Diferenças entre os PCN e a BNCC

| PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cerca de 10 volumes consolidados; • Traz mais contribuições ao professor afim de sugerir as possibilidades de se adaptar o currículo das disciplinas dentro da singularidade de cada aluno com deficiência; • Contempla satisfatoriamente a perspectiva da inclusão nas orientações direcionadas ao contexto de ensino e aprendizagem; • Definem as sugestões de acordo com a deficiência (visual, auditiva, etc.) apresentando modelos de adaptações de cunho metodológico e didático; • Apresentam ao professor a maneira como conduzir o processo avaliativo dos estudantes, sendo tratado com muita atenção e detalhamento. | <ul style="list-style-type: none"> • Agrega todas as orientações em uma única versão; • Traz poucas sugestões ao professor; • Não há um espaço ou seção que contemple a educação inclusiva de maneira contextualizada; e nos anos iniciais são apresentadas as habilidades que o professor precisa desenvolver ao decorrer do 1º ao 5º ano, mas sem muito detalhes. • Apresenta distintamente as competências e habilidades dentro de cada campo de experiência e suas respectivas unidade temática, sem contemplar as metodologias de ensino referente ao trabalho com a inclusão; • O termo “Educação Especial” aparece apenas 2 vezes entre as 600 páginas do documento; da mesma forma, a palavra “Inclusão”, de acordo com os autores. • Não há orientações satisfatórias para os professores trabalharem com alunos que possuem deficiência ou algum tipo de transtorno; • O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é explorado com detalhes sob o viés pedagógico e não apresenta uma concepção interativa de linguagem nesse contexto; • Transfere o papel da inclusão para cada currículo escolar, de modo que as atividades ficam fragmentadas, levando |

| | |
|--|---|
| | ao entendimento de que é responsabilidade de cada instituição assumir tal postural. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme podemos constatar, são nítidas as diferenças apresentadas tanto pelos PCN quanto pela BNCC. Em relação à BNCC, o documento vigente mais atual do Brasil, é perceptível que possui diversas lacunas que precisam ser preenchidas urgentemente. A mudança começaria pelo planejamento sistemático entre especialistas de todas as áreas, norteados pelo poder público e pesquisadores de diversas áreas, a fim de revisar as propostas do documento e reelaborar novos paradigmas.

Torna-se evidente, portanto, que ao se adotar um estudo de língua construtivo e relevante para a sala de aula, torna-se essencial, por parte do docente, estabelecer uma ponte entre as vozes das teorias - mediadas pelos documentos norteadores - juntamente com as práticas orientadas ao ensino inclusivo. Dessa forma, novas posturas e novos objetivos vão sendo traçados para que se possa alcançar e evoluir em conjunto. Partindo desse pensamento, passemos à análise e discussão dos dados levantados para o desenvolvimento do presente estudo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nas respostas adquiridas através dos docentes, por intermédio do questionário¹⁵ respondido pelo *Google Forms*, discorreremos neste capítulo a respeito das contribuições dos participantes mediante uma análise crítica e reflexiva, levando em consideração as suas experiências e percepções em relação ao ensino inclusivo, tomando como base as categorias de análise que foram elaboradas para guiar o nosso olhar interpretativo nessa pesquisa.

Cabe lembrar que os sujeitos colaboradores da pesquisa foram profissionais que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Cajazeiras-PB. Para subsidiar este olhar interpretativo, tomamos como base as seguintes categorias de análise: a) Língua/Linguagem perspectivada no dialogismo; b) O texto como objeto de ensino; e c) A inclusão através de práticas reflexivas com a LP.

É válido destacar que a presente pesquisa, quando estava na fase de elaboração do projeto para ser submetido ao CEP, pretendia alcançar um público de 20 professores. No entanto, quando recebemos a documentação advinda da Secretaria de Educação do presente município, só foi possível contar com um levantamento de 07 docentes que atuaram com alunos autistas nas séries do 6º ao 9º ano, no período previsto para a pesquisa, fato que pode incitar novas pesquisas em torno da manutenção dessas crianças na escola, uma vez que é perceptível um maior número de alunos com autismo, nos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano).

Ainda nesse viés, dos 07 professores que integraram o grupo de colaboradores da nossa pesquisa, apenas 05 demonstraram prontidão para responder o formulário. A partir das respostas que foram possíveis de serem coletadas, construímos uma ponte entre as vozes das teorias aqui apresentadas juntamente com a percepção dos sujeitos colaboradores, a fim de compreender a temática do TEA e como ela vem sendo explorada no contexto de ensino e aprendizagem, mais precisamente como os eixos da leitura e da escrita vem sendo norteados nas aulas de LP.

O trabalho foi aprovado pelo CEP, de acordo com o Parecer nº 5.918.378, e seguiu os preceitos de ética desde o início do processo, não revelando nenhuma informação, implícita ou explícita, a respeito da verdadeira identidade dos contribuintes para este estudo. Para melhor realizar a análise interpretativa dos dados, usaremos nomes hipotéticos e, quanto às transcrições, elas serão registradas, espelhando fidedignamente a resposta de cada colaborador, inclusive se respondeu em letras garrafais o formulário.

¹⁵ As perguntas do questionário, elaborado pelos autores (2023), estão disponíveis, na íntegra, nos apêndices desse TCC.

3.1 VOZES QUE LIDAM COM A INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 10 (dez) questões, sendo cada uma delas de caráter subjetivo, ou seja, convidando aos participantes a apresentarem suas justificativas. No entanto, em alguns momentos, mesmo que um dos questionamentos apresentassem um “por quê?”, alguns professores não se preocuparam em discorrer sobre o que era solicitado, logo, eles preferiram serem sucintos, respondendo com “sim” ou “não” apenas.

Antes de observarmos cautelosamente a percepção dos professores em consonância com às suas práticas pedagógicas para trabalhar em sala de aula com alunos autistas, logo na questão 1 do questionário, foi essencial conhecer um pouco do perfil desses profissionais, de modo a saber como se deu (ou se teve) alguma formação pautada na inclusão. Sendo assim, as respostas giraram em torno da seguinte problemática:

| 1. Em sua formação acadêmica você teve a oportunidade de estudar sobre a importância da temática sobre a INCLUSÃO no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula? Sim? Não? Por quê? | |
|---|---|
| SUZY | Não. |
| CLARICE | Sim. Ao discutir as ideias de Habermas. É possível relacionar a inclusão com a liberdade e a participação no mundo globalizado. |
| MARIA | Não, na minha época não tinha essa grade inclusa no curso. |
| PAULA | NÃO. NA ÉPOCA DA MINHA GRADUAÇÃO, NÃO HAVIA NENHUMA DISCIPLINA VOLTADA PARA A TEMÁTICA DA INCLUSÃO. |
| JOÃO | Não. Porque só agora que está se tendo essa preocupação sobre o assunto. |

Conforme as respostas apresentadas, percebemos que dos 5 (cinco) professores, apenas Clarice teve contato com a temática da inclusão durante o seu período de formação na universidade. É pertinente destacar que a docente apresenta, mesmo que sinteticamente, um conhecimento de mundo armazenado em sua memória, de modo a trazer a voz de Habermas, um importante filósofo e sociólogo alemão, que estudou as relações que construímos em sociedade por meio do viés do agir comunicativo. Isso reflete que a professora estabelece em seu fazer pedagógico a conduta em articular teoria e prática, considerando que os estudos da área sociológica contribuem para a temática da inclusão na sua prática cotidiana em sala de aula. Em relação a João, inferimos que a temática sobre o TEA está começando a adentrar em seu contexto, mas que não possui, neste momento, uma formação complementar.

Por outro lado, ao serem questionados, na questão 2, sobre o conhecimento que tinham acerca da legislação do país, pela qual garante o direito dos alunos com algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem a estarem atuando em sala de aula, Suzy, Clarice e Maria responderam que sim, mas não discorreram abertamente sobre a questão. Ao passo que Paula informou que conhece superficialmente as leis e diretrizes, além de ressaltar que falta o investimento na formação continuada dos professores. Nessa direção, João relatou que está buscando tomar conhecimento aos poucos, conforme podemos observar abaixo:

| 2. Enquanto professor/a, você conhece e considera as legislações que asseguram às crianças com algum tipo de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem o direito de estarem em sala de aula para aprenderem assim como as demais crianças? Sim? Não? Por quê? | |
|---|--|
| SUZY | Sim. |
| CLARICE | Sim. |
| MARIA | Sim, porque os direitos tem de ser respeitados, igual para todos. |
| PAULA | ENQUANTO PROFESSOR, CONHEÇO SUPERFICIALMENTE AS LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM ÀS CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS OU DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. FALTA ÀS FORMAÇÕES CONTINUADAS O ESTUDO APROFUNDADO E CONTÍNUO DESTA TEMÁTICA. |
| JOÃO | Estou tomando conhecimento aos poucos. |

Sendo assim, as respostas da primeira e da segunda questão do presente questionário nos permitiram refletir acerca de como se deu a formação destes docentes que parece ter sido nesse viés tanto quanto rasa. Talvez o pouco acesso a políticas públicas de inclusão no nosso país há algumas décadas impossibilitou os docentes de melhor conhecer sobre as legislações que regem o público das pessoas com deficiências. A carência dessas políticas, certamente, fez refletir numa ausência ou ineficiência de formações complementares sobre o TEA, o que, de certa forma, impactou e vem impactando, ainda a preparação teórico-metodológica desses professores em sala de aula.

Seguindo nossa análise, perguntamos, na questão 3, aos docentes, se eles acompanharam algum aluno diagnosticado com TEA entre os anos de 2020 (dois mil e vinte) a 2022 (dois mil e vinte e dois), com o intuito de averiguar se ocorreu uma demanda de maior ou menor grau de ocorrências nas escolas cajazeirenses. Sobre essa questão, os participantes informaram o seguinte:

| 3. Você acompanhou, do ano de 2020, 2021 ou 2022, em uma de suas turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), algum aluno diagnosticado com TEA? Sim? Não? Por quê? | |
|--|--|
| SUZY | Sim. No 6º ano de outra escola que ensinei em 2022. |
| CLARICE | Sim. |
| MARIA | Sim, porque eles passaram a ter presença frequente a partir de 2022 no ensino fundamental II. |
| PAULA | SIM. EU ACOMPANHEI UM ESTUDANTE DURANTE OS ANOS MENCIONADOS, DIAGNOSTICADOS COM TEA, CONSIDERADO LEVE. |
| JOÃO | Não. Muitos alunos não tem diagnóstico. Assim fica difícil esse acompanhamento. |

Pelas respostas, percebemos que 4 (quatro) docentes tiveram contato e construíram experiências entre os anos supracitados com alunos diagnosticados com TEA. É possível observar uma ênfase dada ao ano de 2022 por Suzy e Maria. Por outra ótica, João demonstra a dificuldade em reconhecer ou saber se teve algum aluno com TEA, tendo em vista a carência do diagnóstico, uma realidade que muitas famílias – juntamente com a escola – enfrentam diariamente. Nesse sentido, apesar de os professores não terem informado quantitativamente a presença destes alunos, também nos parece que houve certa frequência de crianças matriculadas durante esses 3 (três) anos.

Devido à maioria dos participantes terem respondido positivamente à questão anterior, no sentido de afirmar que fizeram acompanhamento com alunos autistas, 3 (três) dos profissionais expressaram as principais barreiras que enfrentaram durante esse período, na questão 4, sendo que apenas 1 (um) docente afirmou não ter encontrado barreiras ao lidar com o aluno autista que acompanhou. Em relação a João, não obtivemos resposta, conforme podemos observar a seguir:

| 4. Em caso de resposta positiva à pergunta anterior, encontrou barreiras no ensino de língua portuguesa à crianças diagnosticadas com autismo? Sim? Não? Por quê? | |
|--|--|
| SUZY | Sim, pois as vezes o aluno era birrento quando não conseguia fazer a atividade chorava ou ficava muito impaciente e tendo que alcançá-lo. |
| CLARICE | Sim. |
| MARIA | Sim, se exige maior atenção e dedicação. |
| PAULA | EU NÃO ENCONTREI BARREIRAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORQUE ELE É UM GAROTO QUE APRESENTA LEITURA FLUENTE; É UM ESTUDANTE PARTICIPATIVO NAS AULAS; TEM UMA MEMÓRIA INVEJÁVEL E ESTÁ SEMPRE TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE O QUE LÊ, ASSITE E VÊ NAS REDES SOCIAIS. |

| | |
|-------------|---|
| JOÃO | - |
|-------------|---|

Em primeiro plano, Suzy utiliza os adjetivos “birrento” e “impaciente” para caracterizar o comportamento do aluno quando ele estava nos momentos de agitação. Assim, Suzy não descreve a maneira como lida com esse tipo de situação, isto é, quais as formas de acalmar um aluno autista na sala de aula, de que maneira o professor busca esse conhecimento socioemocional, dentre outros. Apesar disso, observamos que há uma tentativa em acalmá-lo para que a aula pudesse suceder. Outro ponto de destaque corresponde ao discurso de Paula, pois nos revela alguns aspectos relacionados às características do aluno autista que acompanha como um leitor fluente, participativo nas aulas de português, consegue assimilar plenamente o conteúdo abordado e faz uso da linguagem verbal com o docente. Nesse caso em particular, descrito por Paula, percebemos que o sucesso no engajamento escolar deste aluno certamente é fruto de uma construção própria de um letramento pautado em uma formação humanística, nas vivências de casa e que compartilha estes saberes com o professor na sala de aula. A esse respeito, Rolim-Moura (2019, p. 69) destaca “[...] a necessidade de haver um reconhecimento e uma valorização desse letramento, ainda mais quando recorrentemente a instituição família é levantada em tantos debates sobre educação”.

Ainda neste trilhar, indagamos, na questão 5, se os docentes já receberam ou se estão recebendo atualmente alguma formação teórico-metodológica para atuarem com estes aprendizes adequadamente. Este olhar questionador durante a estruturação desta pesquisa foi imprescindível, tendo em vista que a articulação entre teoria e prática são duas esferas que encontram-se inter-relacionadas, de modo que a *práxis* educativa precisa se nortear pelo discurso-ação, ou seja, as ideias se materializando no cotidiano. À questão 5 obtivemos as seguintes respostas:

| 5. Você recebeu nos últimos anos alguma formação continuada específica para atuar com crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem? Sim? Não? Por quê? | |
|--|--|
| SUZY | Não, as formações eram dentro da área de língua portuguesa |
| CLARICE | Não. |
| MARIA | Sim, tivemos várias palestras sobre o assunto. |
| PAULA | NÃO, EU NÃO RECEBI NEHUMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAR COM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM ALGUM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM, DESDE QUE CONCLUI A ESPECIALIZAÇÃO A ONZE ANOS. |
| JOÃO | Não. No município não temos formação específica para todos os professores sobre autismo. |

A professora Suzy relatou que as formações eram unicamente dentro da área de LP, sem nenhuma articulação com o campo da inclusão. Já Clarice respondeu que não, sem nenhuma outra cogitação. Além disso, Maria revelou que teve várias palestras sobre a temática do autismo durante os anos mencionados neste trabalho; Paula explicou que desde que concluiu a sua especialização em psicopedagogia, há 11 (onze) anos, não adquiriu nenhuma outra formação complementar; e, por último, João expôs que o município não buscou se preocupar com uma formação específica sobre o autismo para todos os docentes.

Em consonância com a pergunta anterior, na questão 6, a seguir, os professores reconhecem a urgente necessidade na elaboração de novas políticas públicas direcionadas, em especial, para a área da educação, conforme podemos visualizar logo abaixo:

| 6. Em caso de resposta negativa à pergunta anterior, considera importante a geração de formação específicas para acompanhar o aprendizado de crianças que tenham algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem? Sim? Não? Por quê? | |
|---|---|
| SUZY | ha uma grande necessidade, pois atualmente temos na escola muitos alunos com esse transtorno. |
| CLARICE | Sim. |
| MARIA | Sim. |
| PAULA | A FORMAÇÃO PARA ACOMPANHAR O APRENDIZADO DE CRINAÇAS COM ALGUM TIPO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM É URGENTE, ÚTIL, NECESSÁRIO, DADO QUE SEMPRE HÁ DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DIVERSAS NA SALA DE AULA , AS QUAIS MUITAS VEZES NÃO CONSEGUIMOS DECTATAR OU TRABALHÁ-LA, JUSTAMENTE, PELA AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO, FALTA DE FORMAÇÃO, DE ORIENTAÇÃO OU MESMO DE UM PROFISSIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA PARA AUXILIAR O TRABALHO DO PROFESSOR. |
| JOÃO | Sim, muito importante para melhorar o relacionamento professor-aluno. |

Pelas respostas, constatamos que todos os professores sentem a necessidade de formações continuadas englobando o ensino de LP com práticas inclusivas. Isso é um fator essencial, tendo em vista que tais formações possibilitam uma troca recíproca de relações entre professor e aluno, conforme destacado pelo discurso de João. Além disso, Paula destaca o desafio em lidar com esses aprendizes em sala de aula, pois, conforme esclarece “[...] muitas vezes não conseguimos detectar ou trabalhá-la, justamente, pela ausência de conhecimento”.

Outro ponto evidenciado por Paula diz respeito à carência de um profissional capacitado para estar em sala com o professor, auxiliando o aprendiz em suas necessidades de aprendizagem. Percebe-se, dessa forma, que investir na formação dos professores é uma responsabilidade governamental e que necessita ser planejada urgentemente, visando a melhoria do ensino e da teia de relações que vão sendo construídas diariamente entre os professores e os estudantes.

Considerando que uma das hipóteses da pesquisa foi o entendimento de que a maioria dos profissionais não concebem efetivamente o real significado do que seja o TEA, na questão 7 perguntamos como o docente conceitua uma criança autista.

| 7. Como você conceituaria uma criança autista? | |
|---|--|
| SUZY | Uma criança que vive no mundo próprio dele, que não tem interação com as outras pessoas e dependendo do nível de autismo ele pode ser muito inteligente ou pode não aprender nada ,e algumas nem gostam ou não querem falar. |
| CLARICE | Uma criança que precisa de atenção, com limitações que precisa ser valorizada. |
| MARIA | Uma criança que se exige maiores cuidados e respeito. |
| PAULA | CRIANÇA AUTISTA É UMA PESSOA QUE NASCE COM ALGUMAS CARÊNCIAS NEUROLÓGICAS QUE AFETAM A COMUNICAÇÃO E O COMPORTAMENTO DELA EM SOCIEDADE. |
| JOÃO | Criança que possuem algumas limitações. |

No tocante a esta problemática, percebe-se que há pouco entendimento, do ponto de vista dos docentes, a respeito do TEA. A palavra “limitação” se faz presente na resposta de Clarice e João, não especificando que tipo de limitação é essa, se linguística, neurológica, motor, psicológica etc. A respeito do discurso de Suzy, torna-se necessário pontuar algumas considerações: a) a docente ainda possui a visão tradicionalista de que o autista vive em um mundo particular, o que significa, sob este ponto de vista, de que a criança vive sem interação com os outros no seu cotidiano; b) o grau de comprometimento pode levá-lo a não “aprender nada”, percepção esta que já foi negada através dos estudos na área psicopedagógica; por exemplo, Cunha (2023) em sua tese faz uma esquematização das principais ideias de Vygotsky e destaca que a criança é plenamente capaz de aprender brincando; c) a utilização ou não da linguagem verbal é muito variável para cada criança, pois parece que é em algumas situações que ela se sente confortável para se comunicar. Sendo assim, a relação entre professor e aluno é fundamental nesse processo, tendo em vista que o docente é um dos principais pilares em auxiliar o aprendiz em sua construção social e moral. Por fim, a percepção de Paula dialoga

com a vozes das teorias trazidas durante a pesquisa, assemelhando-se com os postulados de Gomes (2015), ao evidenciar que o autismo está intimamente ligado a questões de ordem tanto neurológicas quanto fisiológicas do organismo da criança. Assim, percebemos, no discurso de Paula, um entendimento com base científica, distanciando-se da maioria do senso comum.

Dando continuidade à análise, perguntamos aos colaboradores, na questão 8, sobre as práticas dos eixos da leitura e da escrita, mais especificamente, sobre a exploração dos gêneros textuais como forma de explorar a língua em sala de aula com essas crianças. Assim sendo, os participantes deram as seguintes respostas:

| 8. Na sua opinião é possível explorar a leitura e a escrita de crianças autistas do 6º ao 9º ano através da pedagogia dos gêneros textuais? Sim? Não? Explique por quê. | |
|--|---|
| SUZY | Sim, pois a diversidade de gênero que temos trabalhado da forma correta com os autistas é muito interessante. |
| CLARICE | Sim. Depende também do desempenho de cada professor para adaptar o conhecimento. |
| MARIA | Sim, não no mesmo ritmo dos outros, mas é um avanço a cada dia. |
| PAULA | EXPLORAR A LEITURA E A ESCRITA DE CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DO GÊNEROS TEXTUAIS É POSSÍVEL SIM. O CONTATO COM A VARIEDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS SERÁ UM MEIO DE CONQUISTAR A ATENÇÃO E O INTERESSE DA CRIANÇA COM TEA. CABERÁ AO PROFESSOR ESCOLHER QUAIS ESTRATÉGIAS E OS GÊNEROS QUE MAIS AGRADAM O ALUNO E POR AÍ, COMEÇAR O SEU TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA. |
| JOÃO | Sim. É importante conhecer e saber diferenciar na prática os gêneros textuais. |

De todas as respostas, parece que a de Paula contempla, de modo mais satisfatório, a inquietação que tivemos desde a fase inicial deste trabalho: quais os caminhos que estão sendo traçados pelos professores da rede pública para ensinar a crianças com TEA? Essa percepção se assemelha com os estudos de Antunes (2005), quando a autora esclarece que os professores precisam oferecer aos alunos possibilidades de mergulhar no universo dos gêneros de texto, oportunizando momentos de leitura e escrita sob o viés interativo, esclarecendo que os fenômenos linguísticos acontecem (e funcionam) além dos muros da escola. Observamos, ainda, no relato de Paula, que o texto funciona como uma ferramenta de engajamento e interação, mas que é necessário, por parte do docente, conhecer o perfil do aluno para posteriormente elaborar suas próprias estratégias tanto de leitura quanto de escrita. Além disso, torna-se essencial que, durante a seleção destes gêneros, o aluno sinta prazer ao ter contato com

a linguagem. Dessa maneira, vemos que a escolha e a adequação do trabalho com a leitura e a escrita não se estabelecem de forma aleatória e nem descontextualizada.

Por outro viés, Suzy expõe que tem trabalhado com a pedagogia dos gêneros textuais e caracteriza esse saber-fazer como algo “interessante”, no entanto, não explica com mais detalhes como esse processo ocorre em suas aulas. Em contrapartida, Clarice concorda com o que foi questionado, ao passo em que ressalta a necessidade do docente saber como “adaptar” os textos de acordo com a realidade de cada aluno com autismo, mas também não é explicado como esta adaptação poderia ser feito, baseando-se em sua própria experiência. Já em relação à Maria, percebemos que o ensino deve ser realizado de maneira gradativa, ou seja, pouco a pouco para que os efeitos possam ir surgindo. Por fim, João, de maneira sucinta, concorda com o uso dos gêneros textuais como ferramenta pedagógica, considerando que é necessário o docente saber “diferenciar” as práticas com os gêneros, tendo em vista que alguns são mais complexos que outros.

De maneira geral, os discursos da maioria dos participantes parecem conceber o universo da textualidade bastante superficial, de modo a reconhecer que explorar os gêneros é um trabalho que gera produtividade, interação e construção de senso crítico, porém não entram em detalhes como realizam esta tarefa dentro de suas próprias realidades. Observamos a necessidade das aulas de LP serem fundamentadas sob o viés de um trabalho sistemático e dinâmico no cotidiano da sala de aula. Além disso, não se observa um conhecimento mais aprofundado a respeito da exploração da textualidade através dos gêneros e suas implicações no âmbito do ensino de LP.

Dando continuidade à nossa análise, questionamos aos docentes se eles consideram possível a exploração do universo da língua através da perspectiva interativa, de modo que os aprendizes desenvolvam suas competências tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita. Sob esse viés, obtivemos as seguintes respostas:

| 9. Você considera que uma criança autista é capaz de desenvolver sua competência leitora e escritora a partir da exploração da língua numa perspectiva interativa? Sim? Não? Explique por quê. | |
|---|---|
| SUZY | Sim, se for um profissional habilitado para lidar com crianças autistas . |
| CLARICE | Sim. Porém é preciso que o professor avalie e entenda como ela pode aproveitar a aula e se desenvolver. |
| MARIA | Sim, porque a repetição com dedicação, trás resultados satisfatórios no futuro. |
| PAULA | EU CONSIDERO QUE UMA CRIANÇA AUTISTA É PLENAMENTE CAPAZ DE DESENVOLVER SUA |

| | |
|-------------|--|
| | COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA. O AUTISTA NÃO É UM DOENTE MENTAL. ELE É CAPAZ DE COMPREENDER E DAR SENTIDO AO MATERIAL ESCRITO COMO QUALQUER OUTRA CRIANÇA. |
| JOÃO | Sim, só precisa ser incentivada. Ter atividades diferenciadas. |

Observamos, nos discursos dos professores, que todos consideram as crianças com autismo capazes de se desenvolverem plenamente. Em primeiro plano, inferimos, a partir da resposta de Suzy, que é fundamental que durante as aulas de LP esteja presente um profissional (monitor) para ofertar suporte no que for necessário para o aprendiz; no entanto, mesmo ela considerando a perspectiva interativa como potente vetor na construção do conhecimento dos estudantes, ela não apresentou uma justificativa mais detalhada, isto é, como ela faz. Por este viés, as respostas de Clarice, Maria e João se aproximam da visão de Suzy, ao passo em que chamam a atenção para o fato do professor conhecer o perfil do aluno para traçar suas estratégias (discurso de Clarice); trazer a estratégia de repetir, no sentido reforçar, a explicação dos assuntos (discurso de Maria); e incentivar a criança, bem como trazer atividades diferenciadas/adaptadas é algo importante para as aulas de português (discurso de João). Por fim, Paula ressalta que, através do material escrito, a criança é capaz de compreender e dar sentidos a leitura assim como os demais colegas; no entanto, observamos a ausência da docente em ter explicitado melhor a respeito da competência escritora. De modo geral, nos parece que a perspectiva interacional da linguagem está ganhando espaço nas aulas dos professores, mas devido recebermos respostas sucintas, não se tornou possível ampliar o nosso olhar investigativo com mais precisão.

Por último, na questão 10 e, lembrando das contribuições que a abordagem dialógica, conduzida pelo universo textual oferece nos contextos de ensino-aprendizagem, questionamos aos professores de que maneira eles trabalhariam um determinado texto com um aluno autista. Nessa lógica, obtivemos as seguintes respostas:

| 10. Se você precisasse explorar algum texto com uma criança autista, qual seria? E como? | |
|---|--|
| SUZY | Não sei. |
| CLARICE | Poesia. Porque envolve emoções, ritmo, musicalidade, brincadeira, movimento, desenvolve a comunicação e ela vai se tornar mais confiante para interagir. |
| MARIA | Textos diversos. A insistência na leitura, A gesticulação adequada para que ele perceba os fatos do texto e desperte sua atenção. Ainda estou na fase de aprendizagem constante. |

| | |
|--------------|--|
| PAULA | EU, PARTICULARMENTE, APRECIO O GÊNERO CONTO LITERÁRIO. COMO EXISTEM CONTOS DE VÁRIOS TIPOS, INVESTIGARIA QUAL CHAMARIA MAIS ATENÇÃO DO ALUNO. PRIMAR PELO GOSTO DO ALUNO. TER O CUIDADO DE SABER COM QUAIS TEMAS ELE SE IDENTIFICA E SE SENTE BEM EM LER ; ATENTAR PARA SEUS INTERESSES É FUNDAMENTAL NO TRABALHO PARA COM A LEITURA E A ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS. |
| JOÃO | No momento não tenho em mente nenhuma forma específica. |

Suzy e João demonstraram desconhecimento a respeito de qual texto ensinaria a uma criança com autismo, assim, pode-se inferir que estes docentes têm dificuldades em adaptar um determinado texto ou atividade para estas crianças (conforme foi exemplificado na seção 2.2 *Ensino de leitura e escrita à crianças portadoras de TEA*), ao mesmo tempo em que não encontramos espaço suficiente para analisarmos outros fatores, tendo em vista que foram sucintos em suas respostas. Nos outros discursos, observamos a presença de 2 (dois) gêneros textuais: o primeiro diz respeito à *poesia*; e o segundo contempla o *conto literário*. Em relação a resposta de Maria não é especificado qual gênero ela abordaria, optando por escolher textos genéricos.

Os discursos de Clarice e Paula marcam a maneira pela qual conduzem o trabalho com o texto, evidenciando as funções que cada um dos gêneros possibilita durante a troca ativa entre professor e aluno. Isso é um fator que merece destaque, uma vez que percebemos a preocupação que estas docentes possuem em relação à aprendizagem dessas crianças. Assim, ainda podemos inferir que estes profissionais, além de possuírem um cuidado com suas abordagens metodológicas, possuem um conhecimento estratégico acerca dos gêneros em específico.

Mesmo que tenhamos encontrado alguns pontos positivos em relação à exploração da textualidade em sala de aula, também sentimos a ausência de mais detalhes, ou seja, em saber como esses professores de fato a promovem. Tomando por base as categorias que elaboramos para o nosso olhar analítico, consideramos que:

| | | |
|--------------------|------|---|
| PROFESSOR 1 | Suzy | Contempla minimamente a categoria 02, no entanto, destaca que desconhece a forma de abordar um determinado texto quando se trata de crianças/alunos autistas. Assim, entende-se que a docente conduz, para sala de aula, o texto, mas que não é planejado ou adaptado para os aprendizes que necessitam de um cuidado |
|--------------------|------|---|

| | | |
|--------------------|---------|--|
| | | peculiar (explorando a multimodalidade, por exemplo). |
| PROFESSOR 2 | Clarice | Contempla, mesmo sem ter especificado com detalhes as suas metodologias de ensino, a categoria 01 e 02. |
| PROFESSOR 3 | Maria | Contempla, mesmo sem ter especificado com detalhes as suas metodologias de ensino, a categoria 01 e 02. |
| PROFESSOR 4 | Paula | Contempla, mesmo sem ter especificado com detalhes as suas metodologias de ensino, a categoria 01, 02 e 03 (pois, demonstrou ter o cuidado com a aprendizagem do aluno). |
| PROFESSOR 5 | João | Não atendeu, minimamente, assim como Suzy, as expectativas listadas nas categorias; e relata que ainda não possui uma forma específica de abordar o texto em sala. |

Estas análises forneceram uma visão de como o ensino de LP, desde a formação e a construção do perfil desses docentes, vieram acontecendo ao decorrer dos anos supracitados na pesquisa. Observamos que a perspectiva interacional e dialógica da linguagem foi concebida por 3 (três) dos 5 (cinco) participantes apenas, o que nos remete a considerar que o ensino de LP necessita ser repensado sob o viés teórico (conhecer mais sobre as teorias do TEA e sua relação com os estudos da linguagem), como também pela ótica metodológica, de modo a conduzir a práxis educativa na direção do ensino produtivo, conforme explicado por Travaglia (2008).

Do mesmo modo, diagnosticamos a enorme necessidade de formação continuada para estes e outros professores, para que eles possam construir mais conhecimento, do ponto de vista científico, sobre o TEA e suas implicações no âmbito do ensino e aprendizagem.

Ainda nessa esteira, buscamos demonstrar ao leitor que estes dados não foram muito explicitados, para que fosse possível lançar um olhar mais amplo de modo que pudéssemos identificar outros fatores que comprometem o ensino e a formação desses sujeitos pelos professores. Outro fator que influencia esta reflexão e que podemos inferir diz respeito que algumas crianças não estão sendo acompanhadas de fato através do monitoramento da escola; fato este que reflete o entendimento de que não estão sendo ofertadas as mesmas condições ao trabalho do professor.

Além disso, outra implicação que afeta diretamente a tomada de atitudes, em especial, pelos docentes, corresponde ao fato de que muitas crianças não possuem laudo médico, atestando, realmente, a presença do tipo de transtorno que viemos discutindo neste trabalho. Assim, quando o profissional tem em mãos este diagnóstico, ao passo em que possui o

conhecimento sobre o TEA e sua relação com o ensino e aprendizagem, novas possibilidades de se explorar os conteúdos de LP vão surgindo e produzindo efeitos consistentes e relevantes.

Como forma de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas em leitura e escrita para alunos com autismo, apresentamos a seguir uma proposta de intervenção centralizada no texto; orientando ao professor de que modo ele pode explorar estes dois eixos, ao passo em que os objetivos estejam interligados, conforme é direcionado por Brasil (2018).

4 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

No cotidiano escolar, percebemos que trabalhar o ensino de LP, com crianças autistas, têm sido um grande desafio para a maioria dos professores; principalmente, para aqueles docentes que não possuem uma formação específica. Nesse contexto de desafios diários, percebemos que existe uma linha tênue que, por um lado, a criança fica com a sua aprendizagem prejudicada, devido à ausência de metodologias específicas que possam atenuar em suas necessidades, e, por outro, tem-se o lado do docente, o qual se sente, na maioria das vezes, incapacitado para lidar com este público infanto-juvenil.

Baseando-se nesse argumento, a proposta a seguir foi criada no intuito de explorar o ensino com o texto de forma constante. Em outros termos, trata-se de prestar um suporte e um direcionamento para o professor, de modo a saber quais as possibilidades em se trabalhar com esta unidade de sentido tão complexa e ao mesmo tempo transformadora.

Para exemplificar esta proposta, tomaremos como exemplo uma tira da Mafalda (**Figura 04**)¹⁶, personagem singular do cartunista argentino Quino que ganha bastante destaque, ainda nos dias atuais, espaço nos livros didáticos de português. É válido salientar que o professor pode adaptar para qualquer gênero tendo em vista a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), explicado pela teoria vygotskyana, ao considerar aquilo que o aprendiz já sabe ou que o que traz consigo, e partir desse ponto, criar possibilidades para alcançar os objetivos propostos.

Sendo assim, ao conhecer o gosto particular do aluno autista, o docente pode fazer algumas alterações nesta proposta, julgando pertinente a escolha de outro texto que corresponda a especificidade do aluno.

Vejamos, abaixo, a referida proposta:

¹⁶ Disponível em: <https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/>.

ORIENTAÇÕES BÁSICAS AO PROFESSOR:

Em primeiro plano, torna-se essencial que o docente realize uma diagnose inicial, com o intuito de conhecer o perfil de seus alunos, dando ênfase aos alunos com TEA:

- quais as coisas que ele gosta de ler?
- o que gosta de escutar?
- o que costuma fazer quando não está na escola?

As respostas para estes e outros questionamentos poderiam ser encontrados através do contato com a família, tendo em vista que os pais, por exemplo, convivem por mais tempo com estes alunos e conhecem melhor o seu comportamento.

É pertinente que, todas às vezes em que for trabalhar um determinado texto, seja contemplada a abordagem de cunho multimodal. Essa postura ajuda a criar mais dinamicidade nas aulas de português, de modo que o texto escolhido não seja apresentado de modo simplista, mas agradável aos olhos do aprendiz.

Para alcançar os objetivos dessa proposta, optamos pelo trabalho com o gênero tira. A justificativa se apresenta devido ser um gênero que contempla, em grande escala, todas as discussões apresentadas no tocante a esta pesquisa. Ou seja, por meio da tira, é possível observar aspectos de multimodalidade, da linguagem verbal e não verbal, dentre outros aspectos. Mediante esta contextualização, baseamos a nossa proposta através dos estudos de Fuza e Ritter (2021), além dos arrolados neste trabalho, no qual as autoras exploram diversos componentes que fundamentam as práticas de reflexão linguística nas aulas de LP, cujos objetivos têm como alicerce a concepção dialógica e interacional da linguagem. Além de ilustramos algumas sugestões de questões através dos pressupostos de Menegassi (2010), que também se filia à abordagem interativa de língua e linguagem no tocante à exploração de leitura e de escrita em espaço escolar. Também destacamos que o olhar desses autores fazem uma ponte com a proposta do RECALL apresentadas neste trabalho, na qual considera o aprendiz como o foco do processo dialógico.

Nesse contexto, o ensino com o texto direcionado a alunos com TEA, nesta proposta, está guiada em dois momentos: no primeiro momento, é fundamental explorar os sentidos,

mediante algumas perguntas (para serem realizadas de modo oral); no segundo, se inicia o processo com o eixo da escrita. Nessa primeira etapa, o professor precisa, com atenção e flexibilidade, estar próximo do aprendiz, de modo a auxiliá-lo no processo de autorreflexão do texto. Na figura abaixo, selecionamos, hipoteticamente, o nome “Pedro”, na tentativa de simular uma situação em que estivesse ocorrendo a interação entre aluno e professor.

Vejam os a seguir:

Figura 04 – Primeira etapa da proposta: eixo da leitura

| OS QUADRINHOS | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|---|--|--|---|
| <p>SOBRE A LINGUAGEM VISUAL</p> <p>(PERGUNTAS DO TIPO “Q” COM FOCO NA TIRA)</p> | <p>a) Pedro, onde você acha que está acontecendo nesse momento da história?</p> <p>b) Você sabe quem é esta personagem?</p> | <p>a) De que maneira esta nova personagem que entrou na história está vestida?</p> <p>b) Como é este lugar que aparece na foto, por trás dessa nova personagem?</p> | <p>a) Pedro, você acha que o tempo e o espaço da história mudaram? Como?</p> <p>b) O que você acha que as personagens estão fazendo?</p> <p>c) De que modo a menina olha pra sua</p> | <p>a) Pedro, você acha que o tempo e o espaço da história mudaram? Como?</p> <p>b) E que você acha que ela está fazendo agora?</p> | <p>a) Neste último quadrinho, responde pra mim: você acha que o tempo e o espaço mudaram mais uma vez?</p> <p>b) Por que a garotinha resolveu abraçar</p> |
| | <p>c) Pedro, o que a personagem está fazendo?</p> <p>d) O que você acha que este sinal de pontuação em cima da cabeça da personagem significa?</p> <p>e) O que você acha que a personagem está vendo? Você acha que ela está curiosa?</p> <p>f) Pedro, o que mais você vê nesse quadro? O que está no chão e ao redor dela?</p> | <p>c) Você acha que ela está feliz? Por quê?</p> | <p>mãe? A expressão dela é de curiosidade?</p> <p>d) O que a mãe está fazendo sentada?</p> | <p>c) Por que você acha que a garotinha olha para a fotografia novamente?</p> | <p>sua mãe? E por qual motivo você acha que ela fez esta pergunta?</p> <p>c) Em que lugar você acha que elas estão? Numa casa?</p> <p>d) Pedro, você acha que elas são parecidas?</p> |

Fonte: Questões elaboradas pelos autores (2023).

Baseando nosso olhar nos estudos de Menegassi (2010), o autor propõe uma dinâmica sistemática no tocante à elaboração de questionamentos de um determinado texto. Em outros termos, quando se deseja trabalhar uma atividade de fixação do conteúdo proposto em sala, o professor necessita seguir um caminho pelo qual explore cada via de sentido do aprendiz; tendo em vista que, por meio de questionamentos, a atividade conduz ao aluno a ser co-participante do processo interativo, pelo qual o aluno desperta em si a capacidade de autorreflexão. Assim, o autor propõe que este tipo de metodologia siga a seguinte direção: 1º (primeiro), perguntas de resposta textual, depois, é preciso que sejam apresentadas as respostas de cunho inferencial. Podemos entender, em geral, que essas perguntas situam-se no nível interativo.

Assim, propomos a seguinte atividade:

Figura 05 – Segunda etapa da proposta: eixo da escrita

| | |
|---|---|
| <p>a) PERGUNTAS COM RESPOSTA TEXTUAL</p> | <p>1. Observe a expressão da personagem no 1º (primeiro) quadrinho. O que você acha que ela está fazendo? Qual seria a curiosidade dela nesse momento?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Vamos comparar o 1º (primeiro) quadrinho com o 2º (segundo). Você acha que mudou alguma coisa de uma passagem para outra? O quê? E por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Descreva as características das duas personagens, de acordo com suas observações (o que você percebe, de que modo elas estão vestidas, como se comportam?).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| | <p>1. Em qual cenário você acha que essa história acontece?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p>b) PERGUNTAS COM RESPOSTAS INFERENCIAIS</p> | <p>2. O que mais pode estar dentro desse móvel que está de frente a menina no 1º (primeiro quadro)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Por que você acha que a Mafalda ficou surpresa com a resposta de sua mãe?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. O que você acha que a menina fez depois de ter abraçado sua mãe? Acha que ela guardou a fotografia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| | <p>1. O que você acha que a mãe da personagem passou depois do último quadrinho? Escreva uma frase que poderia ser dita pela mãe complementando a fala da menina.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |

| | |
|--|---|
| c) PERGUNTAS COM RESPOSTAS INTERPRETATIVAS | <p>2. O que você faria se estivesse no lugar da personagem? Colocaria a foto da sua mãe em um quadro? Ou faria outra coisa?</p> <hr/> <hr/> |
| | <p>3. Vimos que a mãe da personagem registrou um momento da sua vida e deixou guardada por muito tempo até a filha encontrar. Como você registraria os momentos da sua? Com base nessa pergunta, elabore um pequeno texto que lembre alguma memória especial que aconteceu com você (alguma viagem com um amigo especial, por exemplo).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

Fonte: Questões elaboradas pelos autores (2023).

Mediante a proposta sugerida, observamos que a leitura e a escrita, conforme observado à luz dos estudos de Marcushi (2010), estão funcionando como um *continuum*. Em outras palavras, um polo complementa o outro, de modo que nada fica desconectado e nem descontextualizado.

É válido lembrar que as expressões “*perguntas com respostas...*” não precisam, necessariamente, aparecer na atividade do aluno; elas encontram-se presentes nesse trabalho para orientar, com mais clareza, os professores. No entanto, o docente também pode explicitar em sala que existem maneiras distintas de se realizar uma determinada pergunta, pois, a depender de sua natureza linguística, elas cumprem objetivos particulares para serem respondidas.

Do mesmo modo, o professor pode dividir o trabalho com estas perguntas, através de etapas, por exemplo: na primeira aula, seriam exploradas as perguntas de cunho textual (letra a); já no próximo encontro, seriam respondidas as questões de cunho inferencial (letra b); e, por fim, o docente finalizaria esta última etapa com a exploração das questões de ordem interpretativa com o aluno (letra c). Essas orientações são importantes, tendo em mente que algumas pesquisas, conforme discutido na seção da fundamentação teórica deste trabalho, orientam que o ensino com os alunos autistas se dá de forma gradual e não imediata.

Torna-se fundamental, em cada uma das etapas, principalmente, quando for alcançar o eixo da escrita, que o docente mantenha a atenção no aluno, observando suas dúvidas, dificuldades e orientando da melhor maneira a condução de todo o processo. Assim, quando chegar no nível em que o aluno será o autor de seu texto, pelo qual Antunes (2005) destaca essa

importância, a questão 3 (da letra c) oferece a oportunidade em analisar a escrita do aluno com TEA (como ele escreve, o que ele trouxe de informatividade para o texto, se ele estabelece uma ligação entre os períodos, como ele faz o uso da pontuação, dentre outros aspectos que constituem a tessitura textual como um todo).

Ressaltamos que o professor pode fazer determinadas adaptações nesta proposta, optando pela escolha de outro gênero textual, tendo sempre em vista os objetivos a serem alcançados e a realidade social em que se encontra cada turma.

Por fim, torna-se essencial que aconteça um momento para a socialização dos textos, no qual consiste em promover mais interação entre todos os colegas de turma, de modo que os alunos autistas sejam participantes ativos nesse processo, estabelecendo, assim, a inclusão nas aulas de LP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante todas as discussões apresentadas neste trabalho, vimos que os estudos da linguagem está intimamente ligado com o campo da educação inclusiva. Nessa esteira, as pesquisas pertencentes à área da textualidade e seus desdobramentos como a corrente da multimodalidade e dos gêneros textuais, contribuem, de maneira relevante, para o ensino e aprendizagem de alunos diagnosticados com autismo.

Nessa teia de socialização de saberes construídos pelas teorias de cunho linguístico, histórico e também da *psique* humana (ou seja, das pesquisas situadas no âmbito da Psicologia), analisamos os conceitos de texto, enunciação, as concepções de língua e sua interface com a textualidade, bem como a definição do TEA e suas implicações no ensino de leitura e escrita. Dessa maneira, foi possível ampliar o nosso olhar a respeito da temática em questão ao passo em exploramos algumas abordagens pedagógicas para ensinar aos aprendizes com TEA.

Além disso, destacamos as principais diferenças entre a BNCC e os PCN, apontando de que forma as orientações referentes à educação inclusiva são apresentadas ao professor. Assim sendo, elencamos os pontos principais de cada um dos dois documentos, como também as principais lacunas que são encontradas nos referidos documentos e que necessitam ser repensadas por todos os profissionais da educação.

Sob o nosso olhar, ressaltamos, em nosso discurso, as contribuições que a perspectiva multimodal dos textos trazem para o ensino com crianças, além de trazer uma nova maneira de valorizar o texto, caracterizando como uma unidade atraente e instigante de ser apreendido.

Do mesmo modo, buscamos fazer um percurso teórico entre três áreas fundamentais para a compreensão global do TEA: a Linguística, a História e a Psicologia; no intuito de fornecer ao leitor uma visão ampliada da temática abordada.

No tocante à análise dos dados, foi possível descrever e inferir, que a escola e, principalmente, os professores atuantes, enfrentam grandes desafios no que diz respeito a mediar os conteúdos de LP a este público estudantil, que tanto necessita de um olhar mais atento e cuidadoso por parte dos docentes. Além disso, também se tornou possível, através desta análise e reflexão do *corpus*, que alguns participantes não possuem um conhecimento aprofundado sobre a temática do TEA e a sua relação com os estudos linguísticos e suas implicações pedagógicas. Sob tal pressuposto, parece-nos que as aulas de língua materna ainda caminham sob uma pedagogia marcada por diversas lacunas que necessitam ser preenchidas.

Dando ênfase aos discursos dos participantes, diagnosticamos a urgente necessidade de investimentos em políticas públicas direcionadas a todas as instituições de ensino, dando foco

na formação continuada, inclusiva e humanizada dos professores que compõe o quadro de ensino da rede pública.

O presente trabalho também buscou elaborar uma proposta de intervenção prática, guiada pelo princípio de que é necessário explorar os textos e os gêneros com mais frequência nas aulas de LP, conduzindo o aprendiz a ser participante reflexivo, e não passivo (aceitando apenas o dito), do processo de interação verbal; pela qual constitui, na verdade, como práticas de letramento inclusivo. A referida proposta é de caráter adaptativo, isto é, podendo o professor realizar as alterações que desejar, baseando-se na realidade de cada criança.

Por fim, ao passo em que o presente estudo visa contribuir para a esfera acadêmica e social como um todo, de modo que os professores e aqueles que estão em formação possam despertar novos olhares para a educação inclusiva, reconhecemos a incompletude da referida pesquisa; tendo em vista que a temática do autismo é complexa. Apesar disso, buscamos delimitar o percurso metodológico, na tentativa de alcançar os objetivos por nós propostos; ao passo em que deixamos aberta para novas sugestões, complementações e trocas de saberes. Assim, ressaltamos a pertinência de novas pesquisas a serem realizadas no contexto da graduação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** Parábola Editorial: São Paulo, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 12. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CABRAL NETA, M. L. **Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para autistas: uma abordagem de linguística aplicada na educação inclusiva.** 2018. 47 f. Monografia (Curso em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- CARLA, K. V.; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J76nvfjbJwMC9fGYDdskTdz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2023.
- COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar no Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p.158-174, mai./ago. 2019 - ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50943>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- CUNHA, A. C. H. **Aprendizagem e desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças com o Transtorno do Espectro Autista.** 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2023.
- FUZA; F. F.; RITTER, L. C. B. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. *In: Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.* São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 453-529.
- GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para crianças com autismo.** Curitiba: Appris, 2015.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GEAM, K-G.; BELARMINO, A. P. V. **Multimodalidade e Letramento Digital**: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/75513/43948>. Acesso em: 13 dez. 2022.

KOCH, I. G. V.; VANDA, M. E. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROLIM-MOURA, A. S. **Letramento familiar e letramento escolar**: relações de complementariedade ou de interdependência? – Campina Grande: EDUFPG, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, S. A. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SOUZA, E. S. **Práticas educativas de linguagem e inclusão** [recurso eletrônico]: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica. Aracajú: 2020.

SILVA, M. C. L. C. **Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**: Propostas Pedagógicas. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

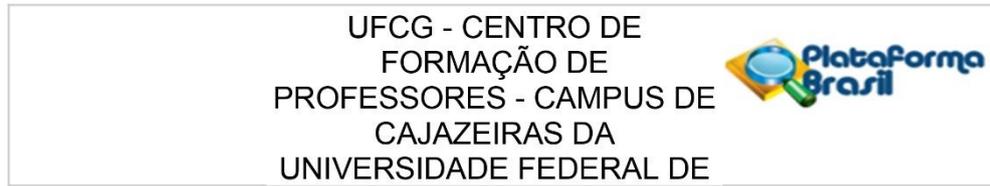
SILVA, S. P. N. **PROLECA**: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

VAL, M. da G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WHALON, K.; MARTINEZ, J.R.; SHANNON, D.; BUTCHER, C.; HANLINE, M.F. (2015).
The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL).
Topics in Early Childhood Special Education, v. 35, p. 102-115, 2015. DOI:
10.1177/0271121414565515.

ANEXO 01 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67173223.8.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.918.378

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa (TCC) intitulado POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL tem “como principal foco investigar como as práticas de leitura e de escrita são direcionadas a crianças diagnosticadas com Autismo em turmas do Ensino Fundamental, séries finais, na cidade de Cajazeiras-PB, à luz da abordagem interativa de linguagem.” Assim, esta pesquisa visa “contribuir para que os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de um modo geral, possam refletir sobre suas práticas, considerando que a cada ano mais e mais crianças com diversos transtornos estão adentrando no espaço escolar, direito pelo qual é assegurado por lei.”

A pesquisa, que é descritiva, aplicada e de caráter qualitativo, traz como instrumentos para a coleta de dados, um formulário criado através do google forms e um roteiro de entrevista a ser respondido presencialmente pelos professores. O estudo tomará como sujeitos entrevistados “20 professores de língua portuguesa, cujos nomes serão sorteados, vinculados à Secretaria Municipal de Cajazeiras-PB, do Universo de professores efetivos e contratados do referido município, que tenham atuado no ano de 2022, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com crianças autistas em

| | |
|--|--------------------------------------|
| Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n | CEP: 58.900-000 |
| Bairro: Casas Populares | |
| UF: PB Município: CAJAZEIRAS | |
| Telefone: (83)3532-2075 | E-mail: cepcfufcgcz@gmail.com |

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 5.918.378

sala de aula.”

Conforme o Cronograma apresentado, a coleta de dados deverá ser realizada entre os meses de março e abril de 2023, e o projeto como um todo deverá ser finalizado entre os meses de outubro e dezembro do mesmo ano, com a defesa do TCC.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar como as práticas de leitura e de escrita são direcionadas a crianças diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em turmas do Ensino Fundamental, séries finais, na cidade de Cajazeiras-PB, à luz da abordagem interativa de linguagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Discutir sobre o conceito de língua e ensino de língua portuguesa no contexto da abordagem dialógica e como instrumento de participação social de crianças autistas;

Conceituar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz na escola;

Analisar as práticas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental para o trabalho com os eixos da leitura e da escrita na sala de aula;

Elaborar propostas de intervenções para a exploração da leitura e da escrita de crianças autistas do ensino fundamental séries finais com foco na exploração dos textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos envolvidos com sua participação são os seguintes: O CONSTRANGIMENTO E O DESCONFORTO, POR REVELAR QUAIS SÃO AS PRÁTICAS DE ENSINO QUE ESTÃO SENDO TRABALHADAS, NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, mais especificamente, A CRIANÇAS COM TEA [Transtorno do Espectro Autista].

BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa serão, sobretudo, EXPLORAR, DE MODO INVESTIGATIVO, AS PRÁTICAS E USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA REALIZADAS NA SALA DE AULA, NA BUSCA DE AJUDAR

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfpufgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 5.918.378

ALUNOS A CONSEGUIREM APRIMORAR AS SUAS HABILIDADES, bem como AUXILIAR OS FUTUROS PROFESSORES A TRABALHAR COM A INCLUSÃO visando a equidade e o dinamismo dos conteúdos de português.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, visto que "busca gerar propostas de intervenção no âmbito de ensino de língua portuguesa na perspectiva enunciativa, de modo a gerar a melhor interação dos alunos com autismo e os demais integrantes de suas turmas, partindo da ideia de que o mundo da textualidade proporciona o empoderamento desses sujeitos e lhes possibilita atuarem nas mais diversas práticas sociais da linguagem, mediante o ensino inclusivo e dialógico." Ademais, a pesquisa deverá contribuir "para que novas abordagens no tocante as aulas de língua portuguesa sejam assumidas e aplicadas em sala de aula; ao passo que os professores e também aqueles que estão em formação na universidade possam despertar um novo olhar sobre a inclusão, promovendo, desse modo, práticas de ler e escrever fundamentadas em práticas interativas e democráticas."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com as exigências do CEP/CFP/UFCG. São eles: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido/TCLE, Termo de Compromisso dos Pesquisadores, Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados e Termo de Anuência da Escola na qual a pesquisa será realizada.

Recomendações:

Informar, na Folha de Rosto, que se trata de um Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, número 67173223.8.0000.5575 e sob responsabilidade de ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA atende aos preceitos éticos recomendados para trabalhos que envolvem seres humanos e, portanto, somos favoráveis à sua APROVAÇÃO.

| | |
|--|---------------------------------------|
| Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n | CEP: 58.900-000 |
| Bairro: Casas Populares | |
| UF: PB | Município: CAJAZEIRAS |
| Telefone: (83)3532-2075 | E-mail: cepcfpufcgcz@gmail.com |

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 5.918.378

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que o relatório do presente projeto de pesquisa seja enviado a este CEP em um prazo máximo de seis meses a contar da sua data de aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2081952.pdf | 08/02/2023 15:32:35 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA_V2.pdf | 08/02/2023 15:30:56 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO_V2.pdf | 08/02/2023 15:30:19 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_V2.pdf | 08/02/2023 10:30:47 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 01/02/2023 10:55:16 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_DIVULGACAO.pdf | 31/01/2023 11:11:19 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | INSTRUMENTO_02.pdf | 31/01/2023 11:06:40 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | INSTRUMENTO_01.pdf | 31/01/2023 11:06:14 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf | 31/01/2023 11:02:53 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | TERMO_DE_ANUENCIA.pdf | 31/01/2023 10:58:11 | ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
Bairro: Casas Populares **CEP:** 58.900-000
UF: PB **Município:** CAJAZEIRAS
Telefone: (83)3532-2075 **E-mail:** cepcfufgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 5.918.378

CAJAZEIRAS, 01 de Março de 2023

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
Bairro: Casas Populares **CEP:** 58.900-000
UF: PB **Município:** CAJAZEIRAS
Telefone: (83)3532-2075 **E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

APÊNDICE 01 - GOOGLE FORMS AOS SUJEITOS COLABORADORES**GOOGLE FORMS AOS SUJEITOS COLABORADORES:**

Este é um CONVITE para você preencher o formulário:

PESQUISA: POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) na pesquisa **POR UM ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – PB, como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa, sob orientação da Prof. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

O objetivo é investigar como as práticas de leitura e de escrita são direcionadas a crianças diagnosticadas com Autismo em turmas do Ensino Fundamental, séries finais, na cidade de Cajazeiras-PB, à luz da abordagem interativa de linguagem, a fim de desenvolvermos uma proposta de intervenção para ampliação das práticas pedagógicas com esses aprendizes.

O presente questionário não lhe trará nenhum prejuízo material, psicológico, além do tempo necessário para o compartilhamento das suas contribuições, em que não há necessidade de sua identificação pessoal, ou ainda, qualquer tipo de constrangimento ou penalidade.

Caso aceite, você se submeterá a um questionário, executado por meio do *Google Forms*, aplicativo de pesquisas da Google, composto por 10 (dez) perguntas, cujas respostas são SIM ou NÃO, mas que precisam ser justificadas. Antes de responder às dez perguntas relativas à pesquisa, você preencherá alguns dados referentes a seus dados pessoais e a sua formação.

Para qualquer tipo de dúvida, contate: <manoel.lazaro@estudante.ufcg.edu.br> (autor do TCC) ou <rose.maria@professor.ufcg.edu.br> (Orientadora da Pesquisa).

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS:

A) E-MAIL:

B) ESCOLA(S) EM QUE ATUA:

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO:

A) CURSO SUPERIOR/INSTITUIÇÃO:

B) TEMPO DE ATUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS:

C) POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO? SE SIM, EM QUAL ÁREA?

QUESTÕES:

1. Em sua formação acadêmica você teve a oportunidade de estudar sobre a importância da temática sobre a INCLUSÃO no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula? Sim? Não? Por quê?

2. Enquanto professor(a), você conhece e considera as legislações que asseguram às crianças com algum tipo de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem o direito de estarem em sala de aula para aprenderem assim como as demais crianças? Sim? Não? Por quê?

3. Você acompanhou, no ano de 2022, em uma de suas turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), algum aluno diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista)? Sim? Não? Por quê?

4. Em caso de resposta positiva à pergunta anterior, encontrou barreiras no ensino de língua portuguesa à criança diagnosticada com autismo? Sim? Não? Por quê?

5. Você recebeu nos últimos anos alguma formação continuada específica para atuar com crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem? Sim? Não? Por quê?

6. Em caso de resposta negativa à pergunta anterior, considera importante a geração de formação específicas para acompanhar o aprendizado de crianças que possuam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem? Sim? Não? Por quê?

7. Como você conceituaria uma criança autista?

8. Você considera que uma criança Autista é capaz de desenvolver sua competência leitora e escritora a partir da exploração da língua numa perspectiva interativa? Sim? Não? Explique por quê.

9. Na sua opinião é possível explorar a leitura e a escrita de crianças autistas do 6º ao 9º ano através da pedagogia dos gêneros textuais? Sim? Não. Explique por quê.

10. Se você precisasse explorar algum texto com uma criança autista, qual seria? Por quê?

Muito obrigado(a) por sua colaboração!

Certamente ela trará bons frutos para Educação!

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
Orientadora
UFCG/CFP/UAL

Manoel Lázaro da Silva Alves
Graduando em Letras Língua Portuguesa
Pesquisador
UFCG/CFP/UAL