



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
CURSO DE DOUTORADO



**ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM SALES**

**DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE  
LINGUAGEM DE ALUNOS AUTISTAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ADAPTAÇÕES SULEADAS  
PELO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM**

CAMPINA GRANDE- PB  
2024

**ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM SALES**

**DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE  
ALUNOS AUTISTAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS:  
ADAPTAÇÕES SULEADAS PELO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a obtenção do título de Doutora em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta de Macedo Reinaldo

CAMPINA GRANDE- PB  
2024

S163d

Sales, Alachermam Braddylla Estevam.

Desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do ensino fundamental anos finais: adaptações suleadas pelo itinerário de aprendizagem / Alachermam Braddylla Estevam Sales. – Campina Grande, 2024.

257 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Augusta de Macedo Reinaldo".

Referências.

1. Educação Inclusiva. 2. Autismo. 3. Formação do Professor – Língua Portuguesa. 4. Intencionismo Sociodiscursivo. I. Reinaldo, Maria Augusta de Macedo. II. Título.

CDU 376(043)

# ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM SALES

## DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE ALUNOS AUTISTAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ADAPTAÇÕES SULEADAS PELO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para a obtenção de título de Doutora em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 MARIA AUGUSTA GONCALVES DE MACEDO REIN  
Data: 17/12/2024 16:32:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (Orientadora)  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE- UFCG)



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG)

Documento assinado digitalmente  
 EULALIA VERA LUCIA FRAGA LEURQUIN  
Data: 09/12/2024 18:21:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin (Examinadora Externa)  
Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC)

Documento assinado digitalmente  
 BETANIA PASSOS MEDRADO  
Data: 09/12/2024 20:42:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado (Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (PROF-LETRAS-UENP)

*Dedico esta tese a Antônio Estevam (in memoriam), que recentemente nos deixou e sem sua presença na defesa desta tese, vendo sua primeira neta se tornar doutora, fica um vazio, que só os momentos de alegria, incentivo e ajuda para que eu “concluísse” meus estudos são capazes de amenizar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar força suficiente para superar todos os desafios necessários para a conclusão desta pesquisa. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa integral que viabilizou a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, Silvânia e Gilvan, e aos meus avós, Antônio e Maria, que mesmo sem possuírem formação acadêmica, dedicaram todos os esforços para que eu alcançasse meus objetivos, apoiando-me em cada decisão ao longo dos anos. Amo-os incondicionalmente.

Ao meu esposo, Galvani Júnior, por seu companheirismo e apoio durante toda esta trajetória, e por sua paciência diante dos meus momentos de estresse e variações de humor ao longo da escrita deste trabalho. Amo-te.

À Professora Dra. Maria Augusta, pela oportunidade de ser sua aluna doutoranda. Sua sabedoria, tanto como professora quanto como pessoa, foi um privilégio imenso durante esses quatro anos. Acredito que a orientação de trabalhos acadêmicos está profundamente ligada à empatia, e, nos momentos de dúvida, sua orientação sempre trouxe clareza e fez com que minha escrita fluísse. Minha eterna gratidão, professora.

Aos professores da Graduação e da Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, por seus ensinamentos específicos em cada disciplina, que foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico. Em especial, agradeço à professora Dra. Fátima Alves, com quem tive a honra de ser orientanda no mestrado, à professora Dra. Milene Bazarim, cujo exemplo profissional e prontidão em ajudar foram cruciais nos momentos de aflição e conquistas, a professora Dra. Márcia Tavares, por seu auxílio com referências teóricas sobre autismo e por sua prestatividade e à professora Dra. Denise Lino pelas valiosas contribuições à minha pesquisa ao longo destes quatro anos de doutorado.

Aos membros das bancas de qualificação de projeto e de tese, Dr. José Herbertt, Dra. Betânia Medrado, Dra. Eliana Barros e Dra. Eulália Leurquin, pela atenção e disponibilidade em participarem de um momento tão especial e decisivo em minha acadêmica e profissional. Agradeço pelas valiosas contribuições.

Aos colaboradores da pesquisa, manifesto minha gratidão pela confiança, por tudo que aprendemos juntos e, especialmente, por me ajudarem a realizar este sonho.

*Sou feita de retalhos*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha  
e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,  
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz:  
de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...  
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e  
que me permitem engrandecer  
minha história com os retalhos deixados em mim.  
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles  
possam ser parte das suas histórias.  
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar,  
um dia, um imenso bordado de "nós".*

*Cris Pizzimenti*

## RESUMO

A prática pedagógica do professor precisa considerar e valorizar as diferenças, fundamentando-se nos princípios de individualização do ensino e da aprendizagem como processos inter-relacionados, que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Com base nesse entendimento, esta pesquisa busca responder os seguintes questionamentos: (1) Quais especificidades linguísticas e discursivas constituem obstáculos ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais, com vistas à sua inclusão escolar? (2) Como adaptações didáticas, realizadas a partir de um itinerário de aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades? Nesse contexto, a presente tese tem como objetivo geral investigar, com base em um itinerário de aprendizagem, os efeitos sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem de dois alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais. Especificamente, objetiva-se: (a) identificar os obstáculos de aprendizagem em leitura e escrita no processo de escolarização dos alunos autistas; (b) implementar dispositivos didáticos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e escrita do conto maravilhoso e da carta aberta e (c) analisar os efeitos das reflexões geradas pelos dispositivos didáticos implementados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A pesquisa ancora-se em três eixos teóricos. O primeiro aborda questões relacionadas à formação de professores de línguas sob as Perspectivas do Sul (Sousa Santos, 2007; Junior, 2022). O segundo eixo trata de definições sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de escolarização dos alunos autistas e as estratégias didático-pedagógicas sob a perspectiva inclusiva (Aporta e Lacerda, 2018; Castro, 2023). O terceiro eixo abrange as reflexões do Interacionismo Sociodiscursivo, fundamentando-se principalmente nos trabalhos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Barros (2015), Costa-Hubes e Simioni (2014), e Dolz, Lima e Zani (2020). Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2009) e se insere no paradigma científico interpretativo, de cunho qualitativo (Denzin e Lincoln, 2006), exploratório (Moreira e Caleffe, 2008), incorporando os métodos de construção e análise típicos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006). Os instrumentos utilizados para a geração de dados incluíram: observação participante; entrevista semiestruturada; e materiais didáticos produzidos. Os dados são constituídos das entrevistas com a professora-colaboradora e com as mães dos dois alunos autistas, bem como dos dispositivos didáticos implementados nas aulas de Língua Portuguesa sobre os gêneros conto maravilhoso e carta aberta. Os resultados obtidos com as análises das entrevistas mostraram que o contato direto com as famílias é fundamental, especialmente para professores inexperientes, ajudando-os a tomar consciência de seu trabalho e dos resultados obtidos. Em relação às atividades para o reconhecimento do conto maravilhoso, elas permitiram observar as capacidades de linguagem que os alunos autistas já possuíam, além de direcionar nosso olhar para as características que precisavam ser trabalhadas no itinerário de aprendizagem. Por sua vez, o itinerário de aprendizagem sobre a carta aberta possibilitou um envolvimento significativo dos alunos autistas, criando um contexto que facilitou a compreensão dos objetivos das atividades, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, apesar das limitações impostas pelo TEA. Isso evidencia que é possível utilizar abordagens e dispositivos didáticos que permitam o trabalho com toda a turma, incluindo aqueles com deficiências e transtornos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; autismo; formação do professor de Língua Portuguesa; interacionismo sociodiscursivo.

## ABSTRACT

The teacher's pedagogical practice needs to consider and value differences, based on the principles of individualization of teaching and learning as interrelated processes, which can contribute significantly to the development of students. Based on this understanding, this research seeks to answer the following questions: (1) What linguistic and discursive specificities constitute obstacles to the development of the language capabilities of autistic students in Final Years Elementary School, with a view to their school inclusion? (2) How can didactic adaptations, carried out based on a learning itinerary, contribute to the development of these capabilities? In this context, the general objective of this thesis is to investigate, based on a learning itinerary, the effects on the development of language capabilities of two autistic students in Final Years Elementary School. Specifically, the objective is to: (a) identify learning obstacles in reading and writing in the schooling process of autistic students; (b) implement didactic devices for the development of language skills in reading and writing the wonderful story and the open letter and (c) analyze the effects of the reflections generated by the implemented didactic devices on the development of students' language skills. The research is anchored in three theoretical axes. The first addresses issues related to the training of language teachers from Southern Perspectives (Sousa Santos, 2007; Junior, 2022). The second axis deals with definitions of autism spectrum disorder (ASD), the schooling process of autistic students and didactic-pedagogical strategies from an inclusive perspective (Aporta and Lacerda, 2018; Castro, 2023). The third axis covers reflections on Sociodiscursive Interactionism, based mainly on the works of Bronckart (1999), Schneuwly and Dolz (2004), Barros (2015), Costa-Hubes and Simioni (2014), and Dolz, Lima and Zani (2020). From a methodological point of view, this research is configured as collaborative action research (Thiollent, 2009) and is part of the interpretative scientific paradigm, qualitative (Denzin and Lincoln, 2006), exploratory (Moreira and Caleffe, 2008), incorporating construction and analysis methods typical of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006). The instruments used to generate data included: participant observation; semi-structured interview; and teaching materials produced. The data consists of interviews with the collaborating teacher and the mothers of the two autistic students, as well as the didactic devices implemented in Portuguese language classes on the genres wonderful story and open letter. The results obtained from the analysis of the interviews showed that direct contact with families is essential, especially for inexperienced teachers, helping them to become aware of their work and the results obtained. Regarding the activities to recognize the wonderful tale, they allowed us to observe the language skills that autistic students already possessed, in addition to directing our attention to the characteristics that needed to be worked on in the learning itinerary. In turn, the learning itinerary about the open letter enabled significant involvement of autistic students, creating a context that facilitated understanding of the objectives of the activities, contributing to the development of their language skills, despite the limitations imposed by ASD. This shows that it is possible to use teaching approaches and devices that allow working with the entire class, including those with disabilities and disorders.

**Keywords:** inclusive education; autism; Portuguese language teacher training; sociodiscursive interactionism.

## RESUMEN

La práctica pedagógica del docente necesita considerar y valorar las diferencias, basándose en los principios de individualización de la enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados, que pueden contribuir significativamente al desarrollo de los estudiantes. A partir de esta comprensión, esta investigación busca responder las siguientes preguntas: (1) ¿Qué especificidades lingüísticas y discursivas constituyen obstáculos para el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los estudiantes autistas de últimos años de la enseñanza primaria, con vistas a su inclusión escolar? (2) ¿Cómo pueden las adaptaciones didácticas, realizadas a partir de un itinerario de aprendizaje, contribuir al desarrollo de estas capacidades? En este contexto, el objetivo general de esta tesis es investigar, a partir de un itinerario de aprendizaje, los efectos en el desarrollo de las capacidades del lenguaje de dos estudiantes autistas de últimos años de Educación Primaria. Específicamente, el objetivo es: (a) identificar obstáculos en el aprendizaje de la lectoescritura en el proceso de escolarización de estudiantes autistas; (b) implementar dispositivos didácticos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lectura y escritura del cuento maravilloso y la carta abierta y (c) analizar los efectos de las reflexiones generadas por los dispositivos didácticos implementados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. La investigación se ancla en tres ejes teóricos. El primero aborda cuestiones relacionadas con la formación de profesores de idiomas desde Perspectivas del Sur (Sousa Santos, 2007; Junior, 2022). El segundo eje aborda las definiciones del Trastorno del Espectro Autista (TEA), el proceso de escolarización del alumnado autista y las estrategias didáctico-pedagógicas desde una perspectiva inclusiva (Aporta y Lacerda, 2018; Castro, 2023). El tercer eje abarca reflexiones sobre el Interaccionismo Sociodiscursivo, basadas principalmente en los trabajos de Bronckart (1999), Schnewly y Dolz (2004), Barros (2015), Costa-Hubes y Simioni (2014), y Dolz, Lima y Zani (2020). Desde un punto de vista metodológico, esta investigación se configura como investigación acción colaborativa (Thiollent, 2009) y se inscribe en el paradigma científico interpretativo, cualitativo (Denzin y Lincoln, 2006), exploratorio (Moreira y Caleffe, 2008), incorporando construcción y métodos de análisis propios de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006). Los instrumentos utilizados para generar datos incluyeron: observación participante; entrevista semiestructurada; y materiales didácticos producidos. Los datos consisten en entrevistas con la profesora colaboradora y las madres de los dos estudiantes autistas, así como los dispositivos didácticos implementados en las clases de lengua portuguesa sobre los géneros cuento maravilloso y carta abierta. Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas mostraron que el contacto directo con las familias es fundamental, especialmente para los docentes sin experiencia, ayudándoles a tomar conciencia de su trabajo y de los resultados obtenidos. En cuanto a las actividades de reconocimiento del cuento maravilloso, nos permitieron observar las habilidades lingüísticas que ya poseían los estudiantes autistas, además de dirigir nuestra atención a las características que era necesario trabajar en el itinerario de aprendizaje. A su vez, el itinerario de aprendizaje sobre la carta abierta permitió una participación significativa de los estudiantes autistas, creando un contexto que facilitó la comprensión de los objetivos de las actividades, contribuyendo al desarrollo de sus habilidades lingüísticas, a pesar de las limitaciones impuestas por el TEA. Esto demuestra que es posible utilizar enfoques y dispositivos didácticos que permitan trabajar con toda la clase, incluidos aquellos con discapacidades y trastornos.

**Palabras-clave:** educación inclusiva; autismo; formación de profesores de lengua portuguesa; Interaccionismo sociodiscursivo.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APA – American Psychiatric Association

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID- Coronavirus Disease

CID - Classificação Internacional de Doenças

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

GT – Gênero Textual

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

MDG – Modelo Didático de Gênero

PB - Paraíba

PNE – Plano Nacional de Educação

SDG – Sequência Didática de Gêneros

SEDUC- Secretária de Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Operações de linguagem das capacidades de significação.....	68
Quadro 2 - Dimensões ensináveis do gênero.....	71
Quadro 3 - Relação dos participantes da pesquisa.....	88
Quadro 4 - Entrevista com a professora-colaboradora.....	93
Quadro 5 - Entrevista com as mães dos dois alunos autistas.....	94
Quadro 6 - Cronograma das atividades de didatização do conto maravilhoso.....	99
Quadro 7- Itinerário de aprendizagem: cronograma das atividades de didatização da carta aberta.....	106
Quadro 8 - Sondagem inicial para temática da carta aberta.....	109
Quadro 9 - Obstáculos de aprendizagem no reconhecimento do conto maravilhoso....	152
Quadro 10 - Potencialidades das capacidades de linguagem desenvolvidas na carta aberta.....	185

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática clássica.....	73
Figura 2 - Reconfiguração da SDG no contexto brasileiro.....	74
Figura 3- Características das SDG reconfiguradas ao contexto brasileiro.....	75
Figura 4 - Esquema do Itinerário Didático de Aprendizagem.....	77

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Censo Escolar da Educação Básica da Paraíba.....	18
Tabela 2- Dados encontrados na BDTD de 2012-2022.....	19

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Autoavaliação oral de Gustavo e seu colega.....	117
Imagem 2- Autoavaliação de Pedro e duas colegas.....	117
Imagem 3- Registro da professora-colaboradora com Gustavo .....	118
Imagem 4- Registro da professora-colaboradora com Pedro.....	118
Imagem 5- Produção textual de Gustavo- Primeira versão .....	168
Imagem 6- Produção textual de Gustavo- Segunda versão.....	171
Imagem 7- Produção textual de Pedro- Primeira versão.....	175
Imagem 8- Produção textual de Pedro- Segunda versão.....	178

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. AS VOZES DO SUL: LINGUISTICA APLICADA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	27
2.1 A COMPLEXIDADE DA EPISTEMOLOGIA SULEAR.....	27
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS DEFINIÇÕES E MARCOS HISTÓRICOS.....	32
2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	36
<b>3. AUTISMO: MAPEANDO CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b> .....	42
3.1 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTISTA.....	42
3.1.1 Abordagem histórico-cultural sobre a constituição do sujeito autista.....	45
3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO AUTISTA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	53
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	60
4.1 O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	60
4.1.1. Atividade de linguagem e o modelo de análise de texto.....	64
4.1.2 Capacidades de linguagem para o desenvolvimento humano.....	66
4.1.3 Modelos didáticos de gênero, sequências didáticas e itinerários de aprendizagem.....	69
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	80
5.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	80
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	84
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
5.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	91
5.4.1 Observação participante.....	91
5.4.2 Entrevista semiestruturada.....	92
5.4.3 Atividades para o (re)conhecimento do modelo didático e desenvolvimento das capacidades de linguagem no conto maravilhoso.....	96
5.4.4 Atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem através do itinerário de aprendizagem sobre a carta aberta.....	102
5.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	118
<b>6. VOZES DA PROFESSORA-COLABORADORA E DAS MÃES SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS AUTISTAS</b> .....	121
6.1 O TRABALHO COLABORATIVO DA PROFESSORA.....	121
6.2 AS SINGULARIDADES NO PERCURSO EDUCACIONAL DOS ALUNOS AUTISTAS.....	123

6.3 OS OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS.....	129
<b>7. ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E DOS OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS NO RECONHECIMENTO DO CONTO MARAVILHOSO.....</b>	<b>135</b>
7.1 CAPACIDADE DE AÇÃO.....	135
7.2 CAPACIDADE DISCURSIVA.....	139
7.3 CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA.....	143
7.4 CAPACIDADE DE SIGNIFICAÇÃO.....	143
7.5 MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA ATIVIDADE DE RECRIAÇÃO DO CONTO .....	147
7.6 SÍNTESE DAS ANÁLISES SOBRE O RECONHECIMENTO DO CONTO MARAVILHOSO.....	151
<b>8. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS NO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM SOBRE A CARTA ABERTA.....</b>	<b>153</b>
8.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA SOBRE A CARTA ABERTA.....	153
8.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CARTA ABERTA.....	168
8.2.1 Produção textual de Gustavo.....	168
8.2.2 Produção textual de Pedro.....	175
8.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES DO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM SOBRE A CARTA ABERTA.....	183
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>207</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) como um campo de investigação (in)disciplinar aborda questões sociais envolvendo as diferentes formas de linguagem e dialoga com outras áreas do conhecimento para compreender questões do mundo atual (Kleiman, 2019; Moita Lopes, 2006). Destaco que uma dessas questões se refere ao ensino e aprendizagem de línguas para realidades escolares que apresentam cada vez mais diversidades de diferentes naturezas. Nesse âmbito, “são consideradas teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham e agem no contexto de aplicação” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Assim, ao priorizar a análise das atividades humanas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) oferece um caminho que visa à compreensão do desenvolvimento e funcionamento psíquico-social dos seres humanos e, ao se inserir no Brasil no âmbito da LA, reforça o interesse dessa última em um tipo de pesquisa que se volta para “problemas concretos da vida humana” (Bronckart, 2008, p. 49).

A partir desse contexto, muito se tem debatido e estudado sobre os conhecimentos necessários à compreensão do tratamento despendido às pessoas com deficiências e transtornos. Partindo do pressuposto de que os padrões de normalidade são construídos social, cultural e historicamente, faz-se necessária a busca científica pela compreensão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, em particular, dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Compreende-se o TEA como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits relevantes em habilidades sociocomunicativas, pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos e estereotipados (*American Psychological Association - APA, 2013*). Sua origem e seu funcionamento são questões vastamente estudadas, mas por sua complexidade ainda não há uma ferramenta teórica que seja capaz de abordar todos os seus aspectos funcionais e nem um instrumento analítico que dê conta de suas manifestações nas ações dos sujeitos. Particularmente, em relação ao contexto escolar de alunos com TEA, observo ainda muita resistência. É notória, por exemplo, a estigmatização de pessoas autistas como aquelas que vivem isoladas em seu mundo e insensíveis às respostas afetivas. Essa maneira de rotulá-las leva

a inúmeras posturas inadequadas para com elas em relação à convivência, à interação e ao ensino.

Os estudos mais recentes (Hudson, 2019; Resende, 2021; Melo e Fernandes, 2021) evidenciam um aumento significativo no número de laudos no *espectro* ao longo das últimas décadas. Segundo dados do CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de dois milhões de autistas.

Especificamente, com a incorporação das diretrizes da educação inclusiva resultou em rápidas mudanças nas redes de ensino, refletindo no aumento significativo de matrículas nas escolas. De acordo com o Censo Escolar da Paraíba, em 2019 o número de matrículas de alunos com deficiências e transtornos chegou a 23.640; em 2020, a 25.140; e em 2022, a 27.918. Com o intuito de melhor compreender as demandas educacionais para os alunos autistas, apresento dados sobre o fluxo de matrícula desses alunos desde o ano de 2015 até 2021, tendo como referência o Censo Escolar da Educação Básica da Paraíba (2021), conforme Tabela 1 a seguir.

Tabela 1- Censo Escolar da Educação Básica da Paraíba

<b>ANO</b>	<b>ANOS INICIAIS DO EF</b>	<b>ANOS FINAIS DO EF</b>
2015	9.384	3.448
2016	9.491	4.051
2017	10.299	4.998
2018	10.743	6.053
2019	10.752	6.505
2020	10.942	7.586
2021	11.087	9.209

Fonte: Secretária do Estado da Educação da Paraíba (2021).

Conforme apresentado na Tabela 1, o percentual de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades incluídos em classes comuns na etapa de ensino anos iniciais e finais do ensino fundamental teve um aumento significativo: nos anos iniciais, passou de 9.384 em 2015 para 11.087 em 2021, ou seja, 18,05%; nos anos finais, passou de 3.448 em 2015 para 9.209 em 2021, ou seja, 167,08%. Conforme dados disponibilizados pela Divisão de Educação Especial de Campina Grande- Paraíba, no ano

de 2022 foram matriculados 661 alunos com TEA na rede municipal de ensino, sendo eles distribuídos em 395 nos anos iniciais e 266 nos anos finais.

Esse cenário de que cada vez mais estudantes autistas estão sendo matriculados em escolas regulares não significa que esses alunos estão sendo incluídos de fato e tendo acesso a uma educação de qualidade. Além do acesso, são muitos os aspectos que devem ser transformados nas escolas e nos sujeitos da comunidade escolar para que a inclusão efetivamente ocorra. Essas situações reais são de interesse da LA, pois ressaltam dois pontos importantes: i) a dificuldade do professor em compreender a deficiência do aluno; e ii) a necessidade desse mesmo professor ter em mente que esse estudante está na escola tanto para a inclusão quanto para a aprendizagem (Tenente, 2017).

Na busca de estudos que abordassem o ensino e aprendizagem de alunos autistas na rede pública e regular de ensino, realizei, no período de outubro a dezembro de 2022, um levantamento de pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>. Para o recorte temporal de dez anos (2012-2022) utilizei o filtro “Letras, Linguística Aplicada, Educação” e as seguintes combinações de termos-chave como mecanismo de busca: “autismo no ensino fundamental anos finais”; “TEA e ensino fundamental anos finais”; “autismo e língua portuguesa”; “TEA e língua portuguesa”; “autismo e Linguística Aplicada”. Para os termos “autismo e capacidades de linguagem” e “TEA e capacidades de linguagem” nenhum resultado foi mostrado.

A Tabela 2, a seguir, mostra o quantitativo das produções entre Dissertações e Teses nas áreas de conhecimento Ensino de Línguas, Educação e Linguística Aplicada.

Tabela 2- Dados encontrados na BDTD de 2012-2022

<b>ASSUNTO</b>		
<i>Autismo ensino fundamental anos iniciais</i>		
Letras	Linguística Aplicada	Educação
19	23	101
<i>Autismo ensino fundamental anos finais</i>		
Letras	Linguística Aplicada	Educação
3	4	2
<i>Transtorno do Espectro Autista anos iniciais</i>		
Letras	Linguística Aplicada	Educação

<sup>1</sup> Importante ressaltar que a BDTD dispõe de um mecanismo de busca avançada, que permite filtrar termos-chave relacionados ao assunto, e não apenas ao título das pesquisas.

12	15	69
<i>Transtorno do Espectro Autista e língua portuguesa</i>		
Letras	Linguística Aplicada	Educação
6	8	3
<i>Autismo nos anos finais e linguística aplicada</i>		
Letras	Linguística Aplicada	Educação
1	2	0

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Último acesso em: 28 de abril de 2023.

Realizei uma análise dos principais resultados da Tabela 2, referentes às produções científicas identificadas como resultado da busca do objeto de estudo, e constatei, após a leitura dos títulos e resumos das Dissertações e Teses, que nenhuma delas versa sobre o autismo em relação ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem com foco no Ensino Fundamental Anos Finais, considerando as singularidades e necessidades específicas desses alunos, o que justifica a necessidade de estudos sobre essa temática, como é o caso da pesquisa aqui relatada.

Entretanto, as três pesquisas citadas a seguir proporcionaram, cada uma com sua especificidade, uma contribuição relevante para o desenvolvimento desta tese, ao relacionar a temática do autismo com a perspectiva didática. A primeira está relacionada à pesquisa de mestrado de Melo (2021), intitulada “Construção de sequências didáticas com realidade aumentada para alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental - 6º ano” desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa teve como objetivo criar e validar sequências didáticas com a utilização de realidade aumentada de forma que o aluno com TEA estivesse mais engajado na aula. A motivação do autor surgiu a partir da observação em vários ambientes escolares de que os alunos com TEA ficavam ociosos, já que as atividades não estavam adaptadas a sua realidade, e os auxiliares com responsabilidade exclusiva com tais alunos não conseguiam contribuir para diminuir essa ociosidade. Os resultados da pesquisa mostraram o potencial da realidade aumentada como ferramenta para engajar e possibilitar a incorporação de atividades escolares adaptadas de modo a uma maior participação dos estudantes com TEA. Evidenciaram, também, que capacitar professores e auxiliares para utilização de outros recursos tecnológicos digitais é fundamental para que outras práticas sejam desenvolvidas e o processo de inclusão se torne cada vez mais natural.

A segunda pesquisa está relatada na dissertação de Lopes (2021), “Educação inclusiva e os desafios entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Aborda a educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família no contexto da rede municipal de ensino, compreendendo os avanços da política de educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, assim como seus desafios de implementação, com foco na relação da escola e das famílias dos estudantes com deficiência e com Transtornos do Espectro Autista. Como resultados, a pesquisa evidenciou que as escolas nutrem uma relação satisfatória com as famílias; entretanto, há a necessidade de intervenção no que diz respeito à aproximação delas com os professores; necessidade de a escola fomentar a participação das famílias nos espaços democráticos e mudanças quanto às práticas pedagógicas dos professores dos anos finais junto aos estudantes em pauta, assim como a necessidade de sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão educacional.

A terceira e última pesquisa é a relatada na tese de Silva (2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Teve como objetivo principal compreender o processo de aquisição da escrita de uma criança autista em ambiente digital, a partir dos precursores da escrita de Vigotsky (2000, 2007). Para refletir sobre o assunto, a autora baseou-se na metodologia da pesquisa-ação, enquadrando-se no estudo de caso e desenvolvendo duas sequências didáticas de quatro módulos cada. Tais sequências foram elaboradas com base na pedagogia dos multiletramentos e aplicadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma criança autista, matriculada no 3º ano Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública em Olinda - Pernambuco. Os resultados mostraram: primeiro, que o gesto, o desenho e o jogo serviram de andaimes para a entrada dessa criança na escrita, abrindo perspectivas didáticas para o trabalho com crianças autistas; segundo, que a utilização dos multiletramentos contribuiu para o avanço das habilidades da escrita desse aluno; e terceiro, que o processo da mediação da professora e do AEE foi relevante para o desenvolvimento das habilidades de escrita. A autora também pontua, a partir dos dados analisados, a necessidade de as escolas incorporarem metodologias baseadas nos precursores da escrita de Vigotsky e no processo da mediação para um melhor alcance do desenvolvimento das habilidades de escrita dessas crianças.

Ao considerar as propostas de avanços para o ensino de línguas, é imprescindível a observação e a análise das capacidades de linguagem dos alunos autistas, antes e durante

o processo de ensino, com vista a “uma intervenção didática mais eficaz por parte do professor, mobilizando conhecimentos que os aprendizes ainda não tenham e que possam desenvolver durante o processo” (Dolz, Lima e Zani, 2020). Diante dessas considerações, avaliar as capacidades de linguagem é identificar não um estágio de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais o sujeito é capaz de se engajar; conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que ele está apto a realizar em resposta a uma instrução dada e em uma situação didática específica (Dolz; Pasquier e Bronckart, 2017).

Para tanto, escolher uma situação de comunicação em sala de aula não é fácil, pois conduz, na maioria das vezes, a “criar situações escolares que estão longe de transformar as práticas sociais de referência” (Dolz, 2016). Partindo desse princípio e da relevância da temática, compreendo que a prática pedagógica do professor de língua portuguesa precisa estar pautada na valorização das diferenças e nos princípios de individualização de ensino e aprendizagem como processos indissociáveis, que poderão auxiliar, de maneira efetiva, esses alunos no seu desenvolvimento.

Orientada por esse entendimento, formulei as seguintes questões de pesquisa<sup>2</sup>:

- Que especificidades linguísticas e discursivas constituem obstáculos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais, visando à sua inclusão no ambiente escolar?
- Como adaptações didáticas, realizadas a partir de um itinerário de aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas nessa fase da escolarização?

Visando responder a tais questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir de uma proposta de itinerário de aprendizagem, os efeitos sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem no conto maravilhoso e na carta aberta de dois alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais.

Como objetivos específicos, são elencados:

- Identificar os obstáculos de aprendizagem de leitura e escrita no processo de escolarização dos alunos autistas;

---

<sup>2</sup> Esta tese é resultado das investigações empreendidas no âmbito do projeto de pesquisa “Desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do ensino fundamental anos finais: adaptações didático-pedagógicas de leitura e escrita”, processo CAEE n. 53222021.7.0000.5182, aprovado pelo CEP conforme parecer 5.115.379, em anexo.

- Implementar dispositivos didáticos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e escrita do conto maravilhoso e da carta aberta.
- Analisar os efeitos das reflexões geradas pelos dispositivos didáticos implementados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos pesquisados.

A temática que eu enfoco nesta pesquisa tem uma motivação de ordem prática e teórica. A minha motivação prática surgiu de uma experiência pessoal que tive em 2018, quando era professora substituta em uma escola particular de Campina Grande-PB, ao deparar-me com a realidade de duas turmas do 9º ano, com três alunos autistas. Essa situação me motivou buscar conhecimentos e possibilidades didático-pedagógicas que pudessem ajudar no ensino e aprendizagem daqueles alunos em salas de aulas regulares, com média de 40 alunos. A dificuldade em lidar com a situação decorreu, principalmente, da minha falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, de forma que melhor atender às dificuldades (por exemplo, a compreensão de enunciados, não entendimento de instruções ou solicitações simples) em decorrência da falta de concentração nas aulas, e que despertassem o interesse dos alunos em questão.

O encontro com esses alunos nas aulas de LP iniciou minha busca em conhecer mais sobre o autismo e as possibilidades educacionais deles. A convivência com as leituras sobre o assunto me impulsionou na investigação de caminhos possíveis, para “contribuir na construção de um outro olhar acerca desses sujeitos, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (Vasques e Baptista, 2006). Isto posto, os desafios vivenciados como professora no ensino de alunos com deficiências e transtornos motivou o estudo de como promover o aprendizado de alunos com autismo vinculados ao ensino fundamental da rede regular pública. A migração do contexto particular para o contexto público se justifica pelas condições deficitárias de assistência (educacional e social) enfrentadas pelo público-alvo desta pesquisa, seja em relação às suas condições socioeconômicas de acesso e permanência na escola, seja em relação às possibilidades de inclusão para um ensino e aprendizagem efetivo.

A motivação de ordem teórica se alia às inquietações iniciais, e está representada pela necessidade de suporte teórico, didático e pedagógico para profissionais da educação sobre o TEA, visto que é necessário que os professores saibam identificar e lidar com as

características principais do transtorno para tomar decisões ao longo do processo de ensino, visando ao aprendizado de seus alunos, mesmo diante de laudos que os rotulem como sujeitos que não conseguem aprender.

Por essa razão, a presente pesquisa se caracteriza como uma ação docente frente aos desafios enfrentados no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos autistas em salas de aula regulares, com a tese de que alunos com TEA podem aprender, em salas de aula regulares, independentemente do seu diagnóstico, a partir de dispositivos didáticos que ajudem a atenuar seus obstáculos de aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Nesse sentido, compreendo a relevância em reconhecer a presença em sala de aula de alunos com deficiência e transtornos – no caso deste trabalho, o TEA – a fim de que recebam a atenção necessária em seu processo de aprendizado, visando uma educação significativa em suas vidas, através de vivências críticas, e a relevância de conhecermos e compreendermos a realidade desses estudantes. Portanto, surge a necessidade de não reproduzir estereótipos e/ou preconceitos em relação às condições dos alunos com TEA, como a crença generalizada de uma parcela da população de que esses estudantes atrasam os processos de ensino e aprendizagem da turma, no entanto, reconheço que eles promovem reflexões que vão além dos limites de um ensino conteudista e tradicional.

A presente tese encontra-se vinculada a um projeto maior intitulado “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Alves e Reinaldo, POSLE/UFCG, 2015). O objeto de pesquisa deste projeto é o estudo das relações entre atividades didáticas, enfoques de gêneros que lhe dão sustentação e implicações para o exercício docente de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a inter-relação que busquei está na orientação centrada nos gêneros textuais/discursivos como possibilidade interdisciplinar para compreender a linguagem e o ensino de línguas, particularmente, direcionada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos autistas através do conto maravilhoso e da carta aberta para o itinerário de aprendizagem.

Por fim, cabe salientar ainda que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), o qual se constitui como um campo de estudos inter/transdisciplinar. O problema aqui proposto se insere na Linha 3 - Ensino de línguas e formação docente, na qual são realizados estudos sobre fenômenos linguísticos e as práticas de linguagem implicadas nos objetos focalizados. Nessa linha, também se inserem as investigações que, assim como essa, estabeleçam a relação entre

contextos de ensino e materiais didáticos a partir de diferentes abordagens teóricas. Dessa forma, os resultados desta pesquisa tornam-se relevantes porque, além de contribuírem para sanar uma lacuna nos estudos acadêmicos sobre o ensino e aprendizagem de alunos autistas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, agrega a reflexão entre o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a escolarização desses aprendizes.

Além desta introdução e das considerações finais, esta tese está organizada em oito seções: três de fundamentação teórica, uma de caráter metodológico e três voltadas à análise dos dados. Na segunda seção, abordo questões relacionadas à formação de professores de línguas, considerando as Perspectivas do Sul (Sousa Santos, 2006, 2007; Morin, 2000, 2008) e a Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2013). Nessa discussão, analiso problemas de uso da linguagem socialmente relevantes e contextualizados, com ênfase nas questões de significação inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social, indo além das propriedades estruturais da língua. A relevância dessas perspectivas reside, sobretudo, na capacidade de trazer contribuições significativas para a realidade educacional, e, nesse sentido, é fundamental incluir o sujeito no campo de investigação.

Na terceira seção, contemplo as definições sobre o Transtorno do Espectro Autista (Hudson, 2019; Klin, 2013), o processo de escolarização do aluno autista, bem como pesquisas que retratam estratégias didático-pedagógicas de ensino em uma perspectiva inclusiva (Aporta e Lacerda, 2019; Fernandes e Silva, 2016).

Na quarta, apresento a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2021), explorando conceitos como o modelo teórico de gênero, o modelo didático de gênero, a sequência didática e os itinerários de aprendizagem, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, destacando como esses conceitos contribuem para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Na quinta seção, explano a forma como o objeto de pesquisa foi construído do ponto de vista metodológico, abordando tanto a classificação quanto a contextualização da pesquisa. Ressalto que não pretendo solucionar um problema, pois não é essa a concepção de Linguística Aplicada que adoto. Em vez disso, busco compreender melhor os possíveis obstáculos presentes nos contextos de ensino dos alunos analisados. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa que envolve seres humanos em toda sua complexidade, e que não admite reducionismos para a compreensão do que é investigado. Portanto, esta pesquisa é de base qualitativa (Chizzotti, 2006), de natureza interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006), de caráter exploratório (Moreira e Caleffe, 2008), com enfoque

colaborativo (Bortoni e Ricardo, 2008) e, especificamente, no que diz respeito à geração de registros, caracteriza-se como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2009).

Na sexta, sétima e oitava seção é feita a apresentação e discussão dos resultados. Na sexta seção, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora-colaboradora e com as mães dos dois alunos autistas, analiso os resultados focados na identificação e descrição dos obstáculos de aprendizagem enfrentados por esses alunos. Na sétima seção, apresento e reflito sobre os resultados obtidos com a aplicação de material didático voltado ao reconhecimento do gênero conto maravilhoso. Na oitava seção, com base na análise do primeiro dispositivo didático, apresento e analiso um itinerário de aprendizagem focado na carta aberta, que visou incentivar os alunos autistas a trabalhar com elementos que promovem a ampliação e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Encerrando a tese, há as considerações finais com algumas reflexões a respeito dos resultados obtidos durante a análise de dados, relacionando-os aos objetivos e questionamentos propostos, seguidas das referências estudadas, dos anexos e apêndices.

## **2. AS VOZES DO SUL: LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

“Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo” (Rajagopalan, 2011).

Nesta seção, apresento uma perspectiva (in)disciplinar, entre a Linguística Aplicada e os Pensadores do Sul, relacionando o processo de educação inclusiva e a formação do professor de línguas. Primeiramente, abordo o pensamento complexo relacionado às vozes marginalizadas, em especial, aos sujeitos com deficiências e transtornos. Em seguida, indico as leis e documentos oficiais, que tratam do processo de educação inclusiva no Brasil. E, por fim, exploro o processo de formação do professor de línguas relacionado ao contexto de inclusão.

### **2.1 A COMPLEXIDADE DA EPISTEMOLOGIA SULEAR**

As lutas de educadores e Pensadores do Sul (Sousa Santos, 2006, 2007; Morin, 2000, 2008) estimularam a discussão de novas propostas educacionais. Isso porque a prática de ser cidadão ativo e militante em nome dos direitos sociais e coletivos exige a valorização de saberes marginalizados. Ou seja, as “vozes do sul” discutem relações de poder e marginalização de grupos sociais que estão à margem da sociedade, imprescindíveis a contextos da realidade social do século XXI (Moita Lopes, 2006).

As Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico. Na sua fundação, encontra-se a ideia-chave de que não há justiça global sem justiça cognitiva, isto é, as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando os conhecimentos e as experiências do sul e do norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem as narrativas do Sul sempre sujeitas à extenuante posição de reação (Santos, Araújo e Baumgarten, 2016, p. 18). Sendo assim, o conceito de Sul não se refere apenas a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão.

As Vozes do Sul, contextualizadas na e a partir da contestação de paradigmas fixos ou intricáveis, abrem espaços de acolhimento para um pensamento mais holístico e mais humano. Compreender essa agenda é uma urgência para o século e para a pesquisa dentro e fora das Ciências Humanas. Por isso, pesquisas atuais têm demonstrado a necessidade, também, de se empreender uma constante reflexão metateórica, capaz de relacionar o ponto em que estamos, o que este guarda com o passado e o que se pode vislumbrar de futuro (Júnior e Matos, 2019, p. 397).

Nesse prisma, é importante ressaltar que a aproximação dos estudos educacionais, sob a perspectiva inclusiva e os trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007), vêm contribuindo para o conhecimento da escolarização de alunos com deficiências e transtornos. De acordo com ideias do autor, a escola deve configurar-se como um espaço destinado a proporcionar contextos de aprendizagem que promovam a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano.

Entendemos que uma escola de qualidade é aquela que investe na capacidade educacional do aluno; não desiste de adicioná-lo ao círculo humano; inclui os processos educativos como oportunidade de reverter as desigualdades de participação na vida social; promove a garantia de educação para todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias econômicas, familiares, psicológicas ou culturais; assegura o compromisso ético de proporcionar aos alunos meios para tornar visível a sua produção cultural e oportunizar outras experiências; assume a diversidade como uma rica oportunidade de crescimento humano, não como um elemento que dificulta o trabalho escolar do aluno.

Diante desse cenário, a relevância das ações solidárias na mediação do conhecimento cruza-se com pressupostos de igualdade e diferença. O desenvolvimento dessas ações torna o professor um pesquisador de novos e diferentes saberes, fortalece o diálogo e restaura a missão social da escola. Nesse sentido, Sousa Santos (2006) considera importante sair do estado de convencimento-naturalização das diferenças-desigualdades sociais e ultrapassar uma certa resistência à mudança para investir na renovação das teorias críticas e na reemancipação social. Nas palavras do autor,

Essas mudanças não ocorrem por meio de subjetividades conformistas, mas, ao contrário, por subjetividades rebeldes, que são linhas de pensamento e ação que buscam novas formas de organização da sociedade, atividade alimentada pela luta e pela mudança histórica para superar a transformação do presente sem abandonar o futuro (Sousa Santos, 2007, p. 58).

Por outro lado, conforme ainda o autor, constata-se que no processo de escolarização do aluno com deficiência e transtornos, dependendo da sua condição de vida é possível vivenciar situações adversas ou ser excluído do processo. Alguns são excluídos porque é difícil para eles entrarem na escola, outros estão sujeitos à participação, ou seja, a matrícula ocorre, mas sem condições adequadas de permanência na escola e recebimento de informações.

Sobretudo, é necessário o entendimento de que o modo de cada um ser e estar no mundo será sempre único, singular. Para tanto, “temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Sousa Santos, 2006). Nesse sentido, o autor argumenta que “uma transformação profunda nos moldes de conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou de outra, com uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade”. Ou seja, ele indica que o mundo tem que ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança de vida.

O Pensamento do Sul relacionado à educação em Sousa Santos (2006) recomenda práticas educacionais alternativas ao modelo educacional ocidental hegemônico. Nesse sentido, a pós-modernidade defendida pelo autor apresenta questionamentos e discussões contínuas, visto que os pressupostos educacionais que compõem a educação do futuro são a emancipação, a crítica e a cidadania. O autor acrescenta que é essencial e necessário um debate aberto com diferentes saberes e culturas, considerando que a educação deve visar atitudes desestabilizadoras e críticas que questionem a ética, o gênero, o ambiente, a tecnologia e a construção da identidade e da subjetividade.

Para Junior (2022, p. 339), o termo SULEar representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo NORTEar, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. Tal termo constitui um verbo que aciona um giro em direção a um Sul que não é apenas geográfico, político e ideológico, mas também epistêmico. Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade, e também amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio

nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas (Junior, 2022, p. 348).

Autores, como Kleiman (2013) e Moita Lopes (2006), apresentam que os temas que interessam à LA necessitam de uma mirada para o Sul e com os olhos do Sul- Sul, este que ultrapassa a noção geográfica e alcança uma dimensão epistêmica, voltada à realidade de indivíduos e problemáticas comumente observadas e analisadas à margem.

Rajagopalan (2011) acredita que, para as questões em LA serem ouvidas, é preciso

Pensar na linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações... é pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática (Rajagopalan, 2011, p. 2).

Souza (2011, p. 287), ao refletir sobre o professor do século XXI, diz: “Quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação em pensar em novas formas de atuação”. Assim, os entendimentos emergentes em vivências do dia a dia integrada a processos de reflexão investigativa na relevância das pesquisas em LA, ouvindo as vozes que estão à margem, “as vozes sulleadas”, e dando ênfase aos apagados socialmente são questões importantes para o (re) narrar as histórias pelo ponto de vista dos grupos sociais que fazem parte das minorias, e para descolonizar as noções do conhecer, do saber e do fazer (Júnior e Matos, 2019, p. 396).

Com isso, aquela LA que focava apenas no aprendizado de línguas, seus métodos e técnicas, agora ampliou seus horizontes ao se engajar em pesquisas aplicadas que incluem diversas vozes e contemplam questões reais que ultrapassem os muros da escola, mas precisam ser discutidas dentro dela. A vertente da LA que defendo concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito perpassado por questões políticas, sociais, históricas e éticas, que podem ser (re)(des)construídas por meio da educação decolonial.

Essas características conduzem a LA a refletir e a questionar antigas práticas no espaço de ensino-aprendizagem de línguas, para incluir temas vinculados à vida contemporânea e presente nas inquietações dos sujeitos que os vivenciam atestando a relevância social da pesquisa. A relevância consiste, sobretudo, no sentido de trazer

contribuições significativas para a realidade, e nesse viés, uma das condições é trazer o sujeito para dentro do campo de investigação.

Caminhando nessa mesma direção, Morin (2000; 2008) discute a inclusão sob a perspectiva da complexidade articulando saberes visionados para a educação. Por meio do Pensamento do Sul, o autor menciona que vivenciar a complexidade requer “transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade” (Morin, 2008, p. 8). Com base nessa citação, considero o pressuposto de que o conhecimento sobre a inclusão deve ser transformado em pensamento inclusivo, pois quando o conhecimento é transformado em pensar inclusivo, isso implica considerar a complexidade humana, respeitar o outro, suas características, modo de ser, pensar nas suas semelhanças, diferenças e complementaridades. Esses princípios são importantes para a educação do século XXI porque associam a compreensão e a condição humana à identidade secular, conectando-a com fios de solidariedade, complexidade e inclusão em todos os sentidos.

De acordo com Morin (2008), a sociedade e o seu funcionamento são complexos, portanto, a pesquisa não deve ser fechada ou reducionista, mas sim, construída na perspectiva do pensamento complexo. Diante dessa perspectiva, acredito que os estudos em Linguística Aplicada são essenciais para buscar um enfoque inclusivo sobre pessoas com deficiência e transtornos, as vozes marginalizadas, as “vozes do sul”, imprescindíveis a contextos que refletem as realidades sociais do século XXI. Para tanto, a LA precisa construir conhecimento que explore a relação entre teoria e prática ao contemplar o pensamento “sulear<sup>3</sup>”. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio história é apagada, são inadequadas para dar conta de uma visão de LA contemporânea (Moita Lopes, 2006, p.103).

---

<sup>3</sup> No texto “A arte de sulear-se” escrito em 1991, o físico brasileiro Marcio d’Oliveira Campos usou pela primeira vez os termos “sulear” e “suleando”, indicando a posição crítica da ideologia “nortear” quando aplicada ao sul. Em outras palavras, Campos questiona as formas como certas concepções têm sido definidas a partir da perspectiva dos chamados “países centrais” do mundo. O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1927-1997) também utilizou o termo “sulear” um ano depois (1992) em seu livro “Pedagogia da Esperança”. O autor classifica as reflexões de Campos como “observações, denúncias” e mostra sua preferência por esse termo ao relatar suas experiências com alunos trabalhadores, afirmando que sua leitura de mundo nesse contexto escolar tinha o poder de sulear os estudantes, ou seja, direcioná-los de um ponto de vista mais crítico e mais próximo dessa realidade. Nos estudos da LA, o termo foi utilizado por Moita Lopes (2006, p. 101) ao sugerir que a área precisa “construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul.”

Silva (2022), com base na teoria da complexidade de Morin, apresenta três princípios que podem, de acordo com a autora, auxiliar no processo de inclusão escolar. O primeiro diz respeito ao princípio dialógico, que busca integrar o outro por meio do diálogo e não isolar. O segundo diz respeito ao princípio recursivo, que se refere à quebra da linearidade presente nas atividades humanas. Por último, há a ideia de que o todo está em cada parte e a parte em si mesma. De fato, esses princípios propõem a partilha de conhecimentos produzidos de forma abrangente, sem dar prioridade a partes ou adotar práticas de exclusão. Infelizmente, o que ocorre nas salas de aula é exatamente o oposto: professores, gestores e colegas muitas vezes acabam inviabilizando e silenciando as pessoas com deficiência, em vez de fornecer estratégias e recursos de apoio que favoreçam seu progresso.

Concluída a discussão sobre os Vozes do Sul e sua relação com a LA, na sequência, são abordadas algumas definições e marcos históricos sobre a educação inclusiva.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS DEFINIÇÕES E MARCOS HISTÓRICOS

O termo inclusão surge a partir de várias análises do processo de integração e das inadequações a ele atribuídas, já que evitava considerar possíveis adaptações do sistema aos estudantes ‘segregados’. A partir do conceito de inclusão sob a epistemologia da complexidade de Morin (2000, p. 101), “a complexidade humana pode ser um vetor para a construção interior de uma perspectiva de *modus vivendi*, de uma consciência terrena, planetária, que tenha a inclusão como modo de vida”. À luz dessas considerações do autor, é preciso pensarmos em uma reforma de pensamento e em uma reforma educacional que ajude a combater e superar o reducionismo, e isso requer novos aprendizados, conhecimentos e determinação.

Segundo Rodrigues (2008), a temática da inclusão vem sendo perpassada por diversas questões:

A educação inclusiva organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção academicamente mais aptos e a cooperação em lugar da competição (Rodrigues, 2008, p. 11).

Nesse sentido, a educação inclusiva deve se preocupar em abordar questões para que as diferenças sejam respeitadas e todos os alunos possam aprender em seu próprio ritmo. Historicamente, por ser amparada pela legislação existente em três esferas (federal, estadual e municipal), essa modalidade tem sido muito discutida, mas, na prática, pouco se desenvolve para um ensino adequado aos alunos com deficiência (Rodrigues, 2008).

Segundo Castro (2015), ao se pensar sobre a concepção de inclusão,

Percebe-se que somente será possível pela compreensão do outro, ressignificando o sentido da educação como um caminho para a superação das desigualdades e diferenças. É ainda entrelaçando a discussão teórica por diferentes autores e os resultados de pesquisas que apresentem as impressões dos próprios sujeitos sobre a realidade e as interpretações necessárias para delinear o sentido da inclusão escolar (Castro, 2015, p.61).

Seguindo a ideia mencionada anteriormente, aqueles que lidam diretamente com as dificuldades cotidianas da pessoa com deficiência e transtornos, como familiares, amigos, cuidadores e o próprio aluno, são os mais qualificados para relatar as batalhas diárias enfrentadas por essas pessoas e têm um papel crucial na elaboração de práticas inclusivas na escola, quando suas experiências e opiniões são consideradas.

O processo de consolidação das discussões sobre inclusão educacional começou no final da década de 1980. Em cenário internacional, é preciso o destaque da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que resultou da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994. Esse documento reafirma, entre os países e organizações signatários, o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a urgência e necessidade de que a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais se realize no sistema regular de ensino.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, é estabelecido que o ensino promova “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Com esse cenário, o campo da educação inclusiva começa a tomar forma, sobretudo, após a homologação da Lei 7.853 de 1989, que define como crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, em razão de sua deficiência” (Brasil, 1989). Essa questão do direito à educação é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no artigo

55, que determina que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9394/96) também se tornou aporte legítimo e constitui, talvez, o principal marco legal para o avanço do direito à educação de crianças, jovens e adultos no país, incorporando em seu texto o *Capítulo V* relacionado à articulação da Educação Especial ao sistema regular de ensino.

Já nos anos 2000, há uma série de medidas que favorecem a educação inclusiva, dentre as quais destacamos: em 2001, a publicação das Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); em 2003, a implementação pelo Ministério da Educação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; em 2006, a publicação pela ONU dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 2007, a publicação do documento elaborado para definir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como marco histórico o processo de democratização da educação, em que as escolas universalizam o ensino, e apresenta como objetivo promover a inclusão escolar, especificamente, de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e incentiva os professores a terem uma capacitação para lidar com os alunos autistas.

Em 2008, a LDB sofre alterações, e a educação especial assume a perspectiva da educação inclusiva como modalidade de ensino (art. 58 e 59) transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação infantil ao ensino superior (Brasil, 2008), com a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>4</sup>, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), que tem como objetivo “assegurar e promover condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art.1º).

De fato, a educação inclusiva vem ganhando importância no Brasil e no mundo nas últimas décadas, desde a criação de vários documentos oficiais e leis que tratam desse assunto no contexto brasileiro, enfatizando a necessidade de promover um amplo debate

---

<sup>4</sup> As diretrizes operacionais para o AEE na educação básica foram instituídas pela Resolução de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Essa Resolução se apresenta como característica complementar ou suplementar à escolarização, prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico da escola, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

sobre suas lacunas. Visto que, além do caráter normativo do direito à educação de pessoas com deficiência e transtornos, é através de processos educacionais (formais e informais) que essas pessoas aprendem sobre suas identidades (Woodward, 2000) e desenvolvem capacidades necessárias para uma vida independente, sendo protagonistas da sua história.

Nesse contexto, Vitaliano (2010) reconhece que a educação inclusiva

impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas, é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir, práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos (Vitaliano, 2010, p. 403).

Entretanto, Fidalgo (2006) argumenta que as desigualdades naturalizadas e mantidas pelo Sistema estão grosseiramente presentes quando o aluno desenvolve a ideia de que todos têm direitos iguais, mas se ele não aprende é porque não tem condições. Ou seja, falamos de inclusão, descrevemos as necessidades de quem deve ser incluído, mas os mantemos à margem do ensino e aprendizagem, porque

[...] em primeiro lugar, a descrição que fazemos de suas necessidades parte da nossa perspectiva do que seriam. Os alunos e seus pais, continuam não parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos para todos, pois estes pressupõem voz e pressupõem que essa voz será ouvida, suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas. Logo, não formamos sujeitos autônomos, no sentido de serem agentes de suas escolhas, negociadores de seus significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo (Fidalgo, 2010, p. 1230).

Nesse cenário, a escola deve objetivar a consolidação da autonomia, propiciando formação e preparo para que as pessoas com deficiências tenham acesso aos letramentos essenciais para interagirem em suas trajetórias, em condições de igualdade com os demais membros da comunidade (Vieira, 2017, s/p). Assim, faz-se necessário, então entender a importância da educação inclusiva na formação e desenvolvimento dos indivíduos com e sem deficiência e transtornos, especificamente, como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, compreendendo a importância de conhecer suas

principais características, seus obstáculos de aprendizagem, assim como uma infinidade de inteligências e possibilidades.

### 2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

No plano das orientações oficiais sobre a formação dos professores de línguas, consideramos algumas premissas voltadas para o perfil dos formados em Letras retratadas, em 2001, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. O documento ressalta que a “universidade não deve ser vista apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também, como instância voltada para atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Brasil, 2001, p. 29). Como destacado nas Diretrizes, é imprescindível levar em consideração os desafios do ensino superior e a realidade atual da sociedade contemporânea, para fazer com que os futuros profissionais desta área estejam cada vez mais aptos a lidar com as variadas e complexas questões relativas à sua prática profissional.

Entretanto, Alves (2014) adverte que diante do que “se decidiu chamar a crise da escola” as convicções políticas costumam apresentar soluções fáceis para as “grandes discussões necessárias entre as tantas posições e imagens sobre as questões curriculares”. E, recentemente, no Brasil, essas questões compuseram o documento da Base Nacional Comum para a Formação inicial e continuada de professores (BNC- Formação)<sup>5</sup>, que é proposta a partir da ideia de que a formação inicial de professores precisa estar pautada nos conteúdos que integram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento mencionado encontra-se em PDF e não é de fácil localização (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020). Até o presente momento está ancorado na página do

---

<sup>5</sup> A BNC- Formação, apresentada em 18 de dezembro de 2018, possui 65 páginas e está dividida em apresentação e quatro capítulos, além de uma lista bibliográfica com 45 referências citadas. No primeiro capítulo, encontra-se o estado da arte da formação de professores com três tópicos: histórico da formação de professores no Brasil, referenciais docentes no Brasil e referenciais docentes internacionais. O segundo capítulo apresenta um conjunto de seis seções e políticas interligadas à BNC-Formação: formação inicial; residência pedagógica; Enade licenciaturas; formação continuada; estágio probatório; plano de carreira e avaliação. O capítulo 3 traz a matriz de competências e está dividido em seis tópicos: competências profissionais; conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional; sinergia entre as funções de formação; competências profissionais docentes. Por último, é apresentado o capítulo 4, intitulado “Limites e indicações”. É importante trazer para a discussão a ideia de competência na qual o documento é sustentado, e, as três dimensões que fazem parte da competência profissional dos professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2018, p.49).

CNE<sup>6</sup> na opção divulgação. Sua elaboração silenciosa, como apontam os autores, através de um pequeno comitê, desconsiderou o processo democrático de discussão e negociação constituído nos últimos anos na formulação de políticas educacionais e materializado no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Ao compreender o processo da formação de professores como uma construção crítica reflexiva, a BNC- Formação reduz o processo de formação docente, reiterando discursos que representam os professores como o centro do processo de educacional, responsáveis pela aprendizagem e determinantes para o desempenho dos estudantes “independentemente do nível socioeconômico destes”. É importante destacar que ao apontar os professores como responsáveis pela qualidade do ensino, o documento, implicitamente, atribui a esses profissionais possíveis fracassos da educação brasileira, reverberando discursos envolventes que culpabilizam os docentes pelos problemas que afetam a educação pública em nosso país. Desconsidera também os aspectos políticos, econômicos, sociais dentre outros, que interferem em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do ensino. Ou seja, parte-se da ideia de que o que se passa nos diferentes contextos escolares é irrelevante, e que as diferentes realidades e conhecimentos dos estudantes e docentes também o são.

Cabe salientar que todo esse cenário ocasionou retrocesso nas discussões para formação inicial e continuada, visto que as escolhas das palavras também nos dão indícios das concepções que estão em jogo nas políticas educacionais. Segundo Santos (2016), traduz uma concepção e perfil de professor de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Alinho-me a Celani (2010) quando defende a obrigação de pensarmos em novas práticas de atuação em sala de aula e na pesquisa junto a professores em formação inicial e continuada, na esperança de que tais vivências acompanhadas da devida reflexão e da conscientização pedagógica, ajudem tanto professores em formação quanto professores formadores a aceitar a responsabilidade que cai sobre eles.

Conforme Miller (2013, p. 101), o formador de professores que pesquisa suas próprias práticas de formação e as de outros formadores é um linguista aplicado e seu

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro-2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192) >.

trabalho pode ser situado em um *continuum* metodológico, no qual é possível destacar dois paradigmas: o paradigma da pesquisa aplicada em que o pesquisador procura fazer a diferença de uma maneira tangível e, se possível, imediata; e o paradigma consultivo, que envolve reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa, visto que a colaboração é uma condição chave na contemporaneidade.

Kleiman, Vianna e De Grande (2019), refletindo sobre o papel da Linguística Aplicada na formação do professor, chamam a atenção para a necessidade de ressaltar aqueles indivíduos constituídos em práticas sócio-históricas com menor visibilidade. Salienta que esse enfoque decorre de maneira (in) disciplinar da sua relação com outras áreas, isto é, da busca, em diferentes disciplinas, por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo.

Essa mesma preocupação é reconhecida no estudo de Celani e Medrado (2017) no que se refere à educação das pessoas com deficiência, ao salientarem que a LA está sendo convocada para tecer diálogos com a inclusão educacional. A presente pesquisa procura alinhar-se a essas contribuições, ao tratar de heterogeneidade/diversidade na sala de aula, decorrente da presença de alunos com o Transtorno do Espectro Autista<sup>7</sup>.

Falar sobre o ensino de sujeitos autistas no contexto educacional brasileiro, na verdade, ainda é muito difícil, pois traz uma série de implicações que não permitem vivenciar literalmente a inclusão na maioria das escolas públicas, seja por falta de incentivo e investimentos governamentais, seja por falta de assistência e parceria de todo o corpo pedagógico, seja também por falta de capacitação do professor ou pelo pensamento que os sujeitos autistas não aprendem. Sendo considerados ‘incapazes’, a perspectiva que sobressai na educação desses alunos é perpassada por um caráter clínico-terapêutico que, mais do que instruir, preocupa-se em criar condições para que a criança ou o jovem se adaptem ao meio, desenvolvam habilidades básicas de vida diária e realizem tarefas que, no ambiente escolar, não impliquem um funcionamento psicológico com níveis maiores de generalidades.

---

<sup>7</sup> A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, sendo considerada um marco histórico na luta de autistas e suas famílias pela inclusão social. Além de consolidar direitos e considerar os autistas, pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, essa Lei veda a recusa de matrícula a alunos com TEA, bem como de pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

No entanto, mesmo com tantos contrapontos, é necessário que o professor busque alternativas, o que exige metodologias que favoreçam o aprendizado desses sujeitos, e que podem ser desenvolvidas através de um bom planejamento. Essas metodologias devem oportunizar a aprendizagem, pois as práticas pedagógicas precisam ser elaboradas respeitando as limitações, mas, ao mesmo tempo, incentivando a superação. Desse modo, a formação docente precisa de uma compreensão diferenciada sobre o seu papel na escola, já que o professor precisa se ver como intelectual da sua prática (Giroux, 1996) para ser capaz de entender que toda criança com deficiência em sua sala de aula requer investigação sobre como ela aprende, que história de possibilidades ela pode representar e como o material pode ser flexibilizado para esse fim.

Castanho e Freitas (2011) enfatizam a necessidade de vivenciar práticas educativas inclusivas no ambiente onde se produz desenvolvimento científico, cultural e social. Todavia, ao contrário do que muitos professores esperam, não há maneiras ou respostas fáceis e prontas para equipar os professores com um determinado conjunto de habilidades. Portanto, os desafios exigem equipes colaborativas que construam respostas com base na reflexão, observação, leituras, experiências e esforços. Nesse sentido, a formação permanente é necessária para que os profissionais da educação possam atuar de forma efetiva, para minimizar as limitações inerentes à inclusão e expressas pelo preconceito a partir do reconhecimento dessas dificuldades.

Segundo Figueira (2008), nenhum professor está preparado para a inclusão até um aluno com deficiências ou transtornos faça parte de sua realidade. Contudo, enquanto o professor acomodado alegar não estar preparado, pois é mais fácil rejeitar ou ignorar um aluno, aquele que é consciente de seu compromisso e do seu desafio ético se mobilizará em *prol* do desenvolvimento global do aluno com deficiência. O autor também acrescenta que o papel da inclusão demanda mudança de paradigma em favor da igualdade de oportunidades na formação de um cidadão que, além de ter confiança em suas potencialidades e consciência de suas limitações, ainda terá como modelo um processo que se pauta em valores éticos e respeito à diversidade, essenciais para a vida em sociedade. Sendo assim, é necessário considerar a prática reflexiva a base para uma análise metodológica regular, instrumentalizada, efetiva e hábil na ponderação de incertezas, de singularidades, de conflitos e de valores. Entretanto, Figueira evidencia que não se pode limitar ao bom senso e à experiência, requer-se uma estrutura de saberes que transponha o ensaio e o erro, acrescentando a reflexão continuada como cultura ao segmento educacional.

Ressalto, mais uma vez, a necessidade de mais pesquisas na área de educação inclusiva, principalmente da LA ao ensino de línguas, que tratem da relação entre teoria e prática. Nesse viés, Vieira (2017) problematiza a diversidade e sua contribuição para a transformação social, ao buscar “alternativas sociais com base nas e com as vozes que estão à margem”, e acrescenta que

Quando pensamos em heterogeneidade, ou em ouvir as “vozes do sul”, nos remetemos *a priori* a questões de étnicas, de sexualidade, de gênero e de classes, mas ainda tardamos em nos lembrar das pessoas com necessidades especiais, que são tão ou mais marginalizadas que as demais minorias: são excluídas como se fossem invisíveis, são subestimadas como se os esforços educacionais fossem “perda de tempo” para seu desenvolvimento, discriminadas, convivendo com olhares desviados e taxadas como dignas de pena (Vieira, 2017, s/p).

Podemos dizer que esses tipos de problemas sociais e inclusivos são causados por uma formação insuficiente, deficitária. Nesse contexto, os professores também são marginalizados pelas políticas públicas, que não sabem como implementar na prática, porque ainda não foram formados para entender como implementar políticas públicas de inclusão. Além disso, a falta de formação profissional, nesse cenário, constitui uma barreira à educação inclusiva, que são as barreiras atitudinais. Muitas vezes, não só os professores, mas também os funcionários, a coordenação e a direção da escola adotam atitudes que levam à marginalização e à exclusão justamente por subestimar a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos.

Vitaliano (2010) defende que, por meio do contato com resultados de pesquisas e com professores em contextos escolares “inclusivos”, identificou descrições dos alunos com deficiência que, muitas vezes, são socialmente marginalizados e recebem pouco investimento em suas aprendizagens acadêmicas por parte dos professores. Nesse sentido, corroboro a ideia de que a formação docente é complexa e diversificada, e já não é mais uma profissão que se pauta apenas na transmissão do conteúdo, de conhecimentos acadêmicos e científicos dos saberes escolares.

A pesquisa de Cappelini e Rodrigues (2009, p. 363) verificou que as dificuldades em relação ao processo de inclusão do ponto de vista dos professores têm contribuído significativamente para a exclusão de alunos com deficiência. São apontadas as seguintes dificuldades: “condições ruins da escola como número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico, dentre outros, e as dificuldades em relação à formação inicial ou continuada, por serem deficitárias”.

Portelinha e Baseggio (2005) acrescentam que

Um dos maiores desafios para a garantia da qualidade de ensino e aprendizagem é a existência de uma política de formação de professores, através de um projeto pedagógico compartilhado, que invista com seriedade na formação inicial e continuada desses profissionais que de forma mais específica, estenda-se para a formação do professor no ensino superior. Logo, a formação de professores de todos os níveis necessita de coerência com a política educacional maior que preconiza a inclusão de alunos com deficiência (Portelinha e Baseggio, 2005, p. 67).

Segundo os autores, a qualidade do ensino e aprendizagem depende, em grande parte, de uma política de formação docente que seja sólida e integrada, com ênfase tanto na formação inicial quanto continuada. Essa formação precisa estar alinhada com uma política educacional mais ampla, que valorize a inclusão de alunos com deficiências e transtornos. Esse ponto é particularmente relevante ao considerarmos que o sucesso da inclusão depende de profissionais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Diante da perspectiva “sulear”, já mencionada, Ferreira (2006) defende um novo perfil de professor, nos seguintes termos:

é necessário que a formação dos professores seja (re) dimensionada, a fim de se diminuir o abismo entre os propósitos de ensino e a sua efetivação, afinal, espera-se, hoje, que os professores sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e estejam abertos a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, os professores devem adquirir conhecimentos sobre as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, etc.) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações” (Ferreira, 2006, p.231).

Sendo assim, é essencial que os professores tenham conhecimento para trabalhar com a realidade da diversidade/inclusão cada vez mais presente nas escolas regulares brasileiras, considerando, por exemplo, que “o conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças, desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação” (Fernandes e Silva, 2016, p. 11).

### 3. AUTISMO: MAPEANDO CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

“É importante saber como pessoas autistas se sentem em relação ao autismo, ou anãs em relação ao nanismo. A aceitação de si mesmo faz parte do ideal, mas sem aceitação familiar e social ela não pode amenizar as injustiças implacáveis a que muitos grupos de identidade horizontal estão sujeitos, e não provocará uma reforma adequada” (Solomón, 2013, p. 13).

Quando me propus iniciar esta pesquisa, já tinha em mente a necessidade de um amparo teórico fora da minha área: a Linguística Aplicada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Por isso, precisei recorrer a teorias multidisciplinares, como a psicologia, a pedagogia, a neuropediatria, entre outras. Tais áreas de estudo, muitas contraditórias entre si, formam a complexa conjuntura na qual o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está sendo objeto de estudo. De forma particular, meu interesse se volta para o campo educacional. Para isso, organizei esta reflexão em duas subseções: 1) A construção do sujeito autista; 2) A escolarização do sujeito autista: estratégias didático-pedagógicas.

#### 3.1 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTISTA

As classificações de alguns transtornos mentais passaram por modificações nos últimos anos do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais<sup>8</sup>, conhecido como DSM (DSM-V, 2013), elaborado pela *American Psychiatric Association* (2013): transtorno desintegrativo da infância e as síndromes cujos sintomas são, tradicionalmente, déficit na interação social e padrões repetitivos de comportamento passaram a ser tratados pela nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista<sup>9</sup> (TEA). Contudo, esses fatores podem ser amenizados ou agravados de acordo com o ambiente em que o indivíduo está inserido. Se o ambiente for propício ao desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, socioafetivas e de aprendizagem, dentre outras, os fatores positivos prevalecerão sobre os negativos.

---

<sup>8</sup> Na última edição o DSM-V (2013), as características do TEA foram abreviadas em uma díade formada pela a) dificuldade de comunicação e interação social; b) presença de estereotipias e interesses restritos e repetitivos.

<sup>9</sup> O termo “espectro” é utilizado pois existe uma abrangência nos níveis de comprometimento do autismo de leve a grave, precisando de diferentes níveis de suporte

A temática do TEA tem ganhado considerável visibilidade e, conseqüentemente, vem sendo objeto de estudo por meio de revisões da literatura em várias áreas do conhecimento. Na área de saúde, a Psicologia o define como uma condição que afeta de maneira precoce e crônica o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos no funcionamento global dos indivíduos por ele acometidos (Lemos, Nunes e Salomão, 2020). Já a Enfermagem/Medicina, em abordagem clínica, define o autismo como uma síndrome que tem como característica principal invariância de hábitos e comportamentos ritualistas. Sua descoberta se dá em torno dos dois primeiros anos de vida, e na vida adulta os problemas de comunicação e socialização tendem a persistir.

Tais áreas de estudo formam a complexa conjuntura na qual o TEA está sendo objeto de investigação. Conforme apontado por Klin (2006), o autismo<sup>10</sup> tem permanecido um conceito heterogêneo que inclui múltiplos sintomas e uma variedade de manifestações clínicas em uma amplitude de níveis de desenvolvimento e de funcionamento, ainda que tenha havido recente tentativa de delimitá-lo e de simplificá-lo, como fez a última edição do DSM-V (2013), lançado em 18 de maio de 2013.

Seguindo esse documento, o TEA apresenta níveis de comprometimento: o nível 1 “exigindo apoio, dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas típicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros, além de dificuldade em trocar de atividade e problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência”; o nível 2 “exigindo apoio substancial, déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida, inflexibilidade de comportamento e dificuldade de lidar com a mudança”; e o nível 3 “exigindo muito apoio substancial, déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros, além de grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações” (APA, 2015, p. 52).

---

<sup>10</sup> Quanto à etiologia, desde as primeiras considerações feitas pelo psiquiatra austro-americano, Leo Kanner, em 1943, muitas reformulações nos mecanismos explicativos foram realizadas, mas nenhuma conclusão unificada foi alcançada. Isso pode ser observado nas várias abordagens que historicamente tentaram estabelecer um lugar dentro da dicotomia inato x ambiental de onde se possa definir o autismo.

Apesar de existirem estudos sobre o tratamento desse distúrbio há quase 80 anos, suas causas ainda são desconhecidas (Cunha, 2016). Trata-se de um distúrbio extremamente complexo, que nenhum modelo único de abordagem consegue abarcar toda a sua extensão, o que faz com que uma equipe interdisciplinar seja essencial para o diagnóstico de pessoas com TEA.

Hudson (2019, p.128-133) apresenta alguns indicadores comuns de características dos sujeitos com TEA que condizem com o perfil dos alunos investigados nesta tese:

- Fala detalhadamente sobre um tema de interesse;
- Não sabe quando começar ou parar de falar. Pode interromper os outros ou iniciar um monólogo;
- Interpretação muito literal de palavras ou frases;
- Na maioria das vezes, não capta informação implícita ou inferida;
- Não consegue entender com facilidade ironia, sarcasmos e metáforas;
- Pode haver falta de contato visual ou contato visual demais, o que parece intimidador;
- Atitude e opiniões inflexíveis;
- Dá opiniões francas, pode, sem querer, ofender;
- Gosta de rotinas, quadros de horários e ordem;
- Gosta de se sentar no mesmo lugar, pois familiaridade e rotina lhe proporcionam segurança e reduzem o estresse;
- Pode ter certos padrões de comportamentos repetitivos;
- Tem um interesse especial que geralmente se encontra em um campo limitado;
- Investiga o assunto profundamente e pode ser excepcionalmente bem informado sobre ele;
- Acha situações em grupo cansativas, por isso sente a necessidade de um tempo tranquilo sozinho.

É importante compreendermos que o autismo não tem uma única forma de manifestação, mas uma variação de sinais e sintomas, desde os leves até um quadro complexo composto pela maioria dos sintomas. As variações ocorrem dentro da tríade que caracteriza a manifestação autística, ou seja, deficiência na área social, na comunicação e no comportamento. Também é necessário mencionar que não é constante o aparecimento de todas as manifestações ao mesmo tempo, entretanto a dificuldade de interação social aparece em todos, em graus variados.

Para compreendermos o conceito de *espectro* autista, recorro a Rivière (2004), que explica:

A ideia de considerar o autismo como um ‘contínuo’, mais do que como uma categoria que define um modo de ‘ser’, ajuda-nos a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’ cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (Rivière, 2004, p.241).

Assim, o termo *espectro* confirma a heterogeneidade e a amplitude de variações que caracteriza o TEA em cada indivíduo. Particularmente, interessa-me nesta pesquisa para o campo educacional, que considera a escola como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (Nunes, Azevedo e Schmidt, 2013).

Nessa perspectiva, os estudos consideram o aluno/sujeito autista para além do diagnóstico, uma vez que a forma de interagir e de tratar esses sujeitos pode revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando as características e limitações que são apresentadas nos manuais. Desse modo, em vez de culpar as supostas falhas individuais nas formas de socialização dos autistas, é preciso reconhecer que a sociedade muitas vezes não aceita a diversidade de corpos e formas de ser.

Diante desse cenário de conceitos advindos de diversas áreas, direciono minha reflexão, na subseção a seguir, para as contribuições da abordagem histórico-cultural sobre a constituição do sujeito autista, presente nos estudos de Vigotsky e seus seguidores.

### 3.1.1 Abordagem histórico-cultural sobre a constituição do sujeito autista

De acordo com a abordagem histórico-cultural (Vigotsky, 1993, 2000, 2004, 2007), a construção do sujeito acontece mediante trocas sociais, uma vez que os contextos socioculturais possibilitam que os sujeitos utilizem modos de significação, promovendo-lhes o desenvolvimento das capacidades psicológicas por intermédio dos acontecimentos próprios do meio físico e social e através da utilização de ferramentas simbólicas. Nessa abordagem, destacam-se duas contribuições relacionadas à apropriação do conhecimento no contexto escolar: o reconhecimento do homem constituído a partir de uma história e

cultura; e a valorização da interação entre professor e aluno, aluno e aluno, ou seja, da mediação pedagógica.

De forma mais específica, o desenvolvimento das capacidades psicológicas ocorre a partir da confluência entre o biológico e o meio cultural, social e histórico, sendo na relação entre esses diferentes fatores que o organismo se estrutura como um todo. Desse modo, o psiquismo se desenvolve a partir das reestruturações contínuas de Funções Psicológicas biológicas e culturais que se relacionam mutuamente e se transformam (Vigotsky, 2007). Essa organização das inúmeras possibilidades de ser da pessoa, embora atuem o tempo todo em conjunto, dependendo umas das outras, aparecem primeiro nas atividades coletivas e, ao se internalizarem, passam a ocorrer nas atividades individuais. Assim, o desenvolvimento humano não se caracteriza como estático, ascendente, mas sim, como dinâmico e mutável, em constante transformação e dependente, especialmente, da mediação cultural e social. Desse modo, “os contextos interativos caracterizam-se como situações proporcionadoras de aprendizagem e desenvolvimento devido à mediação simbólica: assim, o caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa” (Vigotsky, 2007, p. 20).

Logo, de acordo com essa abordagem, esse autor compreende que todas as pessoas se desenvolvem sob as mesmas leis, o que muda é o modo como ocorre cada desenvolvimento, a partir das vivências que são únicas. Vale pontuar que é imprescindível olhar a singularidade do sujeito e entender seus diferentes modos de se relacionar e valorizar suas potencialidades, visto que o meio é impulsionador do desenvolvimento. Propõe-se, então, um olhar para além do diagnóstico, não estigmatizado, possibilitando sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social e de sua contextualização histórica.

Relacionando o meio social com o sujeito autista, Martins (2009) o situa nas relações que são estabelecidas/mediadas pelos outros, uma vez que ele se encontra imerso no mundo social desde sua concepção. Sem negar os comprometimentos do sujeito autista, esse autor considera que a pesquisa sobre o papel do *outro* na constituição do sujeito, no processo de mediação das relações sociais, se torna um desafio para se compreender o autismo, pois uma das suas peculiaridades é o evitar/ignorar o *outro*. Possibilitar encontros do sujeito autista com o *outro*, levando-o a voltar à atenção para as possibilidades e romper com o isolamento gerado pela característica do *espectro*, representa a busca de inovações nas práticas sociais direcionadas à educação dos alunos com TEA.

Nesse sentido, alinho-me a Skliar (2006) sobre a importância de se formar professores que tenham, de fato, a experiência do que é o *outro* e não apenas tenham suas próprias opiniões sobre o *outro* sem qualquer diálogo ou preparando as suas aulas de forma homogênea, desconsiderando a diversidade e com pouca ou nenhuma flexibilização de métodos, materiais e conteúdo. Assim, apesar de a profissão de professor ter características bem estabelecidas, ela é atualizada por meio de ações que têm efeitos em uma sala de aula em um momento particular, diante de um grupo de alunos com personalidades únicas.

Outro estudo que contribui para o nosso entendimento quanto às relações na constituição da identidade dos alunos autistas é o de Cruz (2009). Para a autora, as dificuldades derivadas das insuficiências no ambiente escolar, presentes nos alunos autistas, são, antes de tudo, significadas pelo grupo que os constitui como capazes ou incapazes. Cruz compreende o desenvolvimento humano como um processo constante que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural: o sujeito se constitui no convívio social e no contato com os mediadores que contribuem para provocar avanços nesse sujeito. Entretanto, quando o foco é o sujeito autista, dúvidas emergem em relação às possibilidades de interação verbal, aos elementos em jogo que permitam a produção e a circulação dos sentidos.

Assim sendo, pode-se afirmar que o sujeito se desenvolve de diferentes formas, como um todo, a partir das culturas nas quais é introduzido, na sociedade e na instituição, por meio das interações com os outros, não sendo determinado apenas por fatores biológicos. Desse modo, o papel do *outro* se torna essencial, um agente que significa o mundo e a cultura (Vigostky, 2000).

Como linguista no contexto aplicado, reconheço que a linguagem pode exercer poder para manter o *status quo* de exclusão ou desafiar sua realidade. Para tanto, focalizo nas discussões de Vigotsky (1993) como uma oportunidade para permitir flexibilidade no material didático e promover o desenvolvimento de alunos com TEA. Nesse sentido, os trabalhos desse teórico, especialmente relacionados à defectologia, estão fundamentados em uma área da psicologia especializada no estudo das regularidades gerais do desenvolvimento infantil, ou seja, em questões teórico-metodológicas apoiadas na metodologia histórico-dialética de Marx.

Vigotsky (1993) afirma que

Toda função psicológica ocorre duas vezes no processo de desenvolvimento comportamental: primeiramente, ela é uma função do comportamento coletivo, uma forma de colaboração ou atividade colaborativa, como uma forma de acomodação social (...) e ocorre novamente como um comportamento individual da criança, como uma forma de adaptação individual ou um processo interno, ou seja, em um plano intrapsicológico (Vigotsky, 1993, p. 192).

Desse modo, segundo o autor, quando uma criança toma consciência da sua deficiência, torna-se (socialmente) também consciente do que lhe falta. Na realidade, essa “consciência” é uma construção social que prejudica a constituição básica da cognição, pois, como afirma Vigotsky (1993, p. 236), “o pensamento e o afeto são partes do mesmo todo singular que é a consciência humana”. Além disso, deve-se lembrar também que para ele “a cegueira (por exemplo) não é uma doença. É a condição normal da criança cega; ela só percebe a sua diferença indireta e secundariamente como resultado das experiências sociais” (Vigotsky, 1993, p. 81).

Vigotsky (1993) também enfatiza a importância dos contextos escolares ao criarem oportunidades para as crianças se apropriarem de ferramentas culturais. Segundo o autor, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual das pessoas ao seu redor. Precisamente porque as crianças retardadas<sup>11</sup>, nunca atingirão formas bem desenvolvidas de pensamento abstrato. Sendo assim, a escola deve fazer todo o possível para conduzi-las nessa direção e desenvolver nelas o que falta ao seu próprio desenvolvimento (Vigotsky, 1993, p. 116).

Considerando que o autor também afirmou que as regras que regem o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) são as mesmas para crianças com e sem deficiência, pode-se dizer que a tarefa da escola é encontrar um caminho que garanta as condições de desenvolvimento para todos. Assim, conforme Vigotsky (*Ibid*, p. 60), de um ponto de vista pedagógico, “uma criança cega ou uma criança surda podem

---

<sup>11</sup> Nos textos de Vigotsky, muitas vezes encontramos termos como “retardado, mudo-surdo, anormal”, que não são mais usados hoje. Embora o autor, tenha sido precursor de um olhar voltado para as potencialidades da criança, e não para seus defeitos, o termo defectologia, no título de seu livro *A defectologia e o desenvolvimento da criança anormal* denuncia a perspectiva vigente em sua época, que era baseado no modelo médico de deficiência como limitação ou insuficiência orgânica, que inferioriza um indivíduo. Nesta tese, utilizo a terminologia “pessoas com deficiências e transtornos”, em virtude do estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), considerando a perspectiva social do termo.

em princípio, ser iguais a uma criança normal. No entanto, a criança cega e a criança surda atingem os objetivos de formas diferentes e por caminhos diferentes”.

É importante esclarecer que quando o autor fala sobre todas as crianças serem capazes de atingir os mesmos objetivos, ele está se referindo às Funções Psicológicas Superiores. Ou seja, o desenvolvimento dessas funções não ocorre naturalmente, por meio de um desenvolvimento natural, nem como resultado de atividades mecânicas. É o resultado da internalização da linguagem que cria ferramentas linguísticas, bem como outras ferramentas psicológicas que estabelecerão a possibilidade de participação social pelos alunos. Portanto, no processo de participação em esferas sociais, discutindo, explicando e negociando significados, a criança poderá desenvolver suas FPS.

Vigotsky (1993) enfatiza que a função da escola é ir além dos seus muros e, assim, promover a inclusão social de crianças com deficiência. Alinho-me ao pensamento desse teórico, ao entender que o objetivo da escola é promover um tipo de ensino e aprendizagem que permita a cada criança desenvolver as FPS, embora nem todas no mesmo ritmo ou nível “afinal, mesmo as crianças normais têm, frequentemente, dificuldade para alcançar todo o seu potencial durante o período educacional” (*Ibid*, p. 63).

Entretanto, o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiência ainda são vivenciados nas escolas brasileiras por meio do olhar sobre o que lhes falta - algo que Vigotsky (1993) também criticou claramente:

Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares (...) ela se desenvolveu de maneira diferente. A criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases representa uma singularidade qualitativa. É importante que a educação vise a realização plena do potencial social e considere que esse é um alvo real e definitivo (Vigotsky, 1993, p. 30).

Ou seja, nas crianças ‘anormais’, descobrimos apenas o defeito e, portanto, nossa formação e abordagem para com essas crianças limita-se a nos certificarmos sobre a porcentagem de sua cegueira, surdez. “Nós observamos mais os defeitos que são pequenos em comparação com as áreas de imensa riqueza das crianças com deficiências” (Vigotsky, 2003, p. 68). Nesse sentido, ao invés de cobrarmos por supostas falhas individuais nas regras e formas de socialização de pessoas autistas, por exemplo, devemos passar a perceber que muitas vezes a sociedade é falha ao não abarcar a diversidade de

corpos e formas de estar no mundo. Desse modo, as características necessitam ser compreendidas e respeitadas, por constituírem parte significativa da identidade autista, pois é o momento de avançarmos na compreensão do TEA e pensar nas potencialidades encobertas e desconhecidas, sem pressupor tantas limitações teóricas.

Essas constatações de Vigotsky me remetem a noção de obstáculo que tem sua origem na obra de Gaston Bachelard (1938/1993) em seu livro intitulado “A formação do espírito científico” ao considerar que os obstáculos fazem parte do processo do conhecimento científico. O autor aborda a noção de obstáculo epistemológico como uma dificuldade intrínseca enfrentada pelo pesquisador durante o processo de construção do conhecimento.

Não se trata de considerar os obstáculos externos como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no ato mesmo de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma forma de necessidade funcional, as lentidões e perturbações. É lá que colocaremos as causas de estagnação e mesmo de regressão, é onde revelaremos as causas da inércia que chamaremos de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1993, p. 13).

Cicurel (2022) apresenta a noção de “obstáculo de aprendizagem como o que surge no coração da ação e vem agarrá-lo, e pode questioná-lo”. Através desse conceito a autora defende que, embora o ensino possa encontrar adversidades, esses impedimentos não são necessariamente definitivos, podem ser contornados, podem dar origem à invenção de estratégias, ajustes da ação (Cicurel, 2022, p. 19, tradução própria). Em seguida, Cicurel (2022, p. 23) retoma a definição de obstáculo do dicionário: “dificuldade que se opõe ao pensamento, à ação, à obtenção de um resultado” e acrescenta que é essa adversidade que produz a necessidade de encontrar soluções. O obstáculo não pode ser removido, mas talvez possa tentar torná-lo uma alavanca, de forma a adaptar a situação e as pessoas para produzir uma ação que seja adequada ao público-alvo.

Franck (2022), ao fazer menção à noção de obstáculos, enfatiza que eles podem aparecer como contribuições reais para a sequência de ensino, considerando o papel essencial desempenhado pelos alunos na construção do objeto ensinado. Concretamente, os obstáculos são observados através do estudo do planejamento de sequências e da identificação de alterações no plano, ou seja, desvios entre o previsto e a sequência efetiva. Ou seja, eles podem revelar verdadeiras contribuições para as sequências de ensino, em vez de bloqueios. Desse modo, através do estudo das verbalizações da ação, é possível detectar problemas didáticos, como eles se apresentam *in locus*. Esses

problemas, uma vez identificados, podem ser colocados à serviço de uma reflexão dentro das formações pedagógicas.

Segundo Dolz, Silva-Hardmeyer (2017), os obstáculos podem ser previstos. A observação, análise, avaliação diagnóstica e o questionamento realizados pelo professor diante de uma produção textual (escrita ou oral) do aluno configuram estratégias de investigação do percurso de aprendizagem desse aluno. Tais práticas permitem ao docente compreender a situação atual em que o aluno se encontra e planejar intervenções pedagógicas direcionadas, com o objetivo de auxiliá-lo na superação do obstáculo identificado.

Sob a perspectiva vygotskiana, que é a qual adoto, considero que é na interação verbal dos alunos entre eles e com o professor que os obstáculos são superados e os alunos podem alcançar o desenvolvimento real. É nesse processo interativo que os alunos avançam em direção ao desenvolvimento real, caracterizado pela consolidação de conhecimentos que os capacitam a resolver problemas e enfrentar situações de forma autônoma. É nessa interação que se encontra a Zona Proximal do Desenvolvimento (Vygotski, 1934/1985), espaço onde o aprendizado mediado possibilita a transição do potencial para o efetivo. Assim, compreendo que a aprendizagem não é um processo retilíneo, como esperam os que se pautam na naturalização de processos cognitivos e biológicos. Ela se sustenta justamente pela mediação e negociação dos conceitos trazidos para o espaço de construção do conhecimento.

Trazendo essa reflexão para o contexto da sala de aula é de extrema importância que a outra pessoa, no caso o professor, ao lidar com alunos autistas, compreenda as diferentes formas de comunicação, colocando-se no seu lugar, e estabelecendo novas formas de interação, nem piores nem melhores, apenas diferentes. Isso significa promover espaços em que os alunos ditos incluídos não fiquem isolados desenhando ou simplesmente olhando para o que acontece na escola, sem que tenham qualquer participação na atividade social que está sendo realizada na sala de aula. Encontrar uma ação que possa ser realizada pelo aluno com TEA como membro participante da atividade social realizada é permitir que esse aluno seja também agente de seu desenvolvimento, porque permite que ele crie quem ele é ao ser quem ele ainda não é como ocorre com todas as crianças (Vigotsky, 1993).

Concluída a breve apresentação e discussão sobre o autismo, na parte que segue são feitas considerações a respeito da escolarização do sujeito autista.

### 3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO AUTISTA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Nos dias atuais, fica evidente o quanto as escolas têm procurado desenvolver estratégias pedagógicas que tornem os alunos mais ativos, motivados e independentes na aprendizagem, principalmente, quando professores e gestores se deparam com alunos com deficiência e transtornos. Nesse sentido, discussões sobre processos de ensino e aprendizagem de línguas acerca da complexidade e das singularidades dos contextos escolares e dos sujeitos envolvidos devem ser consideradas, uma vez que se caracterizam, sobretudo, por uma superdiversidade que convive “lado a lado com um mundo localizado” (Moita Lopes, 2006).

Desse modo, em uma sala de aula inerentemente diversa, e em um ambiente que possibilite a inclusão, é esperado deparar-se com uma ampla diversidade de processos cognitivos, emocionais e intencionais. Logo, muitos alunos apresentam limitações relacionadas a uma base educacional pedagógica insuficiente, enquanto outros enfrentam problemas emocionais e comprometimentos neurológicos e físicos que podem afetar o seu aprendizado. Nesse contexto, destacam-se os alunos com TEA. No entanto, a inclusão de crianças autistas tem chamado a atenção e gerado muitas discussões no ambiente escolar, visto que muitos professores questionam a inclusão dessas crianças por não se sentirem capazes para atendê-las nas salas de aula regulares, e a falta de conhecimento sobre o autismo leva a uma visão estereotipada do assunto.

Na expectativa de suprir as demandas de uma geração caracterizada pela acessibilidade e transitoriedade de intenções e de intervenções, a educação tradicional mobiliza-se em prol de inovações educacionais. Justifica-se, assim, o processo de escolarização dos alunos autistas como sendo objeto de pesquisas voltadas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por esses alunos e sua superação no processo de aprendizagem no contexto escolar, por meio de estratégias didático-pedagógicas.

Entretanto, a literatura nacional (Bosa, 2006; Schimidt *et al*, 2016; Camargo *et al*, 2020) registra que a maioria dos professores não se sente preparada para atender às demandas exigidas pela inclusão escolar. Esses estudos revelam frustração e impotência causados pelas dificuldades de aprendizagem, comportamentais e sociais dos alunos com autismo e um desejo de fazer mais e melhor para promover o seu progresso e desenvolvimento escolar.

Em qualquer sala de aula haverá, entre os alunos, uma variedade de habilidades acadêmicas, de personalidade, de pontos fortes e fracos. Como professores, é fundamental entendermos como esses alunos pensam e buscar estratégias para ajudá-los a assimilar e reter informações para o processo de aprendizagem significativa ao longo dos anos na escola. Nesse sentido, Hudson (2019, p. 135) apresenta uma série de estratégias possíveis para o trabalho com alunos autistas em sala de aula. Selecionei algumas estratégias pertinentes para o público-alvo da pesquisa (alunos com TEA nos anos finais do EF) no contexto escolar. São elas:

- Alunos com velocidade de processamento lento se beneficiarão com tempo extra, em testes escritos e devem ter alguns momentos para pensar antes de responder perguntas verbais, pois eles podem se atrapalhar e ficar impossibilitados de buscar respostas com rapidez suficiente se lhes fizerem uma pergunta repentina;
- Seja flexível em sua abordagem e não tenha medo de experimentar ideias diferentes;
- A melhor abordagem é ser muito claro e direto no seu discurso e nas instruções;
- Use frases curtas e claras;
- Tenha um início formal em suas aulas e comece sempre do mesmo jeito. Isso fornece estrutura e disciplina, fazendo com que os alunos com TEA se sintam mais seguros;
- Se possível, permita que o aluno se sente no mesmo lugar;
- Explique os objetivos e dê as linhas gerais da aula e a duração das atividades;
- Dê instruções claras, de preferência por escrito, deixando claro o que exatamente você espera que eles façam;
- Dê atualizações de tempo – ‘vocês têm mais cinco minutos para terminar’;
- De vez em quando, tente dar uma oportunidade de o aluno fazer algo que tenha a ver com seu interesse pessoal;
- Murais e cartazes chamativos demais em sala de aula podem fazer com que seja muito difícil para eles se concentrarem na lição;
- Algumas habilidades sociais podem ser aprendidas com lembretes pacientes e uma abordagem coerente;
- Nos trabalhos em grupo, cada pessoa deve ter um papel específico, pois isso reduz as discussões;
- Alunos com TEA acham, na maioria, a literatura um desafio, já que para eles é uma luta enxergar as coisas da perspectiva de outras pessoas, e por isso, o professor precisará

fornecer orientações muito precisas para ajudá-los a interpretar as perguntas e aprender a respondê-las.

O estudo de Silva (2014) revela que o processo de escolarização dos alunos com TEA apresenta muitas dificuldades e desafios, que vão desde o acesso até a permanência com aprendizagem, prolongando-se por toda sua escolarização, o que faz com que poucos cheguem ao ensino médio e, quando chegam, enfrentam problemas que decorrem “[...] de um processo de escolarização conturbado e cheio de obstáculos, ao qual, esses alunos são submetidos ao longo de seu desenvolvimento” (Silva, 2014, p. 74).

Tratando da ausência de informações e de conhecimentos na formação inicial, bem como durante a prática profissional, Matoan (2015) defende que para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento do que deve ser diferenciado ou adaptado. Não é o currículo ou a atividade para o aluno com deficiência, mas a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem desse aluno.

Cicurel (2022) menciona algumas posturas didáticas por parte dos professores diante das adversidades e obstáculos apresentados em sala de aula: oferecer um acompanhamento mais sistemático, ajustes ao nível da orientação, empatia ao tentar entender o público e se adaptar a eles. Assim, durante uma ação docente é preciso ser capaz de implementar uma atividade pedagógica, medir sua dificuldade, antecipar a reação do público, ver qual é o seu interesse por essa atividade como melhor realizá-la, visto que quando o planejamento encontra obstáculos isso leva o professor a encontrar outra solução, a pensar, a modificar suas estratégias.

Oliveira e Sertié (2017) acrescentam que atentar para as necessidades do aluno autista não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdos paralelos ao resto da turma, mas conteúdos adaptados ou modificados. Ou seja, a forma de comunicar, ensinar e avaliar, na maioria das vezes, pode ser mais simples e fácil de ser implementada e não requerer cargas extras de trabalho, como os professores comumente acreditam.

Assim, o processo de escolarização do aluno com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, visto que suas características peculiares variam de criança para criança, impondo desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (Dutra, 2008).

Camargo *et al* (2020) investigaram as principais dificuldades, desafios e barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com TEA no contexto da sala de aula. Como

principais resultados desse estudo apontam: o manejo de comportamentos atrelados à recusa em fazer atividades, seguir rotinas e regras, à inflexibilidade para engajar-se em tarefas não preferidas, à comunicação no sentido de não serem compreendidos por parte dos colegas e professores para desenvolver um diálogo interativo e recíproco; e a dificuldade de interação social. Os autores apresentam também estratégias e recursos utilizados pelos professores para auxiliar o processo educativo e inclusivo desses alunos. Apontam como exemplos o uso de recursos visuais a exemplos de figuras e imagens apropriadas ao estilo de aprendizagem, a interação entre pares, a busca por informações formais, ou seja, auxílio profissional com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a psicopedagoga, a direção e a coordenação da escola, os cursos adicionais, além do auxílio de fontes informais, através da família dos alunos autistas e de meios como a internet.

Em relação às práticas de ensino da leitura, por exemplo, a pesquisa de Nunes e Walter (2016) mostra que, embora a capacidade de reconhecer o texto escrito possa ser semelhante à de alunos com desenvolvimento neurotípico, as crianças autistas costumam apresentar deficiências na integração de informações para compreender o significado. Em outras palavras, é difícil para elas recuperarem o significado necessário para a compreensão de textos, incluindo a capacidade de usar o conhecimento prévio para mapear a relação entre o conteúdo de leitura e a capacidade de raciocinar no texto ou fora do texto. As autoras ressaltam que o nível de compreensão leitora desse grupo de pessoas varia conforme a complexidade do texto que apreciam, principalmente, no que diz respeito à formação social retratada na história e ao estado emocional dos personagens.

O estudo de Aporta e Lacerda (2018) ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias pensadas a partir das características dos alunos autistas, visto que ao conhecê-las, procedimentos especiais podem ser elaborados para o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse caso, não existe um roteiro ou receita a seguir a respeito de adaptações aos alunos com deficiências: cada aluno é diferente e com necessidades de procedimentos específicos. Na pesquisa em pauta, as autoras defendem que é necessário acreditar que o aluno pode aprender independentemente de suas características.

Entretanto, poucas pesquisas retratam experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilizações do ensino. Fidalgo e Magalhães (2017, p. 86), em seu estudo, revelaram que a adição de imagens ao lado dos verbos das instruções, embora seja uma ação bastante simples, já facilitava a compreensão por alunos disléxicos, surdos, autistas, por exemplo, e dessa forma, permitia que o aluno

se concentrasse na resolução dos problemas e não na decifração do comando. As autoras ressaltam que o professor aprende a investigar sempre que tiver um problema na prática, realizando o seu próprio estudo de caso para solucioná-lo; ouvir os pais e os alunos como parceiros na construção do conhecimento (principalmente, sobre como o aluno aprende); promover a aprendizagem de forma colaborativa, saindo um pouco da visão fragmentada de ensino pelas unidades mínimas de sua disciplina. Sendo assim, cada flexibilização é feita considerando as características de um determinado aluno e o professor deve analisá-las melhor para pensar nas novas adaptações. Nesse sentido, as autoras também afirmam que é necessário relacionar a teoria e a prática, pensando sempre que o papel político exercido pelos agentes (o formador de professores, o professor, o aluno) deve ser referência para a análise de suas próprias práticas face aos contextos específicos em que essas ações se realizam.

No campo da Informática, pesquisas, como a de Drummond *et al.* (2013), discutem o potencial da tecnologia de Realidade Virtual e apresentam as principais características de um ambiente virtual voltado para a estimulação cognitiva de pessoas com *espectro* autista. No campo do Esporte, têm sido desenvolvidas pesquisas para os alunos/sujeitos com TEA. O estudo de Falkenbach, Diesel, Oliveira (2010), por exemplo, investiga os processos de aprendizagem e de desenvolvimento por intermédio do brincar de uma criança com diagnóstico de autismo nas sessões de psicomotricidade, evidenciados nas situações de jogo e de exercício.

Nesse mesmo viés do processo de escolarização de sujeitos autistas, cito o artigo de Ferreira e Tonelli (2020), que versa sobre atividades da língua inglesa para crianças, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Segundo os autores, os desafios que envolvem a inclusão de crianças com TEA em sala de aula estão relacionados à construção de relações sociais e contextos que favoreçam o estabelecimento de ciclos de amizades e relacionamento afetivo junto a esses alunos, pois é importante que visualizem a escola como um ambiente acolhedor, a fim de aprenderem de forma significativa (Ferreira e Tonelli, 2020, p. 559). Como resultados desse estudo, foram apresentados alguns pontos: a possibilidade de os professores buscarem alternativas e variarem ainda mais as atividades com o objetivo de adequá-las às individualidades; o planejamento das aulas, levando em consideração as limitações que implicam o diagnóstico TEA, favorece o desenvolvimento linguístico de crianças acometidas pelo autismo, e possibilita a superação de desafios relacionados às dificuldades na comunicação e interação próprios ao transtorno. Os autores acrescentam que existem dificuldades impostas pelo TEA, mas

afirmam que estas não impedem a interação e a aprendizagem. Ressaltam também a importância de os professores refletirem sobre seus papéis como mediadores do conhecimento das disciplinas que lecionam em sala de aula, reforçando a importância de suas ações para a construção de conhecimento e a identidade de cada uma de suas crianças, sejam elas alunos com deficiência, ou alunos regulares.

Outra pesquisa relacionando o ensino de línguas, o processo de escolarização e o espectro autista, encontra-se em Resende (2021). A autora em sua dissertação de mestrado intitulada “Uma aprendiz autista na aula de língua inglesa: (re) construindo possibilidades”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, realizou uma pesquisa-ação que visava reconstruir, de forma colaborativa, ações pedagógicas para a inclusão de uma aprendiz de língua inglesa autista. Para a autora, a inclusão da aprendiz depende do contexto em que ela está inserida, de seu contexto familiar, social e escolar. Ou seja, para que seu desenvolvimento ocorra, são necessários aspectos inclusivos no âmbito social, a sensibilidade da equipe de trabalho, da escola onde estuda e dos colegas de turma para as necessidades da aprendiz. Além disso, para promover sua inclusão e não apenas uma integração, é preciso crer que o ensino com ênfase na ativação dos sentidos é proveitoso para todos os aprendizes, mas para os aprendizes com TEA é ainda mais por questões relacionadas à sensibilidade sensorial.

Com base nos estudos anteriormente citados, percebe-se que, embora a Legislação (Lei n. 12.765; Lei n. 14.126) garanta o acesso e a permanência de pessoas com TEA em todos os níveis de ensino, as pesquisas não são, até o momento, suficientes para garantir e respaldar um ensino de qualidade e a permanência desses alunos. No entanto, como reitera Cunha (2016, p. 49), quando se trata de educação para pessoas com TEA, “não há metodologias ou técnicas salvadoras. Existem, sim, possibilidades de aprendizagem.” Dessa forma, ressalta-se a necessidade de capacitações que instruem professores sobre os direitos das pessoas com TEA e a possibilidades de realizar adequações quando necessário, aumentam a probabilidade de adaptações em sala de aula, como nas metodologias de ensino e avaliação.

É sempre válido e importante abrir espaço para a construção de conhecimentos didático-pedagógicos que permitam ao professor satisfazer as necessidades dos alunos com deficiência nas turmas da educação básica. Trata-se, sobretudo, de sensibilizar os futuros professores para a atenção, o cuidado e o respeito, de modo que possibilite o acesso à aprendizagem. Em virtude das limitações impostas pelo transtorno, é indicado

que os professores procurem utilizar materiais que estimulem e colaborem com o desenvolvimento das habilidades do estudante, e conseqüentemente, de suas possibilidades de aprendizagem.

Portanto, os estudos apresentados consideram o aluno/sujeito autista para além do diagnóstico, uma vez que a forma de interagir e de tratar esses sujeitos pode revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando as características e limitações que são apresentadas nos manuais. Assim, é necessário não considerar tais características e limitações de forma generalizadora, mas as capacidades individuais de cada sujeito autista, visto que suas características variam de acordo com diferentes fatores e não possuem um padrão, pois o termo *espectro* engloba os diferentes tipos de autistas e todas as formas de manifestações (Melo e Fernandes, 2021).

Concluída a discussão sobre autismo, segundo eixo teórico, segue-se a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, em suas vertentes analítica e didática, terceiro eixo desta tese.

#### **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

“A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade” (Bronckart, 1999, p. 31).

Nesta quarta seção discuto os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o desenvolvimento humano ao olhar a sala de aula e reconhecer a importância da linguagem e das interações humanas e profissionais. Essa perspectiva teórica enfatiza a importância da ação e da interação social na formação e no desenvolvimento das capacidades de linguagem (Bronckart, 1999). A linguagem é vista como uma ferramenta central para a construção do conhecimento e para a medição das experiências sociais. Os pressupostos metodológicos do ISD incluem a análise dos textos e discursos produzidos em situações reais de comunicação, buscando compreender como esses textos refletem e influenciam as práticas sociais. Nesse sentido, quatro conceitos dessa vertente teórica julgo fundamentais para orientar as análises dos dados gerados no contexto de ensino e aprendizagem objeto de estudo desta tese: 1) Atividade de linguagem e modelo de análise de texto; 2) Capacidades de linguagem; 3) Modelo didático de gênero; 4) Sequências didáticas e seus desdobramentos em itinerários de aprendizagem.

##### **4.1 O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Esta pesquisa inscreve-se no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que concebe a linguagem como um fator social e histórico e cujo objetivo principal é o desenvolvimento de capacidades de linguagem, considerando as ações humanas em suas dimensões sociais (Bronckart, 1999, 2006, 2021). Ao considerar os sujeitos envolvidos nos processos de interação com os outros e com o mundo, especialmente neste trabalho focado em alunos com TEA de escolas regulares do ensino público, o ISD nos fornece subsídios teóricos extremamente importantes para a compreensão de como esses alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem.

Os postulados do ISD inscrevem-se no interacionismo social, posição epistemológica geral composta por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Bronckart (1999) define essa abordagem teórica como uma ciência pautada no

desenvolvimento humano, visto que ela não pode se constituir uma corrente propriamente “linguística”, mais do que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”, ela é uma corrente do humano, cujo objetivo principal é abordar o papel das práticas de linguagem para o desenvolvimento das capacidades epistêmicas, praxeológicas e de identidade das pessoas.

Nessa direção, o desenvolvimento humano resulta de uma integração complementar e inseparável entre os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo. Assim, na tessitura do desenvolvimento humano, as práticas languageiras situadas e materializadas nos textos se configuram como instrumental e fundamental desse desenvolvimento (Bronckart, 2008, p. 25). Sob essa epistemologia, temos então que toda a produção languageira, permeada por representações individuais e coletivas, permite uma reconfiguração do agir, que não pode ser apreendido simplesmente por observações diretas, mas através de reflexões e verbalizações dos atores (Bronckart, 2006).

Segundo Miller (2013), o elo central do desenvolvimento humano é a transição do desenvolvimento eminentemente biológico para o social. Esse constituiria “o ponto de virada primordial” e seria impulsionado pela internalização dos signos linguísticos e a possibilidade do funcionamento psicológico consciente que esse processo oferece, visto que sem a atividade de linguagem verbal não poderia haver desenvolvimento das formas do agir praxiológico atestáveis nos seres humanos.

Para Bronckart (1999), é importante sinalizar que, ao se denominar uma ciência do humano, o ISD adere à perspectiva vigostskiana, que tem como finalidade tratar os mais diversos problemas que afligem o indivíduo humano, sejam eles de trabalho, de educação ou patologias. Disso advém a preocupação da corrente não apenas com a análise das atividades humanas, mas também com a intervenção para a transformação das diversas situações em que os seres humanos se encontram. Essa intervenção ainda se dá no âmbito da didática das línguas, por exemplo, envolvendo tanto a transposição didática de objetos teóricos e elaboração de sequências didáticas, quanto a análise da efetiva realização desses trabalhos prescritos nas situações de sala de aula.

Conforme o autor, a linguagem humana concretiza-se “na produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (Bronckart, 2003, p.34). Sob essa perspectiva, olhar a sala de aula com as lentes do ISD implica reconhecer e dar importância à linguagem nas

interações humanas e profissionais. Esse foco na linguagem, advindo das contribuições da Psicologia Vigostskiana, considera o homem efetivamente como um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e com comportamentos; mas também é um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem (Bronckart, 1999, p. 24).

De Vigotsky, o ISD, notadamente, mantém o esquema de cinco pontos da ontogênese das capacidades psicológicas:

- o jovem humano é dotado de um equipamento bio-comportamental e psíquico inicial que, procedendo da evolução das espécies, é dotado de novas potencialidades;
- desde o seu nascimento, esse jovem humano está imerso em um mundo de pré-construídos sócio-históricos;
- também desde o seu nascimento, o ambiente empreende procedimentos deliberados de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construídos;
- no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas languageiras que a mediatizam;
- esta interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente (Bronckart, 2021, p. 337-338)

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o meio no qual o professor está inserido é determinante para o seu desenvolvimento, pois as suas práticas em sala de aula nunca serão as mesmas, embora as situações pareçam similares. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, ao considerar que é por meio dela que os indivíduos se apropriam de representações semióticas existentes, (re) produzindo ou (re) elaborando os fatos sociais e os fatos psicológicos. Segundo Bronckart (1999), o sujeito, ao interagir com o universo que o circunda por meio da linguagem, está imerso em mundos representados:

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropria, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais e globais (Bronckart, 1999, p. 46).

A noção de mundos representados de Bronckart (1999) está inspirada nas contribuições da Sociologia Habermasiana, segundo as quais existem três mundos no que se refere à linguagem: o mundo objetivo, em que os signos remetem, primeiramente, a representações relativas aos parâmetros do ambiente; o mundo social, em que os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e da cooperação entre os membros do grupo; e o mundo subjetivo, no qual cada indivíduo, por sua vez, reformula esses conhecimentos acumulados.

Considerando as contribuições de Habermas, Bronckart (2006) se apropria da ideia de que a formação linguageira faz parte de uma formação social, e mais precisamente de uma forma de interação comunicativa implicando o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que damos de nós ao agir). Esse registro socio subjetivo da situação de produção pode ser decomposto em quatro parâmetros maiores: o lugar social, noção que engloba a formação social, a instituição, ou mais simplesmente, o modo de interação no qual é produzido um texto; o papel social desempenhado pelo emissor na interação em curso; o papel social atribuído ao receptor; o(s) objetivo(s) do texto, no sentido do efeito que ele pode produzir no destinatário.

Pérez (2014, p. 38) esclarece que a importância da teoria habermesiana para o ISD está no fato de ela mostrar que, para agir verbalmente, o indivíduo faz referência às representações dos três mundos (objetivo, social, subjetivo), construídas a partir da avaliação que se estabelece na atividade social, tais como ele as internalizou.

O ISD leva em consideração também as contribuições do estruturalismo saussuriano, como por exemplo, os três estatutos de unidades básicas da linguística, que podem ser atribuídos à língua: “em primeiro lugar, há a língua em sua dimensão universal, isto é, como atividade de falar, que continua e se transforma em permanência no tempo e no espaço; em seguida, a língua como poder agentivo associada à consciência dos sujeitos falantes, que, na realidade, nada mais é que o discurso concretizado nos textos de uma língua natural; por fim, os estados de língua enquanto arranjos e classificações de entidade resultantes da prática discursiva” (Bronckart, 2021, p.340).

Entretanto, Bronckart (1999) amplia as reflexões saussureanas e se ancora em Bakhtin-Voloshinov para ressaltar o caráter sócio-histórico dos signos e enfatizar que a construção social é feita a partir das diversas e heterogêneas experiências dos grupos humanos, que atribuem valores diferentes a suas ações e eventos, fazendo com que sejam possíveis várias interpretações.

Sob essa perspectiva teórica, as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas, o que significa que o uso que fazemos da linguagem é determinado pelas relações sociais, ou seja, para cada situação, procuramos um discurso apropriado que atenda aos nossos objetivos de comunicação.

Assim, podemos dizer que ISD se encontra em um campo de atuação interdisciplinar, como o próprio Bronckart (2021) defende, ou mesmo transdisciplinar. Por desfrutar de um caráter interdisciplinar, articula três níveis de análise que não estão presos apenas às questões da chamada “linguística pura”, mas também às ciências do humano. E pelo caráter transdisciplinar, mantém um diálogo com outros modelos complementares de análise.

#### 4.1.1. Atividade de linguagem e o modelo de análise de texto

O aparelho nocional do ISD se organiza na lógica descendente, que vai “das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos” (Bronckart, 2021), e os conceitos que ele compreende são a atividade de linguagem, os textos e os gêneros de textos.

A atividade de linguagem, que se desdobra no espaço e no tempo, constitui o primeiro nível para compreender os fatos languageiros. Os textos, por sua vez, “são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural” (Bronckart, 2021, p.343).

Em relação aos gêneros de texto, Bronckart (1999) sistematiza, em seu modelo de análise textual, três níveis para a arquitetura interna dos textos. Segundo o autor, no processo de escolha de um gênero de texto exercem influência importante o contexto físico, o sociossubjetivo e outras representações referentes ao conteúdo temático. Para o contexto físico de produção, o autor destaca: a) o lugar de produção; b) o momento e o espaço da produção; c) o emissor (entendido como a pessoa que produz o texto); d) receptor (pessoa que recebe o texto). Para o contexto sociossubjetivo: a) o lugar social, isto é, a instituição social onde o texto é produzido; b) o papel social do emissor; c) a posição social do receptor ou destinatário; d) o objetivo da interação.

Após a análise das condições de produção, o autor propõe que sejam alvo de investigação: a) a infraestrutura textual (plano textual global, os tipos de discurso e as sequências); b) os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e elementos de conexão); e, por fim, os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

O plano textual global se insere no nível mais profundo da textualidade; ele depende da “amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos que são simultâneos para a ordem do sucessivo” (Bronckart, 1999).

Os tipos discursivos podem ser definidos como segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos [...] e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo (Bronckart, 2008, p. 89). Neste ponto, é conveniente a distinção entre o mundo discursivo do mundo ordinário. Este está relacionado à atividade humana propriamente dita, enquanto aquele corresponde aos mundos interativos criados por essa atividade humana. Em relação as operações subjacentes dos tipos discursivos, essas consistem em duas decisões binárias. A primeira diz respeito às coordenadas espaço-temporais, organizando um conteúdo temático de um texto; ou estas se separam explicitamente das coordenadas gerais da situação de produção do agente (relação de disjunção - ordem do narrar), ou essas coordenadas não se distanciam da situação de produção (relação de conjunção- ordem do expor). A segunda decisão concerne às instâncias de agentividade verbalizada no texto: ou essas instâncias são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem, e neste caso, o agente e sua situação estão implicados no segmento do texto; ou essas instâncias não estão relacionadas com o agente produtor e sua situação, neste caso, exerce uma relação de autonomia no que concerne aos elementos contextuais. O cruzamento do resultado dessas decisões produz quatro atitudes de locução qualificadas como mundos discursivos: NARRAR implicado; NARRAR autônomo; EXPOR implicado; EXPOR autônomo (Bronckart, 2021 p. 351).

Assim, conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), cada tipo de discurso exige uma aprendizagem específica, ou seja, a aprendizagem se realiza mediante um trabalho sobre uma amostra reduzida de textos dependentes de um tipo de discurso determinado, que permitiria, em seguida, a generalização ao conjunto virtual dos textos do mesmo tipo.

No interior dos diferentes tipos de discurso, surgem as sequências textuais, que conforme Adam (2008), são fragmentos de textos, que apresentam características linguístico-estruturais constantes interligadas ou combinadas de acordo com a

necessidade composicional da produção de linguagem. Segundo Bronckart (1999), temos as seguintes sequências tipológicas: sequência narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Também fazem parte do nível organizacional de análise textual os mecanismos de textualização, que contribuem para dar ao texto linearidade de suas articulações hierárquicas, lógicas e temporais. Subdividem-se em três unidades micro: a coesão nominal, a coesão verbal e a conexão. Os mecanismos de coesão nominal introduzem as unidades novas de informação e asseguram as suas retomadas por meio de processos anafóricos. Os mecanismos de coesão verbal organizam a temporalidade dos acontecimentos, estados, ações referidas no texto por meio dos tempos verbais ou das unidades temporais associadas. E, por fim, os mecanismos de conexão que contribuem para marcar as articulações da progressão composicional por meio dos organizadores textuais. Trata-se, desse modo, da amarração entre as ideias do texto, conferindo-lhe coerência temática (Bronckart, 2003, p. 273).

No nível enunciativo, Bronckart (1999) aborda as vozes e modalizações. Ambas contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto. De acordo com o autor, as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Elas são classificadas a partir de três categorias: 1) de personagens (vozes agentivas de seres humanos ou humanizados discursivamente); 2) sociais (vozes sociais não agentivas, mas que são acionadas com instâncias externas); 3) do autor (voz interventiva do agente produtor). Em relação às modalizações, último aspecto do nível enunciativo, essas têm o objetivo de traduzir os comentários ou avaliações a respeito do conteúdo temático do texto. Ela é analisada pelo ISD a partir de quatro categorias: lógica (mundo objetivo- condições de verdade, fatos atestáveis, etc.); deôntica (mundo social – domínio do direito, obrigações sociais, normas de uso); apreciativa (mundo subjetivo- avaliação pessoal); pragmática (modalizações atribuídas a um agente externo).

Tendo apresentado um dos fundamentos de Bronckart para o ISD, o modelo de análise de textos, discuto na sequência, o conceito de capacidade de linguagem e sua importância para esta pesquisa.

#### 4.1.2 Capacidades de linguagem para o desenvolvimento humano

A presente pesquisa sugere que o ensino de gêneros atuará no espaço entre o que o aluno ainda não tem conhecimento sobre o gênero e o que ele pode alcançar. Vigotsky (1993) denomina esse espaço de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) como o espaço criado entre a distância entre o que o aluno pode realizar sozinho, sem ajuda, e o que pode ser realizado com a ajuda de outro ou de uma ferramenta. Dessa forma, os alunos, os professores e o objeto ou ferramenta de ensino devem estar em constante interação para alcançar os objetivos da aprendizagem. O gênero, ao se tornar uma ferramenta de ensino e aprendizagem, também proporciona o desenvolvimento de capacidades de linguagem, ou seja, aptidões requeridas pelo indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Essas aptidões podem ser subdivididas em três níveis, a saber: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial e, possibilita “ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual, além de articular o gênero à base de orientação da ação discursiva” (Barros, 2015, p. 113). Nesse plano destacam-se: os conteúdos que serão verbalizados; o espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam; o produtor e o destinatário no seu aspecto físico; o lugar social no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto; os papéis sociais desempenhados pelo emissor e receptor e os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário, ou seja, se quer informar, convencer, ordenar, solicitar, divertir, entre outros (Machado, 2005).

A capacidade discursiva está relacionada com a forma como o agente/produtor seleciona e “organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem” (Barros, 2015, p. 113). Em relação à capacidade linguístico-discursiva, esta implica a arquitetura interna do texto: “possibilita ao agente/produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações)” (Barros, 2015, p. 113).

Cristovão (2013) e Cristovão e Stutz (2019) propõem um quarto nível requerido pelo indivíduo para a sua ação linguageira, a qual envolve um conjunto de operações de linguagem, que se referem às capacidades de significação. Aliando-se às três capacidades anteriores, essas operações correspondem ao processo de inteligibilidade sobre dimensões

que perpassam níveis ideológicos e culturais, bem como aspectos sócio-históricos mais amplos. Assim, as capacidades de significação correlacionam as operações de conexões globais com as atividades do meio social em domínios semânticos abalizados, intrínsecas para que a significação sobrevenha no decorrer do processo dialógico das atividades de linguagem e da materialização do discurso nos gêneros textuais (Souza e Stutz, 2019).

Essa ampliação das capacidades se fundamenta em Bronckart (1999), para quem no quadro de uma ação de linguagem determinada, a constituição das significações se opera, de um lado, pela ativação de certas representações do referente; e de outro lado, pela organização de suas representações na estrutura discursiva. Diante dessa linha de raciocínio, a operacionalização de normas, valores e regras do mundo social torna-se um dos objetos da significação. Essa operação, por sua vez, consagra a representação da linguagem em eventos sociais, ao mesmo tempo que evidencia efeitos de comunicação de eventos anteriores. A significação ocorre ainda por meio do (re) conhecimento das representações impressas em protótipos discursivos mobilizados nesses eventos, consolidados por suas normas, valores ou regras que pairam numa espécie de arquiteito, concebido como nebulosa sócio-histórica do gênero de texto (Bronckart, 1999).

Dessa forma, Cristovão e Stutz (2019) propõem critérios para a análise do processo de significação, conforme apresentados no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Operações de linguagem das capacidades de significação**

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re) conhecer a sócio história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Recorte das operações das capacidades de significação em Cristovão e Stutz (2019 a partir de Cristovão, 2013).

De acordo com o Quadro 1 sobre as operações envolvidas nas capacidades de significação, são evidenciados aspectos mais amplos, em termos de atividade geral, de conjuntos e sistemas de gênero a serem considerados no quadro de intervenções didáticas. Trata-se do reconhecimento das situações e possibilidades de agir nas situações discursivas.

As capacidades aqui mencionadas, embora classificadas em níveis distintos, operam de forma inter-relacionada e, estão envolvidas na produção de qualquer texto. Com essa compreensão, é necessário que o professor realize um trabalho de ensino voltado para essas operações a fim de capacitar os alunos na produção e na leitura de textos de diferentes gêneros. Sendo assim, torna-se evidente que na produção textual é necessário trabalhar com problemas de diferentes níveis de linguagem e não apenas com as características estruturais do gênero (Gomes e Barros-Mendes, 2023).

Nessa linha de reflexão, conforme os pressupostos teóricos apresentados por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), uma concepção de ensino adaptada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem deve primeiro definir claramente as características do modelo de discurso cujo domínio é socialmente exigido, pesquisar as situações que favorecem a mobilização (ou motivação) do aluno (as razões e as finalidades suscetíveis de fazê-lo agir de uma determinada maneira), e, por fim, pensar as modalidades de influência social com as quais é desejável que o aluno seja confrontado especificamente.

Desse modo, ao adotar uma abordagem baseada nas necessidades dos alunos, as decisões didáticas deverão ser formalizadas, a partir da análise da situação de aprendizagem concreta e da observação do contexto de uso da língua na situação-alvo, com a definição dos objetivos que se pretende atingir, do sequenciamento dos conteúdos, bem como da organização das atividades e das estratégias mais apropriadas para o alcance dos objetivos, da seleção de técnicas e instrumentos de avaliação.

Para o trabalho didático com gêneros textuais (orais e escritos), no quadro do ISD, foram propostos instrumentos de intervenção que já contam com uma trajetória de desenvolvimento e experimentação: os modelos didáticos dos gêneros e as sequências didáticas, estas já em sua segunda geração têm assumido a configuração de itinerários de aprendizagem. A subsecção a seguir trata desses dispositivos didáticos.

#### 4.1.3 Modelos didáticos de gênero, sequências didáticas e itinerários de aprendizagem

A Didática das Línguas (Dolz, 2016), perspectiva à qual o ISD também recorre, defende que, para o ensino dos gêneros textuais, modelos e sequências didáticas sejam elaborados, com o modelo funcionando como suporte na construção das Sequências Didáticas de Gêneros (SDG). São esses artefatos que, conforme seus idealizadores, possibilitam a transposição didática dos gêneros, ou seja, a transformação dos

conhecimentos sociais e teóricos em ensináveis, favorecendo, assim, a aprendizagem e o trabalho do professor.

A primeira ferramenta para o ensino de um gênero é o modelo didático de gênero (MDG), que descreve as características particulares dos gêneros passíveis de ensino, adaptando o gênero de referência a uma situação específica de ensino. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), o modelo didático deve ser “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero.

A elaboração de um MDG, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.70), se dá em três princípios didáticos que interagem entre si, isto é:

- 1) o princípio de legitimidade, que pressupõe os recursos e os saberes teóricos, elaborados por especialistas, a respeito de um gênero, ou seja, por qual aporte teórico o gênero está sendo abordado e o que os especialistas dizem sobre ele;
- 2) o princípio de pertinência, que avalia a adequação e escolha de conhecimentos de referências, elencados a partir do princípio de legitimidade e dos propósitos e objetivos educacionais;
- 3) o princípio de solidarização, que trata de tornar coerente o conhecimento a ser trabalhado a partir do MDG, haja vista que tanto o princípio de legitimidade como o princípio de pertinência acabam por influenciar nas características do gênero (em seu contexto de produção e circulação) a ser trabalhado em sala de aula (gênero de ensino).

Barros e Gonçalves (2023) apresentam o modelo teórico do gênero relacionado ao princípio da legitimidade. Nessa perspectiva, o modelo pode ser construído, *a priori*, como um parâmetro teórico do gênero de texto. Os autores acrescentam que esse modelo constitui uma etapa anterior à modelização didática, a qual deve apresentar uma descrição do gênero, independentemente de uma situação específica de letramento escolar. O modelo teórico caracteriza-se como a porta de entrada para a elaboração de diferentes modelos didáticos do gênero (Barros e Gonçalves, 2023. p. 89)

Isto posto, o processo de modelização teórica tem se orientado, de forma prototípica, mas com eventuais variações a depender do gênero e dos objetivos propostos, pela seguinte metodologia, conforme Barros e Gonçalves (2023, p. 89):

- 1) Pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência em fontes teóricas tanto da área específica do gênero como dos estudos da linguagem de produção e circulação; características enunciativas, linguístico-discursivas e semióticas; estudo de variações do gênero e de gêneros similares;
- 2) Pesquisa de campo sobre o gênero de referência (consulta a usuários do gênero por meio de entrevistas, questionários, observação etc.);
- 3) Seleção de um *corpus* representativo do gênero (a quantidade de exemplares e a sua diversidade em termos de variação de contexto são delimitadas pelas fases anteriores da modelização e pelas possibilidades de coleta de dados);
- 4) Análise descritiva e explicativa do gênero com base no *corpus* selecionado (análise fundamentada no conceito de capacidades de linguagem e no modelo de análise textual do ISD);

Nesse amplo campo que abrange o ensino de línguas e suas particularidades, o MDG tem se mostrado como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar os gêneros textuais. De acordo com essa proposta metodológica, é importante que o professor conheça as características e elementos importantes do gênero que será tomado como objeto de ensino. Dessa forma, ele pode pensar e criar um contexto propício para conhecer as dimensões ensináveis do gênero, cujo objetivo é a clareza dos conteúdos mínimos a serem ensinados. O Quadro 2 a seguir apresenta uma visão geral das dimensões ensináveis do gênero:

**Quadro 2-** Dimensões ensináveis do gênero

<b>Aspectos de organização contextual e textual</b>	<b>Conteúdos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero e aspectos específicos de análise</b>
Condições de produção (contexto histórico, contexto de produção e contexto de circulação)	- Locutor, interlocutor, finalidade, conteúdo temático (quem, para quem, como, onde, quando);
Planificação (plano textual global)	- Sequência de base (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, explicativa etc.). - Elementos composicionais;
Textualização (mecanismos linguísticos e discursivos)	-Elementos de conexão: coesão verbal, coesão nominal, verbos, advérbios etc.
Vozes (mecanismos enunciativos)	- Voz do autor, voz dos personagens, vozes sociais, vozes institucionais.

**Fonte:** Baseado em Noverraz; Dolz; Scheneuwly (2004).

Esse conhecimento também permite ao professor ter acesso aos saberes relacionados ao gênero e quais selecionar para compor uma das etapas importantes e necessárias para a realização da intervenção didática. Essa intervenção é a realização de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, em torno de um gênero de texto (oral ou escrito), denominada sequência didática (SDG)<sup>12</sup>. Isso nos leva à segunda ferramenta utilizada para ensinar os gêneros.

Nesse sentido, a metodologia da SDG parte do princípio de que o gênero como objeto e instrumento de ensino é sempre uma variação do gênero social de referência. Dessa forma, alçar um gênero que funciona num lugar social externo à escola requer um trabalho criterioso de “transposição didática” (Chevallard, 1991). Em outras palavras, a modelização didática é considerada como uma etapa importante no processo de transposição didática dos objetos de conhecimento a objetos de ensino, envolvendo aspectos do público-alvo (alunos), do lugar e momento, bem como dos professores, que conduzem e promovem esse processo. Esquemáticamente, esse modelo requer: a) busca pelos saberes de referência em relação à prática de linguagem a ser modelizada (pesquisas bibliográficas, observação do contexto de produção, análise de um *corpus* representativo do gênero); b) análise do contexto de intervenção (diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos, determinação dos objetivos etc.).

Em contexto de ensino e aprendizagem, é “através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 74). Com isso, do “ponto de vista do uso na aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 75).

A partir da visão de gênero como entidade sociocomunicativa, os estudos do grupo de Genebra realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e seus seguidores sinalizam a SDG como metodologia adequada ao ensino no contexto escolar. Os autores defendem que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação de práticas sociais e objetos escolares, especialmente, para dominar o ensino da produção de textos orais e escritos.

Nessa linha de pensamento, Cordeiro *et al* (2004, p. 24) afirmam que a sequência didática se configura como uma ferramenta metodológica de apoio para o trabalho com as capacidades de linguagem dos alunos e tem como objetivo principal trabalhar com um

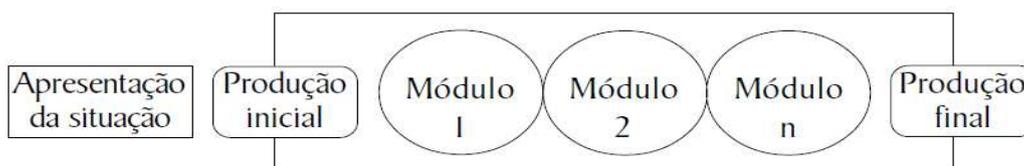
---

<sup>12</sup> Utilizo o termo SDG utilizado por Barros (2020) para nomear o procedimento criado pelos pesquisadores do ISD, tendo os gêneros como eixo organizador.

gênero textual. Sua finalidade consiste em ajudar os aprendizes a dominarem melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Schneuwly e Dolz, 2004).

Na Figura 1 a seguir, é possível visualizar a estrutura de base da SDG:

Figura 1- Esquema da sequência didática clássica



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

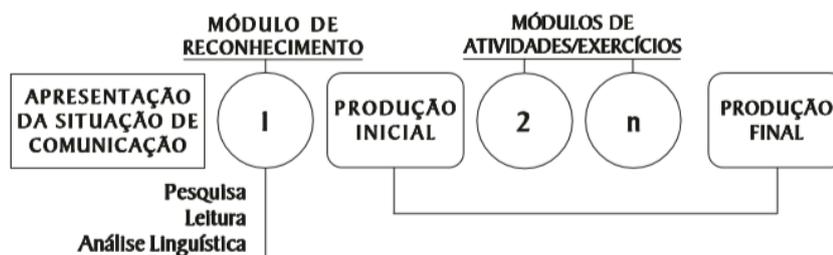
A SDG é composta por quatro etapas, a saber: a apresentação da situação, a produção de uma primeira produção textual (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas-módulos e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência). Nessas etapas, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que, enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto.

Apesar dessa proposta de transposição didática dos gêneros textuais se mostrar eficaz e aceita nos mais diferentes contextos escolares brasileiros, a ferramenta SDG tem demonstrado lacunas e insuficiências, levando os pesquisadores<sup>13</sup> a proporem alterações e ampliações teórico-metodológicas, motivadas pelas características próprias do nosso sistema de ensino, condições socioeducacionais e pelas práticas de letramento de nossos alunos (Reinaldo e Bezerra, 2019). Desse modo, toda SDG precisa ser adaptada a um contexto específico de ensino, ou seja, essa adaptação está na sua própria gênese. Esse aspecto é enfatizado pelos pesquisadores de Genebra (Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004), que destacam que as variações da SDG resultam dessas adaptações necessárias. Ou seja, essa flexibilidade é fundamental, pois cada contexto de ensino demanda ajustes para garantir a eficácia da teoria. Assim, para ilustrar uma modificação da SDG genebrina, cito o trabalho de Costa-Hubes e Simioni (2014), que propõem uma

<sup>13</sup> Pesquisadores brasileiros apresentaram em suas pesquisas propostas de alterações no âmbito dos procedimentos que configuram a estrutura de base da SDG clássica (Freitas, 2006; Lino de Araújo, 2013; Barros, 2014).

abordagem sociointeracionista, incorporando o reconhecimento e a circulação do gênero como elementos centrais no desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme demonstrado na Figura 2 seguir:

Figura 2 - Reconfiguração da SDG no contexto brasileiro



Fonte: Costa-Hubes e Simioni (2014).

Era inevitável que a inserção da SDG no contexto educacional brasileiro levasse a mudanças no procedimento originalmente proposto pelo ISD. As autoras propõem a inserção de um módulo voltado ao reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, abrangendo atividades de leitura, pesquisa e análise linguística de textos do gênero objeto de estudo, com o intuito de favorecer a familiaridade dos alunos com os traços funcionais, composicionais e linguísticos, de modo a contribuir para um melhor desempenho do aluno. Além disso, é importante destacar que as propostas não findam com a realização da produção final, pois há a etapa de circulação do gênero, em que as finalidades comunicativas e de produção são direcionadas à luz do ISD. Assim, ao partir do fato de que uma SDG é iniciada com o estabelecimento de uma situação comunicativa para a qual se produz um texto, essas autoras propõem que, ao final dessa SDG, o texto seja compartilhado por seus interlocutores.

A flexibilidade da proposta metodológica de ensino e aprendizagem reflete uma compreensão gradativa e flexível do uso da ferramenta SDG na organização da aprendizagem dos gêneros textuais pelos alunos. Desse modo, sua relevância no contexto de ensino insere-se na proposta de trabalhar a partir do planejamento de oficinas com diferentes níveis de compreensão, partindo, pois, de uma proposta diagnóstica à elaboração final do gênero textual selecionado, retirando do plano inerte as capacidades de linguagem dos estudantes, o que inclui uma ação metodológica inclusiva. Nesse sentido, Sousa (2018, p. 21) compreende que

Desenvolver o trabalho de ensino de língua materna mediado pela ferramenta SD não significa atribuir a caracterização de mecanizar ou engessar o processo de ensino e sua intervenção, mas de ampliá-los com a inserção de outras questões necessárias ao estudo da linguagem, ao trabalho com a leitura e a escrita reflexiva em uma proposta que instrumentalize os alunos na produção do conhecimento a partir do desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico - discursiva da linguagem (Sousa, 2021, p.21).

Após a sistematização de diversas perspectivas e avaliações acerca da sequência didática, com base em estudos realizados por diferentes grupos de pesquisa, evidencia-se a relevância e a potencialidade desse constructo, bem como as inúmeras possibilidades de investigação que ele ainda oferece. A seguir, apresento um quadro elaborado por Magalhães e Cristóvão (2023), que destaca algumas características recorrentes nas reconfigurações da SDG no contexto brasileiro:

Figura 3 - Características das SDG reconfiguradas ao contexto brasileiro

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD ou PDG, sendo um gênero o "alvo" e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço do aluno para produzir o gênero alvo.
- a não fixidez de um gênero a priori a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD nasce, quase sempre, de temas relevantes do entorno social do aluno (o que confere um caráter mais local envolvendo aprendizagens a partir da comunidade do aluno);
- a integração da SD a projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como a discussão de temas relevantes para a formação da cidadania;
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social que indica um gênero textual a ser estudado, e não o contrário;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a reescrita como um componente da SD;
- a interação que a SD proporciona entre discurso e análise linguística;
- o preceito da "didática ideal" (Bronckart, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães e Cristóvão (2023)

Mais recentemente, uma nova geração de sequências didáticas foi anunciada (Dolz e Colognesi, 2017; Dolz, 2019; Dolz, Lima e Zani, 2020): as sequências didáticas itinerantes ou, simplesmente, Itinerários.

Partindo da sequência didática clássica, Dolz e Colognesi (2017) propõem uma sequência de atividades mais complexa intitulada “itinerário”, o qual consiste em ampliar uma prática de escrita ou expressão oral para além da produção inicial e uma produção final. É imprescindível que o itinerário possibilite a articulação entre atividades de leitura e compreensão com atividades de análise do gênero e de produção oral e escrita (Dolz, Lima e Zani, 2020). Nessa perspectiva, o dispositivo itinerário de aprendizagem reteve as etapas da produção inicial e final e foi ampliado seguindo uma lógica própria, envolvendo três alavancas a serem ativadas, conforme Dolz (2016): apoio do professor, que oferece ferramentas específicas relacionadas ao gênero de texto a ser produzido; tempo para comentários entre pares dirigidos aos autores para melhoria de suas produções; atividades metacognitivas, antes, durante e após os vários momentos do trabalho textual; e articulação entre os eixos da leitura, escrita e oralidade. Segundo Magalhaes e Cristóvão (2023, p. 101) a distinção entre SDG e os itinerários está centrada no aumento de revisões e reescritas, já que nas SDG, as atividades se limitavam às produções inicial e final.

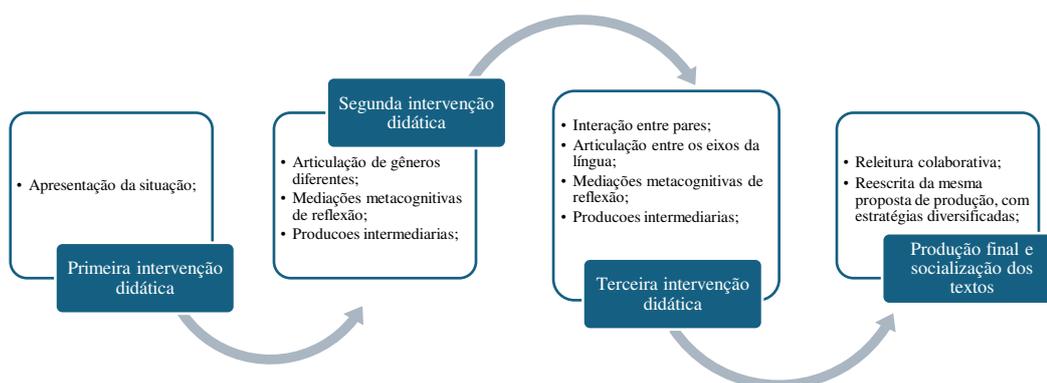
O dispositivo itinerário de aprendizagem é adaptado por Dolz, Lima e Zani (2020), por meio de uma experiência didática que propõe os itinerários para o ensino do oral, adaptando-o à realidade educacional brasileira. A experiência foi realizada em um minicurso para formação de professores, no âmbito de um evento científico. Os autores partem do dispositivo didático já bastante difundido em território nacional, a sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), e ampliam as práticas de escrita e de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final, intercalando, ainda, momentos de reflexão sobre as várias versões do texto produzido.

No itinerário de aprendizagem, tem-se em vez da apresentação da situação inicial e a produção inicial – módulos – produção final, procedimento em que o aluno era guiado a produzir um texto do mesmo gênero no início e no final da sequência didática, a nova geração propõe a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros; atividades relativas a eles, e produções intermediárias do gênero ao final cada módulo de trabalho. Depois das produções intermediárias propõe-se um retorno reflexivo-progressivo, ou seja, “mediações metacognitivas contínuas para que os alunos se conscientizem dos seus comportamentos linguageiros por meio de atividades que permitem que eles se questionem e explicitem seus atos, suas estratégias, bem como seus progressos” (Dolz e Colognesi, 2017). Além disso, para que os alunos superem as dificuldades, a reescrita é sustentada por meio de diversas intervenções didáticas, que podem contemplar dimensões

enunciativas, textuais, discursivas e linguísticas do gênero abordado. Após a produção final, segue-se a fase de difusão/socialização da versão final dos textos.

Para Barros, Ohuschi e Dolz (2021), o modelo de Itinerário Didático é um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final. Esse modelo, evidentemente, pode e deve ser adaptado, tendo em vista o gênero selecionado, o contexto e os objetivos de aprendizagem. Além disso, a depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes. A Figura 3 abaixo é uma versão criada a partir do texto dos autores supracitados:

Figura 4 - Esquema do Itinerário Didático de Aprendizagem



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme ainda Barros, Ohuschi e Dolz (2021), da mesma forma que a *sequência didática de gêneros*, o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, segue o método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos.

Essa nova geração de sequência didática é resultado de um trabalho longitudinal de Engenharia Didática<sup>14</sup> (Dolz, 2016), ou seja, de uma metodologia de pesquisa que visa a conceber possibilidades para a renovação escolar, para uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, de modo a fomentar novas pesquisas e processos de profissionalização docente. Um trabalho sob essa perspectiva é desenvolvido em colaboração com os professores, pois o objetivo é envolvê-los nos processos de concepção dos projetos comunicacionais, dos objetos de ensino, de elaboração e implementação das sequências, de avaliações das experiências didáticas e das novas experimentações. Partindo desse processo, pode-se destacar que “a engenharia didática é importante para a concepção de inovações, para criar novas ferramentas profissionais fundadas na experiência, na ergonomia do trabalho e nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem do aluno” (Dolz, 2016, p. 257). Assim, a participação do pesquisador e do professor viabiliza a qualidade das aprendizagens.

Nesse sentido, para Dolz, Lima e Zani (2020), o trabalho com os itinerários não se apresenta em contradição com as SDG, mas avança, preenchendo lacunas, com as propostas de: 1) desmembramento da SDG em oficinas, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos; e 2) realização de projetos didáticos pedagógicos consistentes e motivadores com retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem. Dessa forma, o itinerário pode ser visto como uma adaptação da SDG – não uma contraposição- e possibilita melhor visualização das relações entre as atividades realizadas, levando os alunos a produzirem mais e retomarem, de forma mais reflexiva, as suas produções orais e escritas no decorrer do processo de aprendizagem (Bezerra e Reinaldo, 2023).

---

<sup>14</sup> De acordo com Dolz (2016, p. 243), a engenharia didática possui quatro fases:

1. Análise prévia do objeto de ensino: fase de conhecer o objeto de ensino, do ponto de vista linguístico e epistemológico. Por exemplo, no ensino de um gênero textual, analisar as dimensões possíveis de serem ensinadas, possibilitando, assim, a modelização do gênero. Nesta fase, contempla-se, também, uma análise das capacidades já desenvolvidas pelos alunos e os obstáculos que eles encontram frente ao objeto de ensino;
2. Conceber um protótipo de um dispositivo didático: etapa de elaboração de uma ferramenta para trabalhar com diferentes atividades centradas nos obstáculos encontrados pelos alunos. Por exemplo, na elaboração do modelo didático e da sequência didática de um gênero, partindo da produção inicial dos alunos, desenvolver diferentes módulos de atividades que possibilitam aos alunos a superarem seus obstáculos;
3. Implementação do dispositivo – fase de experimentação para ajustar as atividades, seja nos obstáculos encontrados pelos alunos ou nas dificuldades do trabalho do professor.
4. Avaliar os resultados observados – esta última fase refere-se ao confronto entre as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas, destacando as vantagens e os limites do dispositivo criado.

Delimitados, assim, os pressupostos teóricos que embasaram as análises e discussões empreendidas nesta tese, passo na seção a seguir a descrever os pressupostos metodológicos, explicitando a natureza, o contexto, os participantes e os instrumentos adotados na pesquisa.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“O pesquisador é antes de tudo um sujeito autônomo me, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso” (Barbier, 2002).

Esta quinta seção reporta-se à explicitação da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, detalhando a proposta quanto aos seus pressupostos epistemológicos, bem como ao contexto, aos participantes e às etapas de coleta e geração dos dados. Para alcançar os objetivos desta tese, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo e colaborativa, por meio da metodologia de análise do estudo de caso, buscando aprofundar o conhecimento de determinadas singularidades que marcam o comportamento e o processo de aprendizagem de língua portuguesa de dois alunos autistas do ensino fundamental anos finais.

### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se ancora nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), os quais fornecem o respaldo necessário para legitimar a construção de um objeto de pesquisa que aborde o processo e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos autistas, considerando suas capacidades de linguagem através de um itinerário de aprendizagem.

Na LA, área dinâmica em campos de investigação diversos, sua natureza dialógica e transdisciplinar permite fazer fronteira com diversas áreas do conhecimento – inclusive com o campo educacional. Suas pesquisas não podem estar dissociadas da prática, ignorando as vozes dos que a vivem, de quem conhece o seu próprio contexto de uso linguístico, observa problematizações nele e quer investigá-las (Moita Lopes, 2006).

Ainda do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se insere no paradigma científico interpretativo, e caracteriza-se como qualitativa e exploratória, de cunho colaborativo. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p.61), o pesquisador interpretativo vê a linguagem como um sistema simbólico sobre cujos significados as pessoas podem diferir, rejeitando a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Ou seja, os significados que caracterizam o mundo social são construídos intersubjetivamente pelo homem através da linguagem, o qual “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que

não haja uma realidade única, mas várias realidades (Moita Lopes, 2006). Conforme Denzin e Lincoln (2006, p.17), os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, as limitações situacionais que influenciam a investigação, e buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. No caso da presente pesquisa, a natureza qualitativa proporcionou imersão no cotidiano de ensino e aprendizagem dos sujeitos pesquisados, aprimorando o conhecimento e compreensão do objeto de estudo. E no que concerne ao tipo, caracteriza-se como exploratória, pois seu foco está em identificar os significados atribuídos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de linguagem de dois alunos autistas.

A abordagem colaborativa tem demonstrado resultados significativos na formação docente, buscando aprimorar os mecanismos de inserção do pesquisador no ambiente escolar. Essa intersecção entre academia e escola visa promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas por meio da ação e da reflexão (Bortoni-Ricardo, 2008). Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, ele objetiva discutir, junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas, e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho.

Sobre as pesquisas nas áreas das ciências humanas, Morin (2000) aponta os seguintes elementos constitutivos:

A participação é *essencial*. O contrato é uma das *condições* que a asseguram. A mudança é a *finalidade*. Os efeitos dessa participação ou ação negociada estão presentes no *discurso* ou na transformação dos espíritos e na *ação* encarada para resolver ou equacionar um problema da melhor maneira possível (Morin, 2000, p. 61, grifos do autor).

Morin destaca a importância da participação ativa como um componente essencial em qualquer processo de mudança; enfatiza que o estabelecimento de um contrato, ou um acordo formal, como uma das condições fundamentais para garantir essa participação. A finalidade última desse processo é a mudança, seja na transformação do discurso, das mentalidades, ou na implementação de ações concretas para resolver ou abordar um problema de maneira otimizada. O autor sugere que a participação não é apenas uma mera formalidade, mas uma ação negociada que possui impactos significativos. Esses impactos podem se manifestar tanto na maneira como as pessoas pensam quanto nas ações práticas

que são tomadas para enfrentar os desafios. No caso desta pesquisa, foi por meio do processo participativo e colaborativo entre os participantes que as ações e soluções desenvolvidas constituíram mais eficazes e mais bem adaptadas às necessidades reais.

Magalhães (1994) acrescenta que um trabalho conjunto entre o(a) professor(a) e o(a) pesquisador(a), ambos coparticipantes ativos e sujeitos na construção do conhecimento, caracteriza-se pelo aprimoramento profissional do(a) professor(a) colaborador(a) e do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, busquei, por um lado, examinar e produzir conhecimentos sobre a realidade observada e, por outro, realizei, conjuntamente com a professora-colaboradora, adaptações didáticas visando ao aprimoramento da realidade de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para os alunos autistas.

Mais especificamente, no que diz respeito à forma como os registros foram coletados/gerados, trata-se de uma pesquisa-ação, pois o objetivo não foi apenas compreender, mas também atuar sobre os obstáculos enfrentados pelos alunos autistas, participantes dessa pesquisa, no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Esta abordagem não se limita a uma investigação teórica, mas inclui a implementação de soluções práticas, como o itinerário de aprendizagem, para promover o desenvolvimento dessas capacidades.

Para Thiollent (2009, p. 16), a pesquisa-ação é de base empírica com função política, associada a uma ação ou à resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a ‘dizer’ ou a ‘fazer’, além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Assim, esta pesquisa envolve diretamente os sujeitos participantes, não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos participantes cujas necessidades e experiências têm algo a ‘dizer’ ou a ‘fazer’, contribuindo para a construção do conhecimento e para as condições de aprendizagem.

Como aporte teórico-metodológico, também nos reportamos ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1996). A adoção do paradigma indiciário visou contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento no processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de singularidade. Para Ginzburg (1996), o modelo indiciário funda-se num rigor flexível, em que as regras não se prestam, exclusivamente, a serem formalizadas ou ditas, buscando uma postura metodológica pluridisciplinar e interdisciplinar, unindo erudição, criatividade, imaginação e rigor, para produzir análises

impecáveis que partem do detalhe para atingir a totalidade da realidade social. O autor preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade, ao formular hipóteses explicativas para aspectos da realidade que não são capturados, diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através dos indícios.

Ainda acerca do modelo indiciário, alinho-me ao pensamento de Abaurre, Fiad e Geraldi (1995) quanto à semelhança de estatuto teórico entre comportamento virtual de um sujeito universal e o comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem:

Acreditamos que a atribuição do estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem, permite desvelar as regularidades subjacentes, e visualizar os contornos de modelos teóricos dialeticamente estruturados em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos da relação (Abaurre *et al*, 1995, p. 12).

Por essa razão, a partir dos dados singulares reportados com base no paradigma indiciário, adotei o viés de estudo de caso, envolvendo-me em todas as operações relativas ao caso, o que me possibilitou uma reflexão mais intensa sobre as ocorrências observadas. A maioria dos estudos de caso se baseia na lógica indutiva (André, 2005, p.18), isto é, aquela que chega a conclusões a partir de dados observados e não de raciocínios abstratos, como é possível na lógica dedutiva. Com isso, o conhecimento gerado é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (André, 2005, p. 17). Em face dos objetivos dessa pesquisa, o estudo de caso se configurou como método adequado para sua realização, pois possibilitou apreensão de dados expressivos à compreensão do fenômeno, que estiveram aqui delimitados. Além disso, “cada caso é considerado como tendo um valor intrínseco” (Lüdke e André, 1986, p.21), a possibilidade de generalização no estudo de caso passa a ter menor relevância, já que o interesse se concentra na investigação sistemática de uma área específica.

Embora possa ser vista como um elemento dificultador, a diversidade de registros gerados e coletados, confere credibilidade aos resultados, pois permite a triangulação (Cançado, 2004), ou seja, a análise de registros de diferentes naturezas para identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Nesse sentido, fica

evidente que as metodologias apresentadas não são excludentes, mas complementares, e estão de acordo com o modo de pensar e de construir objetos de pesquisa da LA.

Após essas considerações metodológicas sobre a natureza da pesquisa, apresento e discuto o contexto, a descrição dos participantes e os instrumentos utilizados na coleta e geração dos dados.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Realizei, inicialmente, um mapeamento do campo de pesquisa (Thiollent, 2009). A pesquisa situou-se em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Campina Grande- Paraíba. A instituição foi inaugurada em 15 de outubro de 2020 e o prédio conta com uma boa infraestrutura: dezesseis salas de aula amplas, iluminadas e ventiladas, uma sala de professores, uma cozinha, uma área externa utilizada como refeitório e um ginásio. Entretanto, a biblioteca e a sala de informática foram fechadas e estavam sendo utilizadas como salas de aulas, devido à quantidade de turmas.

A comunidade onde a escola está inserida é de nível socioeconômico baixo e os alunos, majoritariamente, da zona urbana, são oriundos de regiões periféricas. A pertinência desse contexto sociocultural é de fundamental importância, pois as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, por sua vez, “são como célula formal onde se desenvolvem diversas atividades de linguagem responsáveis pelas representações coletivas que são construídas historicamente” (Bronckart, 2006).

Com essa compreensão, entrei em contato com a escola no início do período letivo de 2021, apresentei a proposta de pesquisa e obtive o aceite da direção. Em seguida, providenciei o comprovante de vínculo com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética sob o nº 5.115.379. Logo após houve uma reunião com a professora-colaboradora da turma para discutir como seriam implementadas as ações da pesquisa.

A escolha da instituição de ensino e da turma foi feita considerando os seguintes aspectos: 1) a escola possuía no ano de 2021, segundo dados obtidos pelas professoras do AEE, uma ampla diversidade do público com deficiências e transtornos, sendo: no turno da manhã dez alunos com deficiência intelectual, três com microcefalia, dois com transtorno da fala e da linguagem, dois com esquizofrenia, um com deficiência auditiva e cinco com autismo, sendo dois alunos nos anos finais do EF; no turno da tarde, quatro

alunos com deficiência intelectual, três com paralisia cerebral, três com esquizofrenia, dois com deficiência visual, um com *síndrome de down* e seis alunos com autismo nas turmas dos anos iniciais; 2) a direção se interessou e deu a sua anuência para a realização da pesquisa; 3) a turma do 7º ano atendia aos critérios estabelecidos por possuir dois alunos autistas; 4) a professora de LP regente da turma e, posteriormente, os alunos, com o consentimento de seus pais e/ou responsáveis, aceitaram participar da pesquisa.

No referido ano, estavam matriculados 837 alunos no total, sendo 420 no turno da manhã e 417 no turno da tarde. Para participar da pesquisa, selecionei a turma do 7º ano do ensino fundamental anos finais, por conter dois alunos com diagnóstico de TEA. Com uma média de 45 alunos, a turma se mostrou acolhedora em relação a mim como professora-pesquisadora.

No primeiro contato com a turma, inicialmente, expliquei como seria minha colaboração e participação juntamente com a professora-colaboradora nas atividades de LP, bem como o compromisso em manter o sigilo dos dados dos participantes, realizando ainda outros esclarecimentos que se fizeram necessários. Em seguida, disponibilizei o Termo de Assentimento (Anexo I) para os alunos (neste caso, por se tratar de alunos menores de idade, seus responsáveis assinaram o termo) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Anexo II) para a professora-colaboradora. Ambos os termos continham título, objetivo da pesquisa, o nome da pesquisadora principal e da orientadora da pesquisa, os riscos e os benefícios esperados e a garantia de confidencialidade e anonimato. Os participantes envolvidos assinaram os termos, e cada um recebeu uma cópia devidamente preenchida e assinada por mim, como pesquisadora.

A pesquisa se desenvolveu nos anos de 2021 e 2022. Em 2021, realizei a observação de campo, nas aulas de Língua Portuguesa nos meses de maio a setembro, nas terças e quintas-feiras, no período diurno. Inicialmente, aconteceram de maneira remota, através do *google meet*, por causa do contexto pandêmico de COVID-19. A rápida transição para o ensino à distância exigiu uma adaptação imediata a novas tecnologias e métodos de ensino, pois a maioria dos professores não estava preparada. Além de dominar plataformas digitais, muitos tiveram que redesenhar suas aulas para o formato virtual, e manter o engajamento e a motivação dos alunos, muitas vezes sem o suporte técnico adequado. A falta de interação presencial dificultou o estabelecimento de um vínculo próximo com os alunos, especialmente para aqueles nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que não estavam habituados a essa metodologia. Além disso, tive que lidar com as minhas próprias dificuldades pessoais causadas pela pandemia, como a

necessidade de cuidar de familiares doentes, gerenciar o estresse e a ansiedade, e manter um equilíbrio entre trabalho, estudo e vida pessoal em um ambiente doméstico. O período também destacou as desigualdades existentes no acesso à educação, com muitos alunos sem recursos tecnológicos adequados ou acesso confiável à internet. Em suma, foi um período de grande aprendizado e adaptação, que também ressaltou a importância da valorização e do suporte contínuo aos profissionais da educação.

Durante o período de ensino remoto emergencial, o contexto de distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para o ensino de Língua Portuguesa (LP). A professora-colaboradora relata que as dificuldades mais evidentes estavam relacionadas à falta de interesse dos alunos pela leitura e pela interpretação textual, o que dificultava o desenvolvimento das habilidades exigidas para o aprendizado da disciplina. Esses obstáculos foram agravados por condições precárias de trabalho e a escassez de recursos didáticos adequados, o que limitava o trabalho pedagógico da docente, obrigando-a a recorrer, quase que exclusivamente, ao livro didático como ferramenta de ensino.

Além disso, um dos principais problemas enfrentados pelos alunos foi a falta de acesso adequado à tecnologia. Muitos estudantes não possuíam dispositivos próprios para acompanhar as aulas, utilizando, em sua maioria, aparelhos eletrônicos dos pais ou outros dispositivos compartilhados. Isso impactava diretamente a qualidade e a continuidade das atividades propostas, já que, em muitos casos, os alunos não conseguiam acessar as aulas de forma regular, o que comprometeu a regularidade do aprendizado e o engajamento nas tarefas.

A falta de assiduidade dos alunos contribuiu para que o trabalho pedagógico não fosse tão eficaz quanto poderia ser em um ambiente presencial, uma vez que a ausência frequente impedia que a professora realizasse intervenções mais específicas e intensivas nas dificuldades individuais de cada aluno. Essa realidade resultou em um ritmo de aprendizagem mais lento e na falta de avanços significativos, o que dificultou o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação textual necessárias para o pleno domínio da língua. A utilização de recursos digitais, como vídeos, áudios e plataformas interativas, poderia ampliar as possibilidades de ensino, mas, sem os recursos necessários e o treinamento adequado para sua implementação, a professora-colaboradora ficou restrita a um formato mais tradicional, que, em muitos casos, não era atraente ou eficaz para os alunos.

Esse cenário destacou não só a importância da adaptação tecnológica e do acesso a dispositivos adequados, mas trouxe à tona desafios profundos que envolveram não apenas o acesso à tecnologia, mas também questões mais amplas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como a infraestrutura, o acompanhamento pedagógico e o envolvimento dos alunos. Esses desafios refletem uma parte da realidade enfrentada pelo sistema educacional como um todo durante a pandemia. Embora a tecnologia tenha se mostrado uma aliada importante para a continuidade do ensino em tempos de distanciamento, a falta de um planejamento adequado, a desigualdade no acesso à infraestrutura necessária e as limitações do formato remoto revelaram que a tecnologia sozinha não é suficiente para garantir a aprendizagem efetiva.

A partir de outubro do referido ano, uma parte da carga horária poderia ser cumprida presencialmente e outra parte remotamente, desde que os alunos que não tivessem condições de comparecer presencialmente, ou não desejassem participar presencialmente acompanhassem as aulas remotamente. Após o período de observação de campo, propus à professora-colaboradora, entre os meses de outubro e novembro, a aplicação de uma atividade diagnóstica na turma do 7º ano, com foco no reconhecimento do gênero proposto para ser trabalhado no quarto bimestre no livro didático<sup>15</sup>, conforme o planejamento da Secretária de Educação de Campina Grande (SEDUC-CG).

No ano de 2022, diante das limitações observadas no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos dois alunos autistas, ambos já no 8º ano, meu foco principal consistiu em planejar as aulas e elaborar material didático interventivo que correspondesse às singularidades educacionais desses alunos, de forma a mediar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. O enfoque das atividades buscou propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em questão, a fim de favorecer sua aprendizagem. Nesse sentido, identifiquei a necessidade de um dispositivo didático que promovesse contextos para a utilização do gênero e a organização de atividades, o que me levou a optar pelo itinerário de aprendizagem (Dolz, Lima e Zani, 2020). Compreendo que ao desenvolver suas capacidades de linguagem, os alunos autistas passam a ter autonomia para manipular um gênero visando adequar-se às situações comunicativas. A partir disso, o gênero não deve ser ensinado para que o aluno aprenda simplesmente um gênero, mas deve servir para compor um conhecimento

---

<sup>15</sup> O Livro didático adotado na escola era a coleção “Tecendo Linguagens: língua portuguesa” de autoria do Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tania Amaral Oliveira, publicado pela editora IBEP no ano de 2015.

discursivo, a partir da interiorização das operações de linguagem recorrentes em qualquer gênero.

Levando em conta tais encaminhamentos direcionados aos objetivos declarados nesta tese, recorri aos modelos didáticos (Dolz, Schneuwly e De Pietro, 2010) do conto maravilhoso, em 2021, e da carta aberta, em 2022. Dessa forma, busquei acesso às características relativamente estáveis e ensináveis de tais gêneros, a partir de análises socio discursivas de exemplares que circulam na sociedade, bem como de estudos já desenvolvidos sobre eles, sobre as práticas de ensino que os tomam como objetos da ação didática e das experiências de aprendizagem.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base na metodologia colaborativa, a pesquisa se sedimenta nos seguintes princípios: 1) a participação ativa das pessoas que compõem o contexto do trabalho na transformação; e 2) a experiência de tais pessoas como ponto de partida para o trabalho investigativo e transformativo. Essa forma de produzir conhecimento implica ouvir as vozes dos envolvidos na pesquisa para construir conhecimento conjuntamente, considerando ao longo do trabalho, dentre outros aspectos, o tipo de conhecimento produzido, o contexto de produção, a responsabilidade social e a reflexão crítica (Fidalgo e Magalhães, 2017, p. 177).

A amostra dos participantes foi selecionada de maneira intencional, em conformidade com os objetivos da pesquisa: dois alunos autistas, os “protagonistas”, eu como professora-pesquisadora, a professora-colaboradora e as mães, responsáveis legais dos dois alunos. O Quadro 3 a seguir ilustra os participantes da pesquisa.

**Quadro 3** – Relação dos participantes da pesquisa

<b>SUJEITOS PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE E FORMAÇÃO</b>
Gustavo	13 anos
Pedro	14 anos
Professora-pesquisadora	30 anos- graduação em Letras, especialização em educação inclusiva e mestrado em linguagem e ensino
Professora- colaboradora	31 anos – graduação em letras e estudante de mestrado profissional em literatura

Mãe de Gustavo	42 anos – estudante de serviço social e dona de casa
Mãe de Pedro	49 anos – pedagoga

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nossos protagonistas são dois alunos do sexo masculino diagnosticados e com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), ambos com CID 11 6A02.05<sup>16</sup> na faixa etária de 13 e 14 anos de idade. Seguindo as recomendações sobre a ética na pesquisa, utilizei os respectivos pseudônimos, Gustavo e Pedro. Destaco que, embora estivessem “enquadrados”, a partir dos laudos, numa mesma síndrome, as especificidades apresentadas são diferenciadas, pois o modo de manifestação das particularidades do autismo varia de pessoa para pessoa. Essa variação, de acordo com a literatura, está relacionada com o desenvolvimento da linguagem e do autodomínio quanto aos movimentos impulsivos, estereotipados e repetitivos, e, fundamentalmente, com as experiências sociais e apropriações culturais que lhes foram possibilitadas, especialmente, pela escolarização de cada um deles.

Com base nas minhas observações, constatei que Gustavo e Pedro apresentavam percursos escolares diferenciados. Gustavo era mais participativo nas leituras orais e assíduo nas aulas, possuía grande interesse por pintura e caricatura; já Pedro costumava faltar muito, era menos participativo, não gostava de participar das discussões orais, e solicitava, quase em todas as aulas, o auxílio da professora para interpretar os enunciados das atividades. Constatei também que tanto Gustavo quanto Pedro eram copistas, copiavam tudo o que a professora-colaboradora passava: as atividades propostas por ela no *power point* e as do livro didático.

No que diz respeito às especificidades apresentadas por esses dois alunos no contexto da sala de aula, cabe mencionar: Gustavo, por exemplo, tinha uma cuidadora<sup>17</sup> que estava presente em todas as aulas, ajudava-o nas atividades extraclases, os pais sempre participavam das reuniões e dos eventos escolares incentivando e prestigiando o filho. Pedro também possuía cuidadora, mas como ela acompanhava outras crianças com deficiências e transtornos, não se fazia presente em todas as aulas.

---

<sup>16</sup> CID- 11 6A02.0 Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente de linguagem. As limitações dos alunos, segundo o diagnóstico médico, são relacionadas à capacidade de concentração, compreensão de instruções longas, estabelecer vínculos interpessoais, reconhecimento de ideias abstratas.

<sup>17</sup> Ambas as cuidadoras eram fornecidas pelo município da cidade de Campina Grande- Paraíba.

Assumindo a função de professora-pesquisadora, atuei na intervenção didática, sendo responsável por elaborar e corrigir as atividades, além de ministrar as aulas. Ficou previamente estabelecido com a professora-colaboradora que eu ministraria um encontro presencial por semana, com duração de 90 minutos, voltado exclusivamente para a produção de texto, mas as atividades deveriam estar de acordo com o currículo da escola e os conteúdos previstos no material didático usado pelos alunos. Além disso, acordamos que o planejamento, a elaboração e a correção das atividades, bem como a regência desse encontro semanal, ficariam sob minha responsabilidade, cabendo à professora colaboradora apenas a supervisão, bem como a realização, no outro encontro semanal com a turma, das outras atividades propostas no material didático da escola.

Em relação à professora-colaboradora, ela é formada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. Concluiu a graduação em 2018 e começou a atuar, primeiramente, na rede privada de ensino. Em seguida, atuou como professora substituta em uma escola estadual na cidade de Campina Grande. E, em 2020, assumiu as aulas de Língua Portuguesa da escola pública municipal, onde a pesquisa foi realizada. À época da pesquisa, era aluna do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A mãe de Gustavo tem 42 anos, era estudante de Serviço Social no período noturno na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), além disso, dedicava-se às tarefas e responsabilidades de dona de casa. A mãe de Pedro tem 49 anos e resolveu estudar Pedagogia em EAD para ajudar, principalmente, seu filho no percurso educacional. Trabalhava dois turnos enquanto os seus filhos estavam na escola.

Eu, como professora-pesquisadora, tenho graduação em Letras - Língua Portuguesa. Em 2019, fiz mestrado em Linguagem e Ensino, e meu trabalho de pesquisa voltou-se para o planejamento de atividades de leitura no contexto da formação inicial. Atuei cinco anos em escola municipal e dois anos em escola privada com o público-alvo do 6º ao 9º ano. Em 2020, fiz especialização em Educação Inclusiva; entretanto, o foco da minha pesquisa não estava relacionado às questões de linguagem. Nessa mesma época, fui convidada para atuar no ensino superior privado, ministrando a disciplina Leitura e Produção de Textos no curso de Pedagogia. Em 2021, ingressei no doutorado e resolvi estudar um dos questionamentos que já me haviam provocado muito, principalmente durante minha formação e ao entrar em contato com as dificuldades dos alunos autistas no ensino fundamental anos finais.

## 5.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA GERAÇÃO DO *CORPUS*

Para o processo de geração dos dados foram utilizados vários instrumentos que potencializaram sua construção: observação participante; entrevista semiestruturada; e elaboração dos materiais didáticos.

Cada instrumento potencializou o caminho realizado na pesquisa de campo, sendo contínuo o exercício de planejamento, ação, diálogo, pesquisa, ressignificação, (re)planejamento e ações que paulatinamente foram sendo ajustadas às necessidades do ambiente e da pesquisa (Franco, 2014). A seguir explicito cada instrumento e sua utilização no ambiente do estudo.

### 5.4.1 Observação participante

A observação é uma habilidade metodologicamente sistematizada e aplicada em diversos tipos de pesquisa. Ela se constitui núcleo originário e privilegiado de pesquisa (Chizzotti, 2006), bem como permite uma visão mais densa de onde foram extraídos os dados. Particularmente, a observação participante possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo, além de estar no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar apenas nos relatos a respeito de pessoas em suas vidas (Moreira e Caleffe, 2008, p. 204).

A partir desse instrumento, foi possível ter uma percepção do cotidiano da escola com foco no que ocorria nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 7º ano. Houve ênfase quanto ao quantitativo de estudantes da sala; ao comportamento, às atitudes e à participação dos dois alunos autistas; o conteúdo trabalhado pela professora colaboradora; as atividades didáticas realizadas; impressões sobre a atuação da professora-colaboradora para com os estudantes com TEA e demais dados que no cotidiano explicitavam a realidade observada.

Desse modo, no processo de escolarização dos dois alunos autistas, foi possível destacar alguns pontos que se configuraram como tensão em relação à transversalidade do ensino para alunos com deficiências e transtornos no ensino regular: o processo de inclusão escolar compreendido pela professora-colaboradora como socialização e convivência; o processo frágil de ensino dos conteúdos escolares apresentando vários desafios relacionados à infraestrutura educacional e ao suporte em sala de aula; a

formação da professora-colaboradora em relação à educação especial e aos alunos com deficiências e transtornos; a baixa articulação entre a sala de aula do ensino regular e o AEE.

#### 5.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista constitui instrumento de construção de dados que potencializa o acesso aos conhecimentos e saberes dos participantes da pesquisa. Para Triviños (2009), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Em outras palavras, os questionamentos elaborados pelo pesquisador para esse tipo de entrevista dariam indícios de novas hipóteses que surgiriam a partir das respostas dos entrevistados, mesmo que o foco inicial partisse do pesquisador. O autor acrescenta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 2009).

Nesta pesquisa, utilizei entrevistas do tipo padronizada semiestruturada. Conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 169), “ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistador alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário”. Para Flick (2009, p, 107), outro fator que torna a entrevista especial é justamente o potencial do seu foco, pois este está, “em sua maioria, na experiência individual do participante, que é considerada relevante para se entender a experiência das pessoas em uma situação semelhante”.

As entrevistas ocorreram na escola municipal, *lócus* da pesquisa, no mês de setembro de 2021 com a professora-colaboradora, e em outubro, do mesmo ano com as mães dos dois alunos autistas, de acordo com a disponibilidade de horário das participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Por último, realizei a conferência entre os áudios e os textos escritos com o objetivo de realizar correções (caso houvesse necessidade) e de garantir o anonimato dos participantes, substituindo os nomes verdadeiros por fictícios. Essa nova audição também me permitiu retomar o contato com os dados, já em busca de informações relevantes e condizentes com os meus objetivos de pesquisa. Todas as transcrições constam nos apêndices I, II e III.

Para a condução da entrevista, as perguntas foram planejadas com o objetivo de obter informações dos entrevistados, visando resultados importantes para a pesquisa em questão. Elaborei um roteiro, respectivamente, no Quadro 4 – Perguntas para a entrevista com a professora-colaboradora e no Quadro 5 - Perguntas para a entrevista com as mães dos alunos autistas.

Vejam os:

**Quadro 4-** Entrevista com a professora-colaboradora

PRIMEIRA PARTE- SOBRE FORMAÇÃO DA PROFESSORA EM RELAÇÃO AO CONTEXTO INCLUSIVO
1) Qual é sua formação? Há quanto tempo leciona?
2) Durante sua formação, você teve alguma disciplina relacionada à educação especial, ou teve alguma formação nesta área? Quando e onde?
3) Para você o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
4) Durante sua trajetória profissional, você teve alguma experiência com pessoas com TEA? Quais? Como foram? E na vida pessoal, você tem alguma experiência com pessoas com TEA?
5) O que você entende por inclusão de alunos com TEA? Como você avalia essa inclusão?
6) Como você faz o planejamento de atividades para o aluno com TEA? Tem alguma modificação? Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno autista?
SEGUNDA PARTE- ATUAÇÃO DA PROFESSORA-COLABORADORA
1) Quantos e quais tipos de livros você mais lê por mês?
2) Como professora de Língua Portuguesa, qual sua concepção de leitura e escrita?
3) Que dificuldades você encontra no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula?
4) Você oportuniza a leitura em sala de aula? Geralmente, como você conduz essas aulas?
5) Qual o critério de seleção dos textos para as suas aulas de leitura?
6) Durante o ano letivo, você percebe, quanto à leitura, alguma progressão na aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na primeira parte do quadro 4, a questão 1 visou entender o histórico educacional e a experiência da professora-colaboradora. Perguntar sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação no ensino fornece um contexto para sua familiaridade com o ambiente escolar. A segunda questão foi importante para avaliar se a professora-colaboradora recebeu educação formal em áreas específicas de educação especial. Saber quando e onde essa formação ocorreu ajuda a entender a relevância e a atualização dos conhecimentos adquiridos. A terceira pergunta buscou obter a definição pessoal da professora-

colaboradora sobre o TEA, revelando seu entendimento e percepção sobre o transtorno, ou seja, indicando o nível de conhecimento teórico e prático que ela possui. A formulação da quarta questão permitiu explorar a experiência prática da professora-colaboradora com alunos autistas, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, sendo um ponto crucial para entender como essas experiências influenciam suas práticas pedagógicas e atitudes. A resposta para a quinta pergunta poderia revelar a perspectiva educacional da professora-colaboradora e sua abordagem para integrar alunos autistas na sala de aula regular. A sexta questão se concentrou em práticas específicas de planejamento e adaptação curricular: se a professora-colaboradora fazia modificações e seguia orientações específicas, aspectos que mostravam seu compromisso com a educação inclusiva e a personalização do ensino para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Na segunda parte, a primeira pergunta visou entender os hábitos de leitura da professora-colaboradora, o que podia refletir seu compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e sua abertura para novas metodologias e ideias. A formulação da segunda questão buscou explorar a perspectiva teórica da professora-colaboradora em relação à leitura e à escrita, o que podia indicar suas prioridades pedagógicas e metodológicas no ensino de Língua Portuguesa. A terceira questão foi importante para identificar os desafios enfrentados pela professora-colaboradora no ensino de leitura e escrita. A resposta poderia fornecer compreensão sobre áreas que necessitam de suporte adicional ou estratégias de intervenção. A quarta pergunta investigou se e como a professora-colaboradora integrava a leitura em suas aulas, revelando suas práticas pedagógicas e métodos para incentivar a leitura entre os alunos. A quinta questão se concentrou nos critérios usados pela professora-colaboradora para escolher textos, refletindo sua abordagem pedagógica e seu entendimento sobre a importância de selecionar materiais apropriados e interessantes para os alunos. Por último, a sexta pergunta buscou entender se a professora-colaboradora observava o progresso na leitura dos alunos ao longo do ano letivo e quais são esses avanços. Isso podia indicar a eficácia de suas estratégias de ensino e a resposta dos alunos às suas práticas pedagógicas.

#### **Quadro 5-** Entrevista com as mães dos dois alunos autistas

1) Você pode me contar um pouco da história de Pedro/Gustavo (pseudônimos) sobre o processo de investigação e diagnóstico de TEA?
2) Como foi o início da escolarização de Pedro/Gustavo? Quais foram as maiores dificuldades?

3) Pedro já foi ou é acompanhado por algum profissional (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social)?
4) Quais são os hábitos e rotinas escolares de Pedro/Gustavo, dentro e fora da escola?
5) Tem alguma disciplina escolar com que Pedro/ Gustavo mais se identifica? Se sim, qual e por quê?
6) Como você percebe o trabalho da equipe de apoio à aprendizagem e sala de recursos em relação à inclusão de Pedro/ Gustavo?

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A primeira questão do quadro 5 visou obter uma narrativa detalhada sobre o processo de investigação e diagnóstico de TEA de Pedro e Gustavo, buscando compreender os primeiros sinais observados, as etapas percorridas para o diagnóstico e as reações e adaptações da família. A formulação dessa questão permitiu captar a complexidade e a individualidade do percurso de diagnóstico, proporcionando uma visão ampla sobre os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas. A segunda pergunta foi formulada para entender as experiências iniciais de Pedro e Gustavo na escola, identificando as principais dificuldades encontradas. A resposta podia revelar problemas estruturais ou metodológicos na adaptação do ambiente escolar às necessidades de um aluno com TEA, bem como destacar estratégias que foram (ou poderiam ter sido) eficazes para facilitar sua inclusão e aprendizagem. A terceira questão buscou mapear o acompanhamento profissional de Pedro e Gustavo, indicando a presença de suporte especializado. Saber se ambos recebem acompanhamento de fonoaudiólogos, psicólogos ou assistentes sociais foi fundamental para compreender a rede de apoio existente e como ela contribui para o desenvolvimento educacional e pessoal deles. A quarta questão visou obter uma visão abrangente dos hábitos e rotinas de Pedro e Gustavo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Entender suas atividades diárias pode fornecer compreensão sobre como eles lidam com a rotina, a organização de seu tempo e as adaptações necessárias para apoiar sua inclusão e bem-estar. A formulação da quinta pergunta buscou identificar as áreas de interesse e as disciplinas com as quais Pedro e Gustavo mais se identificam. Isso pode fornecer informações sobre seus pontos fortes e preferências, no intuito de engajá-los mais efetivamente nas atividades escolares e potencializar seus aprendizados. Por último, a sexta questão se concentrou em avaliar a eficácia do trabalho da equipe de apoio à aprendizagem e da sala de recursos na inclusão de Pedro e Gustavo. A resposta pode revelar a qualidade das intervenções e suportes oferecidos, bem como

áreas que necessitam de melhoria. A percepção sobre a colaboração entre a equipe de apoio e os professores pode ser um indicador importante da efetividade das práticas inclusivas.

Após a realização de cada entrevista, foram feitos registros acerca das observações sobre percepções adquiridas a partir desses encontros e cada entrevista foi transcrita para documento do *Word*. No processo de transcrição não foram incluídos os marcadores do nível do discurso (pausas, entonação de sílabas, indicação de fala acelerada ou lenta etc.), uma vez que essas características não faziam parte da análise. Entretanto, foram incluídos alguns comentários relevantes na fala dos entrevistados, como por exemplo: ((tom de voz pensativo)), ((risos)), ((incompreensível)), ((confuso)), embora tais recursos não fossem explorados com análise teórica para essa pesquisa. Todo o texto resultado da transcrição dessas entrevistas foi submetido à análise conjuntamente com os outros instrumentos.

A seguir é feita a contextualização acerca das atividades sobre o (re)conhecimento do modelo didático e desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero conto maravilhoso.

#### 5.4.3 Atividades para o (re)conhecimento do modelo didático e desenvolvimento das capacidades de linguagem no conto maravilhoso

Considerando a realidade socioeducacional da turma, em particular dos dois alunos autistas, propus à professora-colaboradora, em meados de outubro a novembro de 2021, o desenvolvimento de uma sequência de atividades direcionadas ao *reconhecimento do gênero* conto maravilhoso, antes da fase produção inicial da SDG de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O objetivo foi propiciar aos alunos da turma o reconhecimento das características peculiares e a funcionalidade do gênero (Costa-Hübes e Simioni, 2014), contribuindo para o seu letramento literário.

Na BNCC<sup>18</sup> (Brasil, 2017), o conto é um gênero textual que integra o campo artístico-literário, cujo objetivo é:

Possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as

---

<sup>18</sup> A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada e publicada no final de 2017, tem como principais marcos legais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional n.º. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A Base é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações (Brasil, 2017, p. 138).

Assim, para alunos dos anos finais do EF, o conto está contemplado nas habilidades a seguir:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. [...]

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Seguindo os preceitos do ISD (Bronckart, 1999), a modelização do gênero se fez necessária para orientar a elaboração dos dispositivos didáticos utilizados na pesquisa, bem como servir de suporte para outras sequências em trabalhos futuros. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o conto é um gênero textual cujo domínio social de comunicação é a cultura literária ficcional e que, juntamente com a fábula, a lenda, a novela etc., faz parte do agrupamento do narrar.

Assim, ao selecionar o gênero conto maravilhoso, presente na esfera literária, deparei-me com suas especificidades, e senti a necessidade de reportar à engenharia

didática, a fim de destacar suas características constitutivas para posterior abordagem didática. Desse modo, destaquei, no plano da capacidade de ação: o papel discursivo do emissor, que consiste em preservar e disseminar histórias populares, promover reflexões acerca de temas sociais, já que os temas dos textos são histórias universais e atemporais, retratando questões sociais e sentimentos comuns, inerentes à vida. É um gênero preconizado pelos livros clássicos com circulação, principalmente, na esfera familiar e escolar; destinado não só ao entretenimento, mas também à formação humana ao abordar objetos de interesse social.

No plano da capacidade discursiva, observei no conto maravilhoso a predominância do discurso narrativo ficcional, sendo importante para os alunos abstraírem a natureza fantasiosa que permeia o gênero. Foi imprescindível também que eles observassem a sequência narrativa primária, que envolve a identificação dos momentos que a compõem: situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final.

No plano da capacidade linguístico-discursiva, ao abordar o gênero conto maravilhoso, os alunos precisariam observar e reproduzir as unidades linguístico-discursivas relativamente estáveis: narrativa argumentativa em terceira pessoa; uso dos tempos verbais; recuperação nominal através da utilização de sinônimos; presença de metáforas e outras figuras de linguagem. A mobilização da capacidade de significação foi representada pela relação de elementos de diferentes contextos (social e cultural) e temáticas (empatia, família, desigualdade, ambição) expressas nos contos maravilhosos, discutidas e compreendidas pelos alunos, por meio da participação nas interações coletivas orais favorecendo a troca de ideias com seus colegas.

Considerando a perspectiva didática desta pesquisa, a noção de aprendizagem dos alunos autistas e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem proposta pelo ISD, houve um esforço no planejamento das atividades para atender às especificidades desses alunos, consideradas não só pertinentes, mas essenciais. Nesse sentido, a seleção dos exemplares de contos maravilhosos que serviram de objeto de estudo para a sequência de atividades baseou-se em fatores que julguei pertinentes quanto ao perfil da pesquisa e do público-alvo. Dessa forma, tomando como referência o gênero escolhido, proposto no livro didático para ser trabalhado no quarto bimestre, disponibilizei algumas amostras desse gênero e observei os níveis propostos por Schneuwly e Dolz (2004) - capacidades de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva -, além da capacidade de significação (Cristovão e Stutz, 2019).

Os dados para análise foram gerados a partir da construção e desenvolvimento de uma sequência de atividades composta por cinco encontros sobre o gênero conto maravilhoso, envolvendo os processos de leitura, com foco nas especificidades linguísticas consideradas na atividade diagnóstica dos dois alunos autistas do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A seguir, apresento no Quadro 6 o cronograma de atividades sobre o conto maravilhoso:

**Quadro 6-** Cronograma das atividades de didatização do conto maravilhoso

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<p><b>1</b></p> <p><b>Data:</b> 05/10/2021</p>	<p>- Conhecer os contos de Ricardo de Azevedo;</p> <p>-Iniciar o contato com o gênero e reconhecê-lo como meio de abordar os problemas sociais;</p> <p>-Identificar características do contexto de produção.</p>	<p>-Contação do conto <i>Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza</i>, de Ricardo Azevedo;</p> <p>-Identificação do contexto de produção e da temática abordada no conto lido.</p> <p>-Atividade de análise sobre os elementos da narrativa.</p>
<p><b>2</b></p> <p><b>Data</b> 14/10/2021</p>	<p>-Conhecer os elementos essenciais da narrativa: tempo, espaço, personagem, enredo e narrador.</p> <p>-Identificar as características discursivas do gênero e suas partes constituintes;</p>	<p>-Leitura compartilhada do conto <i>Os onze cisnes da princesa</i>, de Ricardo Azevedo;</p> <p>-Relação dos conhecimentos culturais do repertório dos alunos com os conteúdos do conto;</p> <p>-Atividade de análise sobre os elementos e momentos da narrativa.</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>Data</b> 19/10/2021</p>	<p>-Conhecer as características linguístico-discursivas do gênero através dos sinônimos na construção dos sentidos do texto;</p> <p>-Abordar os tipos de discurso -direto e indireto- no conto lido.</p>	<p>-Leitura do conto <i>O príncipe desencantado</i>, de Flávio Souza, proposto no livro didático<sup>19</sup>;</p> <p>-Atividade sobre o reconhecimento das vozes das personagens por meio do discurso direto e indireto, bem como ampliação do léxico através do estudo dos sinônimos, observando a relevância dessa utilização na construção do sentido do texto;</p>

<sup>19</sup> Privilegia-se, nesta pesquisa, a análise de atividades didáticas construídas em conjunto por mim e pela professora-colaboradora. Com vista a atender os objetivos propostos, não analisarei a Atividade 3 por se tratar de uma atividade do livro didático. Uma queixa de ambos os alunos autistas que ocasionou a atividade subsequente foi a desmotivação na realização das atividades do LD que exigiam um longo tempo sentados. Priorizei também não analisar a Atividade 4, que foi realizada de forma lúdica a partir do quebra-cabeça realizado em sala de aula. Desse modo, considero que a inclusão da atividade de (re)elaboração de materiais didáticos é necessária à educação contemporânea, pois fornece ajustes ao perfil da turma e das singularidades dos sujeitos autistas em função do dinamismo da circulação de temáticas relevantes e condizentes com seus perfis.

<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Data</b></p> <p style="text-align: center;">26/10/2021</p>	<p>-Apresentar os momentos da narrativa, fases constituintes da planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo;</p>	<p>-Leitura compartilhada do conto <i>O homem que enxergava a morte</i>, de Ricardo Azevedo;</p> <p>-Atividade de identificação dos momentos da narrativa através de um “quebra-cabeça” sobre o conto lido.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Data</b></p> <p style="text-align: center;">04/11/2021</p>	<p>-Recriação/adaptação do conto maravilhoso <i>Casa de vó</i>, de Beatriz Vichessi;</p> <p>-Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e recriação do conto maravilhoso.</p>	<p>-Atividade de recriação/adaptação do conto maravilhoso lido a partir de um roteiro.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como se pode observar, a sequência de atividades<sup>20</sup> apresentada para o reconhecimento do gênero foi composta por cinco encontros. O primeiro foi baseado na apresentação do autor Ricardo Azevedo e na identificação dos aspectos gerais do contexto de produção. Neste encontro, os alunos realizaram as seguintes atividades: leitura oral e silenciosa, do conto *Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza*, que conta a história de um homem pobre que trabalhava muito e ganhava pouco. Até que um belo dia o homem conhece Dona Boa Sorte e a Dona Riqueza. As moças decidem ajudá-lo, mas antes começam a disputar qual delas é a mais poderosa. O conto revela ao leitor que dinheiro não resolve todos os problemas, e que saber usá-lo é o segredo do sucesso, como também é preciso ter sabedoria para aproveitar as oportunidades que nos são dadas. Posteriormente a leitura, foi realizada uma discussão sobre a temática do conto lido, além da apresentação da proposta do trabalho com o gênero conto maravilhoso para o início do quarto bimestre. Foi solicitado que cada aluno, individualmente, respondesse à atividade, para logo após iniciar a correção coletiva.

O segundo encontro foi dedicado aos elementos essenciais da narrativa, por meio da leitura, em conjunto, do conto *Onze cisnes da princesa*, ajudando-os a perceber as características peculiares deste gênero como os elementos essenciais da narrativa, o tipo de narrador e a sequência textual predominante. Nesse conto, o autor Ricardo Azevedo faz uma releitura da conhecida história do *O patinho feio*, alusão ao cisne como símbolo da beleza se manifesta no enredo como um consolo pelo triste destino dos príncipes que, apesar de perderem a forma humana, permaneceram na elegância de [...] *onze cisnes*

<sup>20</sup> Todos os contos trabalhados estão inseridos no Apêndice IV.

*brancos com coroas de ouro na cabeça*. Ao final do conto é apresentada uma quadra popular, reforçando o resgate da literatura de tradição oral e confirmando a intenção do autor ao recontar as histórias. Após a leitura e discussão sobre a temática foi realizada uma atividade com ênfase nas características discursivas do gênero.

No terceiro encontro trabalhei as características linguístico-discursivas do gênero, por meio do uso dos sinônimos e dos tipos de discurso (direto e indireto), aplicadas ao conto *O príncipe desencantado*, presente no livro didático. Antes disso, foi realizada a leitura oral e silenciosa do conto. O objetivo dessa atividade consistiu em analisar os sentidos de algumas palavras e expressões do conto lido, bem como identificar/reconhecer a predominância do tipo de discurso e sua importância para a leitura do gênero em estudo.

O quarto encontro iniciou com a leitura compartilhada do conto *O homem que enxergava a morte*. Depois de checar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, foi proposta uma atividade que consistia em um “quebra-cabeça” com os momentos da narrativa, para que os alunos ordenassem a sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Posteriormente, realizei uma discussão, momento fundamental para sanar as dúvidas que alguns alunos apresentavam sobre as características estruturais do conto e a paragrafação do texto.

No último encontro foi aplicada uma atividade avaliativa envolvendo os conteúdos discutidos anteriormente, a qual teve como objetivo averiguar as capacidades de linguagem (não) reveladas pelos alunos. Propus, inicialmente, uma leitura individual do conto *Casa de vó*, que retrata a história de avós que recebe em casa sua neta, sendo que eles não são o tipo de avós considerados tradicionais, conforme a narradora-personagem do conto [...] *todo avô toma remédio, usa dentadura e tira soneca depois do almoço. O meu, não. Não toma pílula nem xarope. E, à tarde, fica acordado, brincando comigo [...]*. O maravilhoso surge através do cotidiano e sua relação com o fantasioso. Apliquei uma atividade avaliativa envolvendo os conteúdos já discutidos, com o objetivo de averiguar as capacidades de linguagem dos alunos trabalhadas anteriormente. Em seguida, apliquei uma atividade avaliativa envolvendo os conteúdos já discutidos, com o objetivo de averiguar as capacidades de linguagem dos alunos trabalhadas anteriormente.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se modelos de práticas de linguagem disponíveis no ambiente social. Nesse sentido, evidenciou-se maior mobilização da capacidade de ação nos três encontros, com um número expressivo de quatorze questões. As capacidades discursiva

e linguístico-discursiva ficaram limitadas, posto que não foram plenamente desenvolvidas por meio da quantidade de questões aplicadas, tornando-se necessário serem retomadas no ensino desses níveis linguísticos no itinerário de aprendizagem. A capacidade de significação também foi explorada nos três encontros, com um total de cinco questões.

Tendo em vista as atividades desenvolvidas a partir do conto maravilhoso, a análise das capacidades de linguagem mobilizadas, durante o processo de ensino me permitiu a realização de uma intervenção didática mais precisa para os alunos autistas no itinerário de aprendizagem. Nessa árdua tarefa de instaurar ações didáticas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, “a noção de capacidade de linguagem deve ser articulada a diversos fatores contextuais do lócus da intervenção didática, entre eles: a idade e o percurso dos alunos, os objetivos didáticos (tanto em relação ao nível de escolarização como em relação à intervenção em curso), o momento e o lugar da aprendizagem, as potencialidades do objeto de ensino” (Barros, 2013, p. 82).

Em síntese, além de obter dados para a pesquisa, tive o intuito de contribuir para que os alunos com TEA desenvolvessem suas capacidades de linguagem no gênero aqui proposto, e proporcionar uma aprendizagem significativa ao terem o que dizer sobre temas de seu interesse e conhecimento.

Com base nos conceitos teóricos discutidos na Seção IV, explicito na subseção a seguir como foi estruturado o itinerário de aprendizagem sobre o gênero carta aberta.

#### 5.4.4 Atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem através do itinerário de aprendizagem sobre a carta aberta

Tomando por base pesquisas que sugerem a adaptação/flexibilização no desenvolvimento de material didático de modo a adequar-se a determinadas situações e contextos escolares, propus um itinerário de aprendizagem (Dolz, 2020) com o intuito de apropriação do gênero carta aberta. Em vista disso, a elaboração e organização das atividades foi pensada para favorecer o ensino e a aprendizagem das capacidades de linguagem dos dois alunos autistas, bem como meu trabalho e da professora-colaboradora no referido contexto. Compreendo que, embora meu objetivo tenha sido na aprendizagem dos alunos, é válido salientar que nossa atuação docente representada nesta pesquisa pode ser utilizada em outros contextos inclusivos.

As atividades de planejamento e aplicação do itinerário de aprendizagem foram desenvolvidas entre os meses de setembro a dezembro de 2022. A escolha do gênero

textual Carta Aberta, a partir do qual o processo de ensino e aprendizagem foi organizado no âmbito da pesquisa, foi feita com base no currículo da escola e, por conseguinte, no livro didático utilizado pela turma, no bimestre em que atuei.

Além disso, considero pertinentes os critérios relacionados à aprendizagem, apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), que envolvem as motivações e interesses dos alunos, os aspectos cognitivos mobilizados, a capacidade de refletir, a complexidade e a relevância social do tema, a presença real no interior e exterior da escola e os itens ensináveis. Assim, ao trabalhar esse gênero, procurei proporcionar aos alunos com TEA acesso a textos reais que fossem significativos para eles, dos pontos de vista temático e funcional, bem como promover um trabalho que permitisse perceber como, nesse gênero, os recursos textuais, discursivos e linguísticos estão a serviço de realizar uma denúncia e solicitar providências.

Partindo da abordagem de modelização didática proposta pela engenharia didática do ISD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), construí um modelo teórico do gênero carta aberta, buscando torná-lo tangível ao ambiente escolar.

Conforme a proposta de análise de textos de Bronckart (1999 p. 78), o procedimento analítico para o conhecimento de um gênero deve principiar-se pela “coleta de um *corpus* de textos empíricos”, entendidos como “uma unidade concreta de produção de linguagem”, pertencente a determinado gênero, “e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular” (Bronckart (1999). A partir disso, selecionei um *corpus* composto por seis cartas abertas (Apêndice V).

Com relação à importância do trabalho escolar com o gênero carta, Bazerman (2005) lembra que

a carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas [...] parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções (Bazerman, 2005, p. 8).

Conforme esse estudioso, com o uso do gênero carta tornou-se possível conhecer os papéis sociais dos interlocutores, assim como o envolvimento destes em suas relações sociais. Desse modo, as pessoas podem, através de cartas, comentar e discutir temas diversos de importância religiosa, política e social, ou seja, participar ativamente da

comunidade em que se encontram inseridas. Nesse sentido, o trabalho com o gênero ‘Carta’ busca inserir o aluno em um contexto prático de escrita, por considerar o seu papel no contexto social em que vive, destacando desde seus elementos estruturais e composicionais até os aspectos linguístico-discursivos da linguagem, tão necessários em uma sociedade persuasiva como a nossa.

A carta pode assumir várias possibilidades de uso, assim em cada contexto, ela se adaptará ao contexto e ao propósito comunicativo. Especificamente, a carta aberta pertence ao domínio discursivo das “comunicações públicas” (Marcuschi, 2008, p. 196) e surge com vistas à solução de um problema social comum, objetivando, mais que estabelecer a comunicação de forma livre entre os interlocutores, dar lugar à argumentação, pois, ao se apropriar desse gênero, o emissor busca a promoção de uma problemática apontada, sobre a qual se manifesta publicamente, mostrando sua opinião, ao mesmo tempo em que procura persuadir o seu interlocutor na intenção de convencê-lo.

Assim, a carta aberta apresenta-se como uma das variações de cartas, por se tratar de um gênero em que as relações entre os interlocutores podem ser marcadas de maneiras mais pontuais e situadas, sendo um gênero usual no exercício da cidadania. Sob esse viés, esse gênero permite ao locutor interagir com o seu interlocutor, que pode ser constituído por um representante público, uma autoridade, uma comunidade ou um indivíduo.

Nesse aspecto, a carta aberta se distingue da carta pessoal, por exemplo, ao tratar de assuntos de interesse público, o que não é requisito para a carta de cunho privado. Silva (2002, p. 66) lembra que essa distinção se define com base nos usos da linguagem das esferas pública e privada da vida cotidiana. Nessa perspectiva, segundo a autora, a carta aberta situa-se em uma conjuntura de gêneros caracterizados como públicos, assumindo uma função discursiva no contexto em que se realiza. Em função disso, em geral, “esse gênero tem como finalidade discursiva publicar algo — seja para difamar ou para promover, por exemplo, uma pessoa pública, o serviço ou proposta política de uma empresa, de um órgão estatal ou não” (Silva, 2002, p. 73). Desse modo, no âmbito escolar, por meio dos recursos linguísticos e textuais disponíveis, o aluno situa o interlocutor ao longo do texto, discutindo uma questão social, fazendo solicitações, sensibilizando-o, realizando uma denúncia.

Ao eleger o trabalho com esse gênero, é possível promover situações de aprendizagem em que os alunos possam usar recursos linguísticos, textuais e discursivos indispensáveis à produção textual, como também desenvolver sua consciência crítica.

Segundo Abaurre e Abaurre (2012, p. 331-332), as cartas abertas se definem pela apresentação articulada de informações, fatos e argumentos que caracterizam um ponto de vista sobre determinada questão.

Esse gênero tem sido classificado como um texto argumentativo; certamente, por causa da natureza tipológica que nele predomina. Sobre a função da carta aberta, Leite (2014) informa que,

Na esfera social, a carta aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a carta aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo (Leite, 2014, p. 76).

Do ponto de vista estrutural, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber: o título, parte onde, na maioria das vezes, é evidenciado o destinatário; a introdução, local onde o problema é situado; o desenvolvimento, momento em que são apresentados o problema e os argumentos que sustentam o ponto de vista do emissor; a conclusão, local em que normalmente há uma solicitação para a resolução do problema apresentado; e, por fim, a despedida ou fecho.

Para a constituição do itinerário de aprendizagem desse gênero na pesquisa, foi levado em conta o desenvolvimento das habilidades prescritas na BNCC (Brasil, 2017, p. 167):

EF67LP17: Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido de reclamação, em geral, acompanhada de explicitações, argumentos ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

EF67LP18: Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

EF67LP19: Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

É importante ressaltar que na elaboração e desenvolvimento do itinerário, devido ao tempo disponibilizado, não pretendi abranger todos os aspectos do gênero estudado. Meu foco principal foi aumentar a visibilidade das características do gênero carta aberta, procurando adequar as dimensões que eu e a professora-colaboradora consideramos ser pertinentes às necessidades de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, a fim de promover o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

O itinerário de aprendizagem foi desenvolvido em dez encontros de 90 minutos cada (duas aulas seguidas que aconteciam nas quintas-feiras). Nesse processo interventivo cada encontro foi pensado e planejado a partir do desenvolvimento dos alunos em cada aula ministrada. Ou seja, desenvolvi o itinerário ‘em curso’, pois, ao final de cada bloco realizava uma atividade de compreensão e verificação da aprendizagem. Dessa forma, com o objetivo de os alunos aplicarem o conhecimento adquirido em contextos diversos e se expressarem de maneira eficaz, as atividades foram organizadas em três etapas: Na primeira etapa foi introduzido o gênero carta aberta, permitindo que os alunos se familiarizassem com sua função comunicativa e propósito social. Na segunda etapa, que focou na identificação das características composicionais e estruturais do gênero, os alunos exploraram os elementos argumentativos e articuladores essenciais à construção do texto. Por fim, a terceira etapa visou consolidar o aprendizado, encorajando os alunos a desenvolverem suas próprias produções textuais. Ao longo dessas atividades, o objetivo principal foi expandir e desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para se expressarem de maneira eficaz e autônoma em contextos diversos.

A seguir, apresento no Quadro 7 o itinerário de aprendizagem desenvolvido sobre o gênero carta aberta.

**Quadro 7-** Itinerário de aprendizagem: cronograma das atividades de didatização da carta aberta

<b>Etapa I</b>			107
<b>ENCONTROS</b>		<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>1</b>  <b>Data</b> 15/09/22	Conhecendo a proposta de trabalho	-Diagnosticar temas abordados na leitura de cartas abertas;	-Identificação, por meio de um questionário, de temas de interesse dos alunos para a produção de cartas abertas.
<b>2</b>  <b>Data</b> 22/09/22	Um olhar sobre os problemas da comunidade: introdução ao gênero carta aberta	- Apresentar a situação de comunicação; - Reconhecer o contexto de produção, conscientizando sobre a ferramenta cidadã “carta aberta”; -Diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos aprendizes.	-Discussão oral sobre o gênero carta aberta; -Leitura e análise, por meio de atividade de verificação escrita, de um exemplar de carta aberta aos pais sobre bullying;
<b>3</b>  <b>Data</b> 29/09/22	Reconhecimento do gênero Carta Aberta: parte I	-Analisar sistematicamente diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre a carta aberta e a carta pessoal.	-Leitura e análise de dois exemplares de cartas: uma carta aberta ao ministro da educação e uma carta pessoal para Papai Noel; -Identificação das diferenças e semelhanças contextuais e linguístico-discursivas da carta aberta e da carta pessoal; -Atividade de verificação; -Registro da síntese do aprendizado dessa etapa;
<b>Etapa II</b>			
<b>ENCONTROS</b>		<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>4</b>  <b>Data</b> 06/10/22	Identificação das características composicionais e estruturais do gênero carta aberta	-Refletir sobre o plano global da carta aberta; -Conhecer e sistematizar informações sobre as características da carta aberta; -Identificar os aspectos gerais desse gênero;	-Observação da organização composicional da carta aberta; -Leitura e análise de um exemplar de carta aberta aos adolescentes do futuro; -Atividade de compreensão do gênero;
<b>5</b>  <b>Data</b> 20/10/22	Reconhecimento do gênero Carta Aberta: parte II	-Analisar sistematicamente diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre a carta aberta e a notícia.	-Leitura e análise de um exemplar de uma notícia sobre bullying; -Leitura e análise de um exemplar de carta aberta sobre bullying; -Identificação das principais características da carta aberta e da notícia;

			-Atividade de verificação;
<b>6</b> <b>Data</b> 27/10/22	Aprendendo a usar elementos articuladores na carta aberta	-Construir a textualidade e a planificação linguística e discursiva da argumentação na carta aberta. -Desenvolver capacidades linguístico-discursivas em relação ao uso e funcionamento dos elementos argumentadores do texto.	-Escrita de argumentos em defesa ou contra a tese defendida na carta aberta; -Apresentação e explicação de alguns elementos argumentadores; -Leitura e análise de um exemplar de carta aberta direcionada à direção da escola; -Registro- síntese do aprendizado dessa etapa no caderno;
<b>Etapa III</b>			
<b>ENCONTROS</b>		<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>7</b> <b>Data</b> 10/11/22	Discutindo sobre a temática	-Desenvolver habilidades de leitura analítica; -Discutir sobre o tema selecionado para a produção escrita da carta aberta; -Planejar o texto a partir de perguntas metacognitivas;	-Discussão sobre a questão polêmica objeto da carta aberta; -Relação entre os conhecimentos culturais do repertório dos alunos com o conteúdo da carta aberta; -Registro no caderno de palavras-chave referentes às impressões de leitura;
<b>8</b> <b>Data</b> 16/11/22	A primeira produção: um ensaio	-Propor a escrita inicial de uma carta aberta; -Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção textual da carta aberta. -Discutir sobre o contexto de produção textual;	-Definição do contexto de produção da carta aberta: os interlocutores, o conteúdo temático e o suporte de circulação; -Elaboração da primeira produção da carta aberta.
<b>9</b> <b>Data</b> 24/11/22	Revisando a primeira produção	-Discutir sobre as cartas abertas, com base na análise dos textos – ênfase no plano textual global;	-Análise da adequação entre a primeira produção textual e as características do gênero trabalhado; -Revisão coletiva, a partir de exemplares das produções dos alunos, com foco na pontuação e substituição por sinônimos e/ou pronomes; -Mediação da professora pesquisadora no processo de revisão textual (individual); -Anotações no caderno;
<b>10</b> <b>Data</b> 07/12/22	Reescrevendo a carta aberta: versão final	-Reescrever a carta aberta a partir das revisões realizadas.	-Reescrita da primeira versão da carta aberta, retomando aspectos que necessitavam de adequação através de estímulos metacognitivos; -Autoavaliação oral, de acordo com as atividades das etapas anteriores;

<p><b>11</b></p> <p><b>Data</b> 15/12/22</p>	<p>Publicação e divulgação das produções dos alunos</p>	<p>-Divulgar as cartas abertas produzidas em mural no pátio da escola com premiação para a melhor carta aberta.</p>	
--	---	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Antes de começar a descrever as atividades didáticas desenvolvidas no itinerário de aprendizagem acima descrito, é válido salientar as adaptações que foram realizadas nas aulas de LP para favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos dois alunos com TEA: 1) as cartas abertas entregues aos alunos possuíam numeração de suas linhas no lado esquerdo, assim, facilitava a localização no direcionamento das atividades solicitadas; 2) no início de cada encontro, os objetivos de cada aula eram expostos e anotados no quadro, como forma de nortear os alunos, já que nessas aulas da intervenção não fiz uso do livro didático; 3) as atividades didáticas eram as mesmas para toda a turma, sobretudo, termos em negrito e maiúsculas foram utilizadas para melhor visualização dos comandos solicitados em cada questão; 4) sempre que a atividade demandava leitura de cartas abertas, primeiro, solicitava a leitura silenciosa individual; em seguida, a coletiva; 5) Outra adaptação que me ajudou nesse processo de ensino e aprendizagem foi colocar o texto e a atividade em folhas separadas, pois percebemos que os alunos com TEA, por possuírem o TDHA associado, só o ‘simples’ ato de virar a página para ler o verso já os fazia perder o foco e não responder adequadamente às questões.

No **primeiro encontro**, conversei com os alunos sobre a experiência em sala de aula com a leitura, a produção oral e escrita de textos. Procurei salientar a importância dos textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas, com finalidades diversas, como expor opiniões, denunciar e solucionar problemas. Em seguida, foi distribuída uma sondagem inicial para os alunos, composta por oito questões abertas, com o intuito de guiar a temática para o bimestre que se iniciava. A maioria da turma, especialmente, os dois alunos autistas, escolheu o tema *Bullying*. A seguir apresento, o Quadro 8 contendo as respostas de Pedro e Gustavo nessa atividade:

#### **Quadro 8 - Sondagem inicial para temática da carta aberta**

*Prezado (a) aluno (a),  
Primeiramente, espero que você esteja bem. E dando continuidade às ações da pesquisa, esta também é uma atividade que vai me auxiliar a traçar um perfil da turma. No entanto, o foco agora são os seus gostos sobre temáticas*

<p><i>do próximo gênero textual que trabalharemos, a carta aberta. É essencial que você realize a atividade com bastante seriedade e compromisso, pois os resultados são essenciais para o planejamento das próximas atividades da pesquisa.</i></p> <p><i>Desde já, agradeço a colaboração!</i></p>
<p>1) Em sua opinião, a leitura de textos influencia o modo como as pessoas pensam e vivem numa determinada sociedade? Se sim, em que situações? Se não, por quê? Justifique:  <i>Gustavo: Sim. Em raros casos já que as pessoas não costumam colocar muitas dessas coisas em prática.</i>  <i>Pedro: sim, em uma situação que dependo do texto vai influenciar o modo das pessoas se tornando melhor ou pior.</i></p>
<p>2) Você já <b>escreveu</b> ou <b>recebeu</b> uma carta para alguém ou de alguém? Se sim, quando?  <i>Gustavo: não, nunca escrevi nem recebi carta de ninguém.</i>  <i>Pedro: não, talvez de mentirinha quando era menor.</i></p>
<p>3) <b>Em sua opinião</b>, a escola deve discutir questões de interesse comunitário? <b>Por quê?</b>  <i>Gustavo: sim, isso além de aumentar o interesse do aluno, isso também é importante para resolver situações.</i>  <i>Pedro: sim, acho que porque despertaria um interesse maior do aluno pela escola.</i></p>
<p>4) Tem se tornado uma prática comum os professores determinarem os temas de produção textual no âmbito escolar. <b>Em sua opinião</b>, essa escolha deveria ser democratizada com o aluno? <b>Justifique.</b>  <i>Gustavo: sim. Acho que assim os alunos podem ter mais liberdade para fazer textos sobre coisas que se interessam.</i>  <i>Pedro: sim, ajudaria na hora da escolha, os professores saberiam o que agrada e desagrada os alunos.</i></p>
<p>5) A discussão de temas que contemplem problemas comunitários, como saúde, educação e segurança pública, deve ser sugestiva para a produção de textos escolares?  <i>Gustavo: sim</i>  <i>Pedro: sim</i></p>
<p>6) Considerando a proposta de escrita de uma produção textual, qual dos assuntos mencionados na questão anterior você abordaria em seu texto?  <i>Gustavo: educação e segurança.</i>  <i>Pedro: educação.</i></p>
<p>7) Você tem alguma outra <b>sugestão temática</b> que pode ser contemplada em sua produção escrita? Justifique:  <i>Gustavo: bulling</i>  <i>Pedro: bulling</i></p>
<p>8) Das alternativas abaixo escolha aquela que, no seu entendimento, seria mais propícia para ser discutida e desenvolvida, tendo em vista a produção textual no gênero Carta Aberta? a. [ ] saúde b. [ ] <b>educação</b> c. [ ] segurança d. [ ] outro! Qual?</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na primeira pergunta, sobre a influência da leitura de textos no modo como as pessoas pensam e vivem numa determinada sociedade, Gustavo demonstra certo ceticismo. Reconhece que, embora a leitura possa impactar, as pessoas raramente aplicam os aprendizados na prática. Por outro lado, Pedro identifica a leitura como uma ferramenta poderosa que pode tanto melhorar quanto piorar a conduta das pessoas, dependendo do conteúdo. A resposta revela a compreensão da leitura como um meio influente de moldar

opiniões e comportamentos, o que infere um nível de maturidade na interpretação do papel dos textos na vida social.

Na segunda pergunta sobre se os alunos já tinham escrito ou recebido uma carta, ambos os alunos autistas indicam uma falta de experiência com a comunicação escrita tradicional, como cartas. Gustavo, ao afirmar que nunca escreveu ou recebeu uma carta, e Pedro, ao mencionar uma possível experiência lúdica quando era mais novo, indicam que essa prática não faz parte do cotidiano deles. Esse fato de não terem uma vivência prática com o gênero pode exigir uma mediação mais detalhada e a utilização de exemplos práticos e concretos para ajudar esses alunos a compreenderem o propósito e a dinâmica da carta, tanto em sua função comunicativa quanto em sua estrutura composicional.

As respostas de Gustavo e Pedro à terceira pergunta relacionada à importância de discutir questões de interesse comunitário na escola refletem uma compreensão madura e consciente do papel da educação na formação dos cidadãos. Gustavo destaca que a discussão de temas de interesse dos alunos desempenha um papel crucial na resolução de problemas reais, sugerindo que ele vê a escola como um espaço de preparação prática para a vida em sociedade. Pedro, por sua vez, acredita que a inclusão de questões comunitárias no currículo escolar despertaria um maior interesse pela escola, indicando que ele reconhece a relevância de temas conectados com a realidade da turma, o que pode tornar o ambiente escolar mais significativo e atrativo.

Sobre a quarta pergunta, as respostas de Gustavo e Pedro em relação à democratização da escolha dos temas de produção textual refletem um desejo por maior autonomia e uma educação mais centrada nos interesses dos alunos. Ambos reconhecem que uma abordagem mais participativa poderia tornar a produção textual mais relevante e motivadora. Gustavo valoriza a liberdade criativa que viria com a escolha dos temas, o que poderia aumentar seu engajamento. Pedro sugere que essa democratização ajudaria os professores a entenderem melhor as preferências dos alunos, facilitando a seleção de temas que capturam o interesse da turma.

Na quinta pergunta sobre a discussão em sala de aula de temas que contemplem problemas comunitários, ambos os alunos autistas concordam com a importância de abordar esses temas na produção de textos escolares. Isso indica que eles reconhecem o valor de discutir questões relevantes para a sociedade dentro do contexto educacional, o que pode estimular um pensamento mais crítico e engajado.

Na sexta pergunta relacionada ao tema que os alunos poderiam abordar em seus textos, Gustavo escolhe abordar tanto a educação quanto a segurança, sugerindo que ele

vê esses temas como importantes. Pedro foca exclusivamente na educação, o que demonstra um interesse particular na questão educacional, possivelmente por reconhecer sua importância em sua vida e na comunidade. Nesse sentido, ambos os alunos escolhem a “Educação” como um tema em comum para ser discutido e desenvolvido na produção textual da Carta Aberta. A educação é um tema de ampla relevância social, tornando-o ideal para a produção desse gênero, que visa sensibilizar, informar ou influenciar a opinião pública sobre questões cruciais.

Por fim, na sétima pergunta, ambos sugerem o bullying como um tema importante a ser explorado dentro do contexto educacional. Essa escolha pode refletir experiências pessoais ou observações, evidenciando a relevância e a necessidade de discutir o bullying no ambiente escolar. Essa preocupação também pode ser vista como uma oportunidade, para nós, enquanto educadores, abordar o tema de forma mais ampla e integrada, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor.

As respostas dos alunos, nessa sondagem, revelam uma combinação de pensamento crítico, preocupação com temas sociais e um desejo por maior participação e relevância no processo educativo. Essas percepções serviram como base para adaptar o dispositivo itinerário de aprendizagem, garantindo que o ensino esteja alinhado às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e engajador.

No **segundo encontro**, comecei com a apresentação de um texto do gênero carta aberta retirada do site: <http://www.colegioalvarodemelo.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Carta-Bullyng.pdf>, para que os alunos pudessem conhecê-lo. Após a leitura do texto, os alunos foram questionados sobre a temática, sua forma de organização, os meios de circulação, a quem as cartas desse tipo, geralmente, são destinadas, sua função social e a modalidade da língua empregada. Durante essa conversa, a turma participou da aula, inclusive os dois alunos com TEA, contribuíram com os conhecimentos advindos da leitura do texto. Como o *reconhecimento do gênero* (Costa-Hubes e Simioni, 2014) havia sido explorado no trabalho com o conto maravilhoso (4.4.3), aqui, também se mostrou crucial para a construção das etapas seguintes do itinerário. A maioria da turma demonstrou desconhecimento do gênero carta aberta, mas ao mesmo tempo mostrou-se interessada em conhecer, ao perceberem que é utilizado para tratar de vários assuntos ou reivindicações, o que já fez com que eles começassem a identificar o papel social do gênero e seu caráter reivindicatório. Logo após a discussão, foi entregue uma atividade de verificação da aprendizagem com sete questões discursivas,

com o intuito de diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos sobre o conteúdo discutido na aula. Ao finalizarem a atividade, realizei uma correção coletiva e o recolhimento das atividades. Por último, foi entregue, por via impressa, uma síntese da discussão sobre o gênero carta aberta, que cada aluno fixou em seu caderno, pois seria material de estudo para as próximas aulas.

No **terceiro encontro**, levei para a sala de aula dois exemplares do gênero carta, um sobre a carta pessoal (fonte: <http://sosprofessor-atividades.blogspot.com.br>.) e o outro sobre a “Carta Aberta ao Ministro da Educação” de Clarice Lispector. Como os alunos, em anos anteriores, haviam estudado a estrutura, composição e finalidade da carta pessoal, considerei pertinente abordar esses pontos encontrando diferenças e semelhanças contextuais e linguístico e discursivas entre esses gêneros. A turma ficou entusiasmada em recordar que já haviam escrito cartas pessoais para amigos e familiares distantes. Após discussão sobre a funcionalidade de ambos os gêneros, apliquei uma atividade de verificação do conhecimento apreendido na aula, composta por nove questões discursivas. Por fim, solicitei que os alunos registrassem em seus cadernos o que tinha sido apreendido até aquele momento sobre o gênero carta aberta. Em seguida, cada aluno falou uma característica anotada e foi sendo construído um mapa mental no quadro.

No **quarto encontro**, trabalhei com a turma a estrutura composicional, seus elementos estruturais, o conteúdo temático, o suporte, o plano textual, as marcas linguísticas a partir de um exemplar de carta aberta. Depois da leitura “Carta aberta aos adolescentes do futuro”, feita pela turma 8301 do Projeto Fórmula da Vitória 2012, da Escola Municipal Doutor José Antônio Ciraudó do Rio de Janeiro (Fonte <https://www.facebook.com/emciraudó/>), orientei os alunos a socializarem seus posicionamentos sobre o tema. Posteriormente, propus questões sobre o contexto de produção, as marcas linguísticas recorrentes e as vozes trazidas no texto. A atividade foi composta por dez questões discursivas. Ao final, realizei uma correção coletiva, com esclarecimento das dúvidas dos alunos e o recolhimento da atividade.

No **quinto encontro**, levei para exposição uma notícia sobre *Bullying* (Fonte: <https://www.urupes.sp.gov.br/noticias/noticia.php?id=1513>) e uma carta aberta sobre a mesma temática. Em relação ao gênero notícia, em virtude de a turma já haver trabalhado no semestre anterior, com esse gênero, já era familiar deles. Fiz a discussão separadamente de cada gênero, anotando as características, seus elementos estruturais e seus pontos relevantes. Após a leitura de cada texto, realizei uma atividade de verificação

sobre o conhecimento apreendido na aula, composta de doze questões discursivas. Houve correção coletiva e o recolhimento das atividades.

Destaco aqui a importância de se trabalhar com vários textos do gênero, articulando as práticas de leitura, escrita e oralidade como forma de fortalecer o aprendizado dos alunos, através de uma perspectiva de uso concreto da linguagem (Bronckart, 1999), o que favoreceu uma abordagem menos estática do gênero. É importante também destacar que a carta aberta possui parâmetros que mudam de acordo com a situação de comunicação. Isso ficou perceptível para os alunos, posto que as cartas abertas trabalhadas apresentavam variação quanto ao título, vocativo, despedida, assinatura, dentre outros; entretanto, possuíam características estruturais comuns.

No **sexto encontro**, a aula teve como objetivo o trabalho com a argumentação, através do desenvolvimento da capacidade linguístico- discursiva. Como instrumento de apoio foi distribuída uma cópia contendo os elementos estruturais e composicionais do gênero, demonstrando suas regularidades, bem como aspectos sobre a argumentação. Busquei, no primeiro momento, desenvolver uma reflexão com os alunos em relação ao uso e funcionamento dos elementos argumentadores do texto. Posteriormente, trabalhei com a estrutura composicional da carta aberta para explorar momentos de argumentação dos fatos. Não bastava apenas apresentar o problema, era preciso produzir a carta aberta de acordo com as características linguístico-discursivas, o que envolvia a mobilização de capacidades de linguagem na construção, de forma coesa e coerente, de sequências argumentativas, principalmente. Então, a partir da temática que estava trabalhando, solicitei aos alunos a escrita de argumentos em defesa ou contra a tese defendida na carta aberta. Percebi, com essa atividade, que os alunos começaram a construir conhecimentos acerca do gênero, da argumentação para a defesa de um ponto de vista, como também dos aspectos linguísticos, além de indícios do fortalecimento de sua autonomia e da consciência cidadã. Em seguida, a exposição de tais argumentos foi apresentada oralmente, de forma coletiva, e ao final, realizei uma atividade composta por oito questões, sendo sete discursivas e uma objetiva. Por fim, a turma foi solicitada a realizar uma síntese dos conhecimentos apreendidos sobre o gênero carta aberta e a argumentação.

O **sétimo encontro** foi dedicado à discussão sobre a temática da carta aberta. Diante de vários problemas que estavam acontecendo na escola, achei oportuno que a temática das cartas a serem produzidas se direcionasse para os desafios enfrentados no ambiente escolar, escolhendo como destinatária a direção ou a secretária de educação do município. Essa escolha foi possível dadas as peculiaridades da Carta Aberta,

especialmente, voltadas para a denúncia formal e objetiva de um problema público, bem como para a reivindicação de providências. Decidi debater com os alunos sobre o que eles pensavam a respeito da escola e quais problemas eles encontravam no dia a dia escolar. Pelos relatos da turma, listamos no quadro os problemas que estavam sendo mais notificados: a questão da falta de energia, que gerava outros problemas, e a questão da merenda escolar, que estava sendo precária. Posteriormente, com base nos conhecimentos culturais e no repertório dos alunos, solicitei o registro de palavras-chave discutidas na aula sobre a temática exposta, pois ajudariam na produção escrita da carta aberta. Além disso, é válido salientar que a abordagem tanto do gênero quanto da temática proposta se ancorou na relevância de, no âmbito do ensino de língua, formarmos cidadãos que dominam as mais diversas formas de ação social. Assim, os alunos apoiaram a ideia do tema proposto e demonstraram interesse em participar das atividades didáticas desenvolvidas, visto que se mostraram, desde o início, interessados em contribuir, de alguma forma, com a melhoria de sua escola e de exercerem seus direitos como estudantes e cidadãos.

No **oitavo encontro** foi realizada a produção escrita inicial da carta aberta com o intuito de averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a partir do trabalho com o gênero. É importante lembrar que, antes de começar a escrever, os alunos precisam saber o porquê vão escrever aquele texto e quem serão seus possíveis leitores. Vale ressaltar também que os alunos tenham a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades de: léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência etc., os quais podem desqualificar o seu dizer. Então, nesse encontro, os alunos foram apresentados ao tema proposto para a primeira produção. Um fator relevante que motivou a escolha desse tema foi que os alunos poderiam propor melhorias para a escola, justificar seus pontos de vista, e com isso, potencialmente poderiam, ainda, obter retorno de suas solicitações, favorecendo o potencial das aulas de língua portuguesa voltadas para situações sociais reais. Primeiramente, realizei uma discussão sobre o contexto de produção solicitado para a escrita do gênero, e expus a proposta para a produção da carta aberta que seria exposta no mural da escola, e as duas melhores produções, definidas a partir de critérios pré-estabelecidos, seriam julgadas pela professora-pesquisadora e pela professora-colaboradora, e ganhariam como premiação uma cesta natalina. Afinal, considerei-pertinente agregar as festividades do final do bimestre e a dedicação da turma ao trabalho desenvolvido. Ressalto que essa seria a primeira versão e serviria de base para avaliar as habilidades que já dominavam e as necessidades que porventura apresentassem

na escrita daquele gênero. Os alunos, individualmente, tiveram o tempo de 40 minutos destinados à produção textual.

No **nono encontro**, realizei o trabalho de supervisão individual das cartas abertas produzidas, a partir dos critérios de avaliação pré-estabelecidos. Concordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94) quando dizem que “o texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita e que o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”. O trabalho foi realizado coletivamente e em pares com base na devolução dos textos aos alunos. Depois da produção inicial realizada, foi constatada a dificuldade, especialmente dos dois alunos com TEA, de argumentar ao defender e justificar seus pontos de vista. Então, nesse encontro busquei desenvolver a autonomia dos estudantes na escrita dos argumentos, para que tivessem um desempenho melhor na produção final da carta aberta. Para lograr êxito nessa atividade, foi preciso provocar os alunos à reflexão na melhoria de seu texto escrito. Vários questionamentos foram feitos para que eles identificassem se havia argumentos, analisassem se eram convincentes e refletissem sobre como poderiam ser alterados para sustentarem seu ponto de vista sobre a temática. A atividade também levou os alunos a perceberem a presença de repetições e refletirem sobre o que precisava ser melhorado. Por meio da correção, foi identificado que os alunos autistas conseguiram produzir um texto cujas características se assemelhavam às de uma carta aberta, ou seja, dentro dos aspectos estruturais e composicionais do gênero. Reportando-nos a Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 34), foi necessário pôr em prática a máxima “provocar inquietações para que se chegue (ou não) a uma conclusão frente à dada situação”. Dessa forma, os alunos foram guiados a buscar uma reescrita adequada que apresentasse sugestões de melhoria com a respectiva justificativa, ou seja, focalizando as capacidades de linguagem requeridas para compreensão do gênero, que garantissem o sentido daquilo que queriam expressar e a intenção de escrita pretendida para o objetivo da proposta. Por fim, realizei uma autoavaliação oral de todos os alunos, no sentido de como poderiam melhorar seu texto, conforme as atividades das etapas anteriores.

Aqui estão os registros dessa aula, respectivamente, Gustavo com seu colega e Pedro com duas colegas. É válido mencionar que ambos os alunos autistas se sentiram confortáveis em realizar esse momento de discussão oral para toda a turma, com seus colegas mais próximos: uma sala de aula que engaja e motiva quebra a barreira de certos obstáculos na aprendizagem desses alunos:

Imagem 1- Autoavaliação oral de Gustavo e seu colega



Imagem 2- Autoavaliação de Pedro e duas colegas



**Fonte:** Arquivo da pesquisa.

No **décimo encontro**, com base na correção e nas discussões realizadas em sala, os alunos foram solicitados a reescrever a produção final da carta aberta. Para realização dessa última atividade deveriam retomar o conhecimento das capacidades de linguagem mobilizadas durante todo o itinerário e ter em mente quais melhorias para a escola queriam sugerir, após o reconhecimento das necessidades apontadas. Nessa fase, foram

feitas também as orientações de publicação das cartas no mural da escola. Ao final, as produções foram recolhidas para uma última avaliação.

O **último encontro** foi perpassado por comemorações ao finalizar o trabalho desse itinerário. Entreguei a devolutiva das cartas abertas e, juntamente com a professora-colaboradora, anunciamos os dois melhores textos. Para participar desse momento de socialização, convidamos a diretora da escola. Com a presença da diretora na sala de aula, as duas melhores cartas abertas foram lidas e alguns alunos da turma complementaram suas solicitações oralmente. A seguir, apresento registros na entrega das duas cestas natalinas, respectivamente Gustavo e Pedro com a professora-colaboradora:

Imagem 3- Registro da professora-colaboradora com Gustavo



Imagem 4- Registro da professora-colaboradora com Pedro



Fonte: Arquivo da pesquisa.

## 5.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a coleta e organização dos dados, retomei os objetivos específicos da pesquisa, os quais auxiliaram na síntese dos procedimentos utilizados para a análise, conforme Triviños (2009) e Bardin (2011).

Seguindo os pressupostos de Bardin (2011, p. 47) para a análise de conteúdo, esta foi definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Triviños (2009) descreve o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que estabelece três etapas e oferece um caminho estruturado para a análise dos dados coletados nesta pesquisa:

- 1) **Pré-análise:** etapa que organiza o material e que está alinhada com o primeiro objetivo da pesquisa, “identificar e descrever os obstáculos de aprendizagem de leitura e escrita no processo de escolarização dos alunos autistas, em referência”. Nesta fase, organizei o material correspondente, identificando e descrevendo os obstáculos enfrentados pelos alunos autistas.
- 2) **Descrição analítica:** etapa em que o material que constitui o *corpus* é estudado em maior profundidade. Esta etapa corresponde ao segundo objetivo, “elaborar e implementar dispositivos didáticos para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e escrita do conto maravilhoso e da carta aberta”. A elaboração e implementação dos dispositivos didáticos exigem uma análise detalhada do material previamente organizado, e as reflexões geradas a partir da análise dos obstáculos de aprendizagem orientaram o desenvolvimento do itinerário de aprendizagem.
- 3) **Interpretação referencial:** etapa que se apoia nos materiais de informação desde a pré-análise e que está alinhada com o terceiro objetivo, “analisar os efeitos das reflexões geradas pelos dispositivos didáticos implementados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos pesquisados”. A interpretação referencial permite que se façam inferências e se compreenda como as intervenções didáticas impactam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos autistas.

Portanto, o método de análise de conteúdo proposto por Bardin oferece uma estrutura metodológica que orientou a pesquisa desde a identificação dos obstáculos de aprendizagem até a análise dos efeitos das intervenções didáticas, garantindo uma abordagem sistemática e aprofundada.

No contexto da aplicabilidade das técnicas de Bardin (2011), a análise por categorias surge como um procedimento sistemático para a compreensão e análise dos significados dos dados, permitindo reunir um maior número de informações por meio de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para organizá-los. Como os dados são constituídos das entrevistas com a professora-colaboradora e com as mães de Pedro e Gustavo, bem como dos dispositivos didáticos implementados nas aulas de Língua Portuguesa, estabeleci duas categorias de análise: 1) Vozes da professora e das mães sobre os processos educacionais de alunos autistas; 2) Análise das capacidades de linguagem e dos obstáculos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados. Para analisar as atividades interventivas produzidas, elegi as capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação) como categoria para conduzir uma melhor compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos autistas.

Concluída essa seção, que se concentrou na descrição dos aspectos metodológicos da ação interventiva, incluindo a classificação, contextualização da pesquisa e categorias de análise, apresento e discuto, na seção seguinte, os resultados relativos ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa.

## 6. VOZES DA PROFESSORA-COLABORADORA E DAS MÃES SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS AUTISTAS PESQUISADOS

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus voos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar”  
(Jessica Del Carmen Perez).

Ao viabilizar as Vozes do Sul (Sousa Santos, 2016) e a perspectiva da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), estabeleci como objetivo desta seção mostrar e refletir sobre os resultados da análise cujo foco foi a identificação e a descrição dos obstáculos de aprendizagem de dois alunos autistas do ensino fundamental anos finais. Para isso, as entrevistas semiestruturadas com a professora-colaboradora e com as mães de Gustavo e Pedro se fizeram pertinentes para conhecer o perfil e o percurso educacional desses alunos. A partir dos relatos, direcionei o olhar para três aspectos: a) o trabalho colaborativo da professora; b) as singularidades no percurso educacional dos alunos autistas; e c) os obstáculos de aprendizagem dos alunos autistas.

### 6.1 O TRABALHO COLABORATIVO DA PROFESSORA

No que tange ao trabalho colaborativo, começo com a fala da professora-colaboradora sobre sua formação e experiência diante de alunos com TEA. Ela afirmou não ter formação para trabalhar as especificidades desses alunos na sala de aula regular:

**Excerto I:** *Tive, por exemplo, cursos capacitantes né que tem naquela primeira semana pedagógica. Na graduação, eu não tive e na prefeitura eu ainda não participei de nenhuma formação relacionada à questão de inclusão. [...] Eu conheço pouca coisa, só o que pesquisei depois que você me procurou para a pesquisa. Sei que eles têm algumas dificuldades em alguns conteúdos e na interação social né e também é mais complicado para ele manter um vínculo, mas quando eles se apegam em alguma coisa não conseguem trocar aí é um problema né porque eles ficam focados” (PROFESSORA-COLABORADORA).*

Conforme o excerto, a professora-colaboradora menciona que participou de capacitações oferecidas durante a semana pedagógica. Esses cursos são provavelmente voltados para o desenvolvimento profissional e a preparação para o ano letivo. No entanto, ela não teve formação específica sobre inclusão durante sua graduação, nem havia participado de formação relacionada à inclusão oferecida pela prefeitura. A

professora-colaboradora admite que tem pouco conhecimento sobre inclusão, mencionando que só pesquisou sobre o assunto após ser procurada para a pesquisa. Ela reconhece que alunos autistas enfrentam dificuldades na interação social e na manutenção de vínculos, apontando como desafio específico a tendência desses alunos de focarem intensamente em algo que lhes interessa, o que pode se tornar um obstáculo se eles não conseguirem mudar de foco. Além disso, a professora-colaboradora demonstra uma consciência dos desafios enfrentados por alunos com deficiências e transtornos, mas também reconhece suas próprias limitações em lidar com esses desafios de maneira eficaz.

É acrescido ao relato seu anseio em relação ao fato de não ter um profissional especializado e capacitado para atender as necessidades dos alunos autistas em sala de aula, o que não favorece uma intervenção voltada para as necessidades individuais.

**Excerto II:** *Por exemplo, a cuidadora também não tem uma formação específica para lidar com esses alunos né, então, é complicado para ela e para o professor. Fora que o contexto também não ajuda porque a gente não consegue dar um apoio mais individualizado, a gente tenta de acordo com o laudo né, mesmo assim a dificuldade do aluno ainda tem distanciamento muito grande né, dependendo da dificuldade, então é algo que divide muito, inclusive eu, como professora, eu fico meio angustiada, às vezes, quando eu tenho um aluno dentro da minha sala que tem algum tipo de dificuldade, porque você fica né “Meu Deus! eu não recebi informação nenhuma sobre isso, eu não sei né eu não tive uma capacitação para lidar com isso”, então, eu tento adaptar da melhor maneira, mas mesmo assim não é algo profissional, digamos assim, eu não fui preparada profissionalmente para aquilo, então eu também tenho medo” (PROFESSORA-COLABORADORA).*

Esse relato aponta para as lacunas existentes na formação da professora-colaboradora e da auxiliar cuidadora que as impedem de atender, de forma adequada, as necessidades presentes na sala de aula regular, e demonstra a falta de conhecimentos básicos para desenvolver um trabalho significativo a partir do diagnóstico de seus alunos, o que torna a situação complicada tanto para a cuidadora quanto para o professor. A professora-colaboradora expressa uma sensação de angústia e insegurança quando tem alunos com dificuldades em sua sala de aula. Sente-se despreparada, pois não recebeu a formação necessária para lidar com essas situações, mas tenta adaptar-se da melhor maneira possível. É possível inferir, através do excerto, o papel importante da formação continuada para a aquisição de saberes e competências relacionadas ao ensino de alunos com TEA em salas regulares, bem como o planejamento por parte dos professores ao

prepararem suas aulas, e isso envolve (re)criar e adaptar materiais para que os seus objetivos sejam atingidos.

Isto posto, ao considerar os problemas sociais de uso da linguagem presentes dentro da sala de aula, o professor pode orientar o ensino e a aprendizagem dos alunos por “meio de um pensar sempre problematizador” (Moita Lopes, 2006).

Durante a fala da professora-colaboradora no excerto II, é possível perceber o quanto as experiências com alunos com deficiências e transtornos, de certa forma, é desafiadora e marcante para ela. Ou seja, como ela se sente emocionalmente diante do desafio de ensinar esses alunos, o que significa, muitas vezes, que os professores não têm preparação em um ou outro tipo de deficiência, mas continuam querendo aprender e tendo empatia com o outro. Essa reflexão ecoa o pensamento de Aporta e Lacerda (2018) ao defender que na educação de pessoas com TEA, mais do que estarmos preparados, precisamos estar disponíveis e ser responsáveis pelo outro.

Para corroborar a implicação de determinadas posturas assumidas pelos professores diante de seus alunos, Barros (2018, p. 192) destaca que “posturas de atenção, disponibilidade e valorização dos conhecimentos, são fatores que levam os alunos a desenvolverem um vínculo afetivo muito positivo com o professor, entendendo que ele é alguém verdadeiramente preocupado com a aprendizagem deles, constituindo-se como um parceiro confiável.” Isso implica afirmar que as atitudes do professor afetam, diretamente, a aprendizagem dos alunos autistas e o seu desenvolvimento, tendo em vista todos os estigmas que já os cercam e os afastam das pessoas. Então, quando eles se sentem acolhidos, cria-se um laço de afetividade, de reciprocidade e de confiança que os estimula a buscar conhecimentos e superar suas dificuldades.

Assim, os excertos acima revelam uma profunda preocupação da professora-colaboradora com a falta de formação específica e de apoio adequado para lidar com alunos com deficiências e transtornos. Isso enfatiza a necessidade urgente de capacitação específicas para professores e cuidadores, bem como a importância de proporcionar um contexto escolar que facilite o apoio individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

## 6.2 AS SINGULARIDADES NO PERCURSO EDUCACIONAL DOS ALUNOS AUTISTAS

Sobre o processo de escolarização dos alunos autistas relacionado às suas singularidades, destaco alguns relatos da professora-colaboradora:

**Excerto III sobre Pedro:** *ele é mais tímido e é mais complicado. Ele é mais retraído, aí você que tem que estar sempre ali perguntando por que senão ele fica caladinho, aí fica se balançando nas cadeiras e fica assim balançando com esses movimentos e mexendo a mão, é um movimento repetitivo. O caderno dele tem alguma coisa porque ele não escreve no lado do oposto da folha né, só escreve na parte da frente, aí a parte de trás ele não escreve, ele pula e vai para a outra folha. E durante as aulas ele sempre repetiu esse padrão.*

**Excerto IV sobre Gustavo:** *ele fala mais e também tem essa de ser mais retraído socialmente, mas quando ele consegue relaxar assim e entender que aquele local é seguro para ele, interage muito, nunca faltava aula, ficava, às vezes, meio assim retraído, mas tinha um colega que ficava do lado dele e, inclusive, ajudava ele, porque quando ele tinha dificuldade ou dúvida, às vezes, por vergonha não sei, de chamar o professor, esse colega ficava auxiliando ele. Gustavo sempre sentava no mesmo lugar ao lado de seu colega, aí quando esse colega faltava, aí ele ficava meio como se fosse “o que é que eu vou fazer”. Assim, você notava que ele estava meio assim.*

Nesses excertos, a professora-colaboradora menciona singularidades percebidas no contexto escolar de cada aluno. Sobre Pedro é importante destacar suas estereotípicas ao balançar-se na cadeira e não conseguir escrever no verso da folha de seu caderno. Ele é descrito como tímido e retraído, o que significa que ele pode ter dificuldades em se expressar e interagir com os outros de forma espontânea. Além de possuir um padrão peculiar de escrita durante as aulas, utilizando apenas a frente das folhas do caderno e pulando as partes de trás, o que pode indicar uma dificuldade sensorial com o verso das folhas.

Gustavo é descrito como mais falante em comparação a Pedro, mas ainda assim apresenta retração social. Ele interage bem quando sente que o ambiente é seguro, o que mostra como a criação de um ambiente acolhedor é crucial para seu conforto e participação. A presença de um colega próximo é fundamental para seu desempenho. Este colega o auxilia quando ele tem dificuldades ou dúvidas, especialmente, quando se sente envergonhado de chamar a professora.

Os excertos III e IV fornecem uma visão das características e necessidades dos dois alunos autistas, Pedro e Gustavo, destacando a importância do apoio contínuo e da integração social para seu bem-estar e desenvolvimento educacional. Desse modo, o primeiro passo para o trabalho em sala de aula é o conhecimento das singularidades do

diagnóstico do aluno com autismo, sendo necessário que o professor saiba lidar com as individualidades de cada aluno para que as aulas sejam planejadas de acordo com as diferentes necessidades de seu público. Assim, o desafio inicial supõe a desconstrução dessa imagem determinada e prefixada do outro, desse suposto saber acerca do outro, que descrevem e etiquetam o outro (Skliar e Foster, 2008, p. 18). Portanto, é essencial que nós, enquanto professores, estejamos dispostos a desconstruir concepções, promovendo um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais.

Nesse sentido, compreendo o quanto é importante o reconhecimento do outro- os alunos com TEA- nesse processo de práticas inclusivas. Ao preparar as aulas de LP de maneira que esses alunos pudessem participar “dentro de suas limitações”, a professora os enxergava como eles se comunicavam e interagiam em sala de aula, o que funcionava, ou não, aprendendo a lidar com eles. Como não há fórmulas prontas para o trabalho com alunos autistas, a professora-colaboradora se mostrou aberta a descobrir maneiras para que eles fossem incluídos em suas aulas. Assim, o conhecimento do outro é fundamental para o planejamento dos professores, especialmente, quanto ao material didático adotado e como ele pode ser adaptado para atender de maneira inclusiva todos os alunos.

Das mães dos alunos selecionamos os seguintes relatos:

**Excerto V Mãe de Gustavo:** *Porque a questão do autismo é a questão do olhar, né? Aí ele sempre gosta. Aí ele vai lá na internet, vê e imprime, ele vê a sua foto, ele vai lá e faz o desenho da mesma foto. E o dom dele é gostar de desenho, de pintura, de arte, né? Ele consegue acompanhar as atividades. O que vai mudar é só o método, como ele vai ser avaliado. Tem as limitações e isso precisa ser trabalhado. Tem gente que odeia falar em público. Tem gente que já adora falar em público, né? Tudo vai ser trabalhado e vai ter que se aquilo que você gosta vai ter que criar um estímulo. E principalmente quando tem um incentivo da mãe, um pai para lhe dar aquela força, né?*

**Excerto VI Mãe de Pedro:** *Pedro tem o TDHA associado, agora é assim mais de concentração, ele é muito calmo e extremamente tranquilo, mas ele tem a dificuldade da concentração. Hoje ele tá só com a psicopedagoga e o reforço na sala de recursos multifuncionais. E assim ele em cada etapa da vida como qualquer criança, que o autista não é diferente, tem as etapas de desenvolvimento, tem os desafios que os pais têm que enfrentar como qualquer outra criança, teve etapa de tirar da fralda que demora mais, teve etapa do xixi, de fazer xixi na cama, mas tudo isso assim é um capítulo, mas as mães se desesperam muito nessa fase, mas tem que respeitar a etapa da criança, porque vai passar, mas tudo isso ele superou né ((reflexiva)). O desafio de hoje agora de Pedro no oitavo ano do Ensino Fundamental com 13 para 14 anos é a escola no rendimento escolar entendeu? Então hoje o desafio é esse para*

*prepará-lo para ter autonomia para o ensino médio e desafio e a gente vai enfrentando.*

É possível observar, no excerto apresentado pela mãe de Gustavo, que seu hiperfoco se concentra em questões visuais, pelo fato de os desenhos e pinturas estarem presentes no seu cotidiano, como também a importância dos estímulos como incentivo nesse processo de escolarização, seja entre pais, seja na escola, para trabalhar as limitações apresentadas pelo *espectro*. A mãe também destaca que Gustavo é capaz de acompanhar as atividades, mas a metodologia de avaliação precisa ser adaptada, ou seja, reconhece a existência de limitações que precisam ser trabalhadas, assim como ocorre com diferentes pessoas que têm preferências variadas (por exemplo, falar em público).

A mãe de Pedro comenta sobre a dificuldade de concentração pelo fato de o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) estar associado ao autismo, e compreende que os obstáculos estarão presentes, mas precisam ser superados sem tanto desespero. Apesar da dificuldade de concentração, Pedro é descrito como muito calmo e tranquilo, recebe apoio de uma psicopedagoga e participa de atividades de reforço na sala de recursos multifuncionais (AEE). A mãe de Pedro enfatiza que o desenvolvimento de crianças autistas segue etapas, assim como qualquer outra criança, embora algumas etapas possam demorar mais (por exemplo, tirar da fralda, parar de fazer xixi na cama). E reflete sobre como cada desafio é superado com o tempo, destacando a importância de respeitar o ritmo da criança, considerando sua maior preocupação, naquele momento, a preparação de Pedro para as fases futuras de escolarização, o ensino médio. Essa preocupação alinha-se ao estudo de Silva (2014), que aponta que, ao longo de todo o percurso escolar, esses alunos são submetidos a um processo conturbado e cheio de obstáculos, o que faz com que poucos cheguem ao ensino médio. E, quando chegam, enfrentam problemas decorrentes desse processo de escolarização que marca o desenvolvimento educacional desses alunos. Portanto, a ênfase da mãe de Pedro na preparação cuidadosa para as fases futuras de escolarização reflete uma tentativa de amenizar os desafios identificados por Silva (2014), buscando garantir que Pedro esteja mais bem preparado para superar os obstáculos que frequentemente acompanham o processo educacional de alunos autistas.

É possível inferir, através de ambos os relatos, a importância da família no processo de escolarização dos alunos autistas, da adaptação de métodos educacionais para atender às necessidades específicas desses alunos. Há, portanto, a necessidade de uma

postura reflexiva por parte dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, para esse público.

Em relação ao processo de aprendizagem desses alunos, a professora-colaboradora e as mães dos alunos autistas evidenciaram, em seus relatos, os percursos educacionais e a preocupação em relação à adaptação das atividades didáticas:

**Excerto VII Professora- colaboradora:** *Esses alunos que eu passei, graças a Deus, eles tinham né têm, na realidade, o transtorno do espectro autista, mas aí eles conseguiram acompanhar tranquilamente, assim claro, com as suas dificuldades em uma coisa ou outra, mas eles conseguiram acompanhar o conteúdo tranquilamente.*

**Excerto VIII Mãe de Gustavo:** *Fizeram a reunião de pais e mestres. Aí eu disse: Vocês vão ter que buscar uma maneira de como avaliá-lo. Tem hora que ele não vai alcançar êxito em nota, entendeu? Por isso que eu digo geografia, história, português são as melhores notas dele e artes. [...]. Tem um texto que ele escreveu, uma poesia. Ele cria um texto contando uma história, tudo do jeito dele. Pra ele aprender tem que ser algo concreto. E aquela questão do duplo sentido, já que ele não entende. Ele levava no literal.*

**Excerto IX Mãe de Pedro:** *A dificuldade que ele tem agora sempre acompanhou as provas, desenvolvia bem, algumas vezes não, aí a escola fazia aquela mediação da prova, porque ele tem muita dificuldade na interpretação, ele é muito literal, ele é muito objetivo, então algo subjetivo ele não vai compreender, então, muitas vezes, uma pergunta na prova tem uma palavra que ele não aprende, ele não entende o sentido da pergunta e aí ele vai responder o que ele entendeu. E aí não é não necessariamente é o que o professora tá querendo, só que muitas vezes precisa de uma mediação e a escola, o professor tem que tá antenado para essas questões. Eu sou muito presente na vida dele escolar, sempre fizemos nossa parte como família, então eu sempre tô na escola o que que ele tá tendo dificuldade, o que não tá tendo. Mas, ele tem um potencial muito bom. [...] Porque se você perguntar oralmente ele vai te dar uma aula sobre o assunto, ele vai falar tudo sobre o assunto, mas na hora de escrever no papel ou desenvolver um trabalho, ele vai ter dificuldade.*

No excerto VII, a professora-colaboradora observa que, apesar das dificuldades, os alunos autistas sob sua orientação conseguiam acompanhar os conteúdos de LP ‘tranquilamente’. Ou seja, embora os alunos tenham dificuldades, conseguem acompanhar o conteúdo com apoio adequado. Para tanto, respeitar o ritmo de aprendizagem desses alunos é um fator crucial a ser levado em consideração nos contextos inclusivos, pois eles aprendem na medida das suas possibilidades e capacidade.

No excerto VIII, a mãe de Gustavo destaca a necessidade de métodos de avaliação adaptados às capacidades e necessidades de seu filho. Informa que ele gosta mais da área

de ciências humanas, ao mencionar Português, Geografia e História como disciplinas em que o rendimento dele é maior. Acrescenta que Gustavo aprende melhor com métodos concretos, pois apresenta dificuldade em compreender sentidos figurados, interpretando tudo de forma literal. Já a mãe de Pedro, no excerto IX relata que uma dificuldade no processo de aprendizagem do filho é a questão da interpretação ao não compreender questões que sugerem a subjetividade. Menciona que Pedro fala sobre determinados assuntos muito bem, mas sua dificuldade é na hora de transcrever seus pensamentos para o papel. Ela se mostra muito presente na vida escolar do filho e colabora com a escola para identificar e abordar as dificuldades dele.

É preciso ressaltar que ambas as mães se mostram assertivas quanto ao fato das potencialidades e das adaptações necessárias ao processo de escolarização de seus filhos, e entendem isso como essencial na inclusão e para permanência deles na escola. Portanto, ambos os alunos têm pontos fortes, como a aprendizagem concreta, mas enfrentam desafios específicos que exigem estratégias pedagógicas personalizadas.

Esses excertos possibilitam a reflexão sobre como as relações sociais inclusivas precisam ser bilaterais, pautadas na confiança mútua: uma mãe que deixa o filho em uma escola, mas está confiante de que ele será acolhido e que ampliará seus saberes e aprendizados. Além disso, é importante a adaptação e mediação no processo educacional de alunos autistas.

Sobre as atividades realizadas na sala de aula, de acordo com a professora-colaboradora, estas eram organizadas de modo genérico para toda a turma. Para os alunos autistas, algumas adaptações nos conteúdos e intervenções mais individualizadas eram necessárias em algumas aulas, para que eles conseguissem acompanhar com a turma os conteúdos previstos:

**Excerto X:** *Na questão da produção textual, eles estão conseguindo acompanhar e quando não, eu tentava do meu jeito fazer pequenas adaptações em relação a isso. E também conteúdos como, por exemplo, figuras de linguagem né essas coisas que vão mais para o campo abstrato que eles não conseguiam acompanhar, de resto com o passar do tempo as dificuldades que encontrava neles né não era do autismo né até porque na maioria das provas Gustavo tirava notas muito melhores que outros alunos sem a deficiência, Pedro da mesma forma” (PROFESSORA-COLABORADORA).*

A professora-colaboradora menciona no excerto X que os alunos autistas conseguem acompanhar o ritmo da turma em relação à produção textual. E quando eles enfrentam dificuldades, ela busca fazer pequenas adaptações para ajudá-los. Também reconhece que, apesar das dificuldades com conteúdo abstratos, Gustavo e Pedro, frequentemente têm um desempenho acadêmico superior ao de outros alunos sem deficiência. Isso indica que, com as adaptações e apoio adequados, os alunos autistas podem não só acompanhar o currículo escolar, mas também se destacar academicamente. Esse relato está alinhado com o pensamento de Morin (2000), para quem o conhecimento sobre a inclusão deve ser transformado em pensamento inclusivo. Nesse sentido, a atitude da professora em adaptar as aulas para os alunos autistas e reconhecer suas capacidades exemplifica como o conhecimento sobre a inclusão pode e deve ser aplicado de forma a criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

A reflexão empreendida no excerto acima enfatiza o movimento da docente em busca de ações inclusivas em sua sala de aula. Esse relato indica que incluir, conhecer o outro, seus interesses, planejar atividades diversas, produzir e adaptar materiais didáticos, construir uma relação em que alunos autistas e professores se sintam confiantes para agir, não é algo que acontece de repente, mas sim, um processo que demanda tempo e dedicação.

Através dos relatos, fica evidente o quanto é importante um trabalho educativo que vise atender as especificidades dos alunos autistas em seus percursos de aprendizagem. Esse trabalho não deve se limitar a práticas que restrinjam a “capacidade” e o interesse do aluno, mas buscar intencionalidade nas atividades de aprendizagem e sistematização do processo de ensino em suas dimensões teóricas e metodológicas, de modo a promover intervenções e mediações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses e de outros alunos.

### 6.3 OS OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS

Em relação aos obstáculos de aprendizagem, uma vez identificados, eles podem ser utilizados para promover uma reflexão nas formações pedagógicas (Cicurel, 2022), revelando o processo de aprendizagem dos alunos e servindo como uma ferramenta para os professores. No caso de Pedro e Gustavo, a professora-colaboradora no excerto XI destaca a dificuldade de ambos em se relacionarem com os colegas.

**Excerto XI:** *Na interação social, por exemplo, eles não conseguem totalmente né, fazer amizade. Os meninos da turma de Gustavo, ele teve que trocar de turma no sexto ano porque ele estava em uma turma que os meninos ficavam implicando né, com o jeito dele, porque ele tem um tom de voz específico, assim, ele pronuncia as palavras, às vezes, de uma forma muito rápida e é uma característica dele. Já que os meninos ficavam praticando né o bullying por causa do jeito que ele falava, então, por conta disso ele trocou de turma, e aí na outra turma como ele conseguiu se adaptar né, os meninos foram mais receptivos. Às vezes, pode acontecer, o aluno vai ficar ali né sofrendo uma exclusão no lugar de ser incluído dentro desse contexto escolar. Eu ainda não tive oportunidade de lidar né com alunos autistas que tivessem grau severo, por exemplo (PROFESSORA-COLABORADORA).*

O excerto traz à tona a dificuldade de interação social enfrentada por Gustavo, o que pode dificultar a formação de amizades. A professora-colaboradora menciona como as características específicas dele, como seu tom de voz rápido e distinto, levaram seus colegas a praticarem bullying, forçando uma mudança de turma. Isso exemplifica o risco de exclusão que alunos autistas enfrentam. Em vez de serem incluídos, esses alunos podem sofrer exclusão social, exacerbando suas dificuldades. Entretanto, na nova turma, ele encontrou um ambiente mais acolhedor, o que facilitou sua adaptação. E nesse caso, a mudança de turma de Gustavo ilustra a importância de um ambiente escolar receptivo e inclusivo, visto que na nova turma, onde os colegas foram mais acolhedores, ele conseguiu se adaptar melhor, destacando como um ambiente positivo pode influenciar a experiência escolar desses alunos.

A professora-colaboradora acrescenta em seu relato

**Excerto XII:** *A gente não sabe se vai conseguir adaptar para essas crianças, então, é um processo muito longo, mas que precisa se pensar, que precisa ser feito porque senão no fim das contas acabam não sendo incluídas. E é notável que vai diminuindo, tipo, sabe de escolaridade desses alunos, eles realmente não conseguem avançar, afinal, tenho alunos que já estão no 7º ano, mas eles não estão alfabetizados né, então assim, como foi que eles chegaram até aqui? Então, tem uma lacuna muito grande aí né, que eu acho que tá muito além do papel do professor (PROFESSORA-COLABORADORA).*

Através desse excerto, é possível inferir as dificuldades e desafios envolvidos na adaptação de métodos de ensino para alunos autistas. A professora-colaboradora relata que o processo de adaptação e ensino desses alunos é descrito como longo e complexo, e a falta de adaptação adequada pode resultar em sua exclusão do sistema educacional. Destaca também a dificuldade que esses alunos enfrentam em avançar academicamente,

exemplificada por alunos no 7º ano que ainda não foram alfabetizados, sugerindo que essas falhas vão além das responsabilidades dos professores e requerem um esforço mais amplo. Isso reflete também a necessidade de uma abordagem inclusiva mais abrangente e alinhada com o que Figueira (2008) argumenta: nenhum professor está totalmente preparado para a inclusão até que um aluno com deficiência ou transtornos faça parte de sua realidade. Logo, a reflexão da professora sobre as dificuldades no processo de inclusão e escolarização dos alunos autistas destaca a complexidade desse desafio, exigindo uma abordagem coletiva que transcenda as responsabilidades individuais dos professores e inclua a implementação de políticas educacionais eficazes, além de recursos e apoio especializado, estando em consonância com a necessidade de um esforço contínuo e abrangente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A mãe de Gustavo relata sobre as experiências iniciais de Gustavo na escola e os esforços de sua mãe para facilitar seu desenvolvimento educacional. Vejamos no excerto XIII:

**Excerto XIII Mãe de Gustavo:** *Gustavo já estava na escola, eu coloquei ele cedo porque eu tinha que trabalhar. Daí ele não parava quieto, ele não se sentava, não conseguia ter uma conversa, um diálogo com outra pessoa se fosse da mesma faixa etária, ele até conseguia mais com os adultos do que com as próprias crianças. Nessa época, ele já sabia o alfabeto inteiro, e eu fui estudando a maneira para ele poder entrar na escola, para que ele pudesse ter o melhor desenvolvimento.*

Segundo o relato acima, Gustavo foi colocado na escola em uma idade precoce porque sua mãe precisava trabalhar, o que destaca a necessidade de conciliar as responsabilidades profissionais e o cuidado com o filho. Ele apresentava dificuldades em se manter quieto e em interagir com outras crianças de sua idade, tinha mais facilidade em se comunicar com adultos, indicando diferenças no desenvolvimento social e comportamental típicas de crianças autistas. Apesar das dificuldades comportamentais e sociais, Gustavo já conhecia o alfabeto inteiro desde cedo, isso sugere que ele tinha aptidões acadêmicas que precisavam ser desenvolvidas de maneira adequada. O excerto mostra que a mãe se dedicou a buscar maneiras de facilitar entrada do filho na escola e promover seu desenvolvimento educacional, mostrando um esforço significativo para atender às suas necessidades específicas.

O excerto XIV da mãe de Gustavo narra a transição dele da escola particular para a escola pública municipal, destaca a colaboração entre a mãe e a professora para garantir

seu desenvolvimento educacional e a complexidade de lidar com as crises de comportamento:

**Excerto XIV Mãe de Gustavo** *Quando foi o quarto ano aí eu tirei ele da escola particular e ele voltou pra escola do município. Eu disse: Eu não vou ter condições de manter na escola particular. Pronto, a professora foi um anjo, ela disse que nunca tinha pegado um aluno autista. Ela foi sincera e disse: eu não sei como lidar. Eu não sei como ensinar. E assim, se você me ajudar. E eu disse o que você precisar, você conversa comigo que eu passo para você como eu aprendi. Foi uma relação boa com a escola porque assim eu sempre sentei com o professor, porque Gustavo tem também déficit de atenção com hiperatividade. Ele tem um déficit de atenção, mas a memória dele é intacta. Por exemplo, tem colega dele, que foi da creche, e fez bullying com ele e ele até hoje não perdoa [...] assim, não é 1000 maravilhas, porque tem a fase da crise. Aí o período da crise é o que até hoje eu ainda não me acostumei, porque às vezes tem uma que tá bem agressivo, outra já um pouco mais calmo e a gente fica assim, meu Deus! como é que vai ser isso na fase adulta? Ele copia um comportamento na hora, se ele vê todos os adolescentes dançando, vai copiar todo mundo dançando. Mas assim como mãe, você vai dando uns direcionamentos, né, como toda mãe faz, né? Diz o que é certo e o que é errado, né?*

Conforme o relato da mãe, ela se ofereceu para ajudar a professora, compartilhando seu conhecimento e experiências, que admitiu não ter experiência em ensinar alunos autistas, mas mostrou-se disposta a aprender. Esse cenário reflete a importância destacada por Aporta e Lacerda (2018), que ressaltam a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas baseadas nas características específicas dos alunos autistas. A colaboração entre a mãe e a professora, portanto, é um exemplo concreto de como o conhecimento compartilhado pode ser fundamental para criar abordagens educacionais mais eficazes e inclusivas. No excerto a mãe também relata que, além do autismo, Gustavo possui déficit de atenção com hiperatividade, embora ele tenha dificuldades de atenção, sua memória é intacta, o que significa que ele se lembra de eventos passados, incluindo experiências negativas como bullying. Em relação às crises de comportamento, a mãe relata que são uma parte desafiadora, pois elas variam de intensidade, desde episódios mais agressivos até momentos mais calmos, causando preocupação sobre como isso se desenrolará na fase adulta. Acrescenta que Gustavo tende a imitar imediatamente os comportamentos que observa nos outros. Por exemplo, se ele vê outros adolescentes dançando, ele os imitará, o que requer orientação constante de sua

mãe. Isso demonstra uma característica comum em algumas pessoas autistas, que é a imitação de comportamentos sociais.

Em relação a Pedro, sua mãe descreve alguns dos desafios específicos enfrentados por ele no tocante às habilidades acadêmicas e destaca a importância da colaboração entre os pais e os terapeutas. Vejamos no excerto XV, a seguir:

**Excerto XV Mãe de Pedro** *Tinha uma época que ele fazia os cálculos todos na cabeça, aí ele dava a resposta certa, mas aí na hora de colocar no papel o desenvolvimento da questão ele se perdia. Ele tem a questão da execução como dificuldade e também do planejamento. [...] Para mim, é importante essa troca né porque não adianta deixar na terapia e buscar e eu nem olhar para a cara da terapeuta não me dá um feedback de nada.*

Segundo o relato da mãe de Pedro, seu filho consegue realizar cálculos complexos mentalmente e fornecer a resposta correta. No entanto, ele enfrenta dificuldades ao tentar colocar o desenvolvimento da solução no papel, indicando um problema na execução e planejamento das tarefas. Além de suas habilidades matemáticas, Pedro também demonstra dificuldades na execução e no planejamento das atividades, o que pode afetar seu desempenho escolar. É válido salientar, conforme a mãe de Pedro, a importância da colaboração e comunicação constante com os terapeutas. Ela acredita que é essencial estar envolvida e obter feedback dos profissionais para entender e apoiar melhor o desenvolvimento de seu filho, visto que para Cicurel (2022) o feedback sobre uma ação realizada permite que o sujeito questione novamente os motivos e as modalidades de sua ação.

A mãe de Pedro acrescenta sobre os obstáculos vivenciados em relação ao seu filho:

**Excerto XVI Mãe de Pedro** *Na escola, ele tinha antes muita vergonha da altura, porque ele sempre foi muito grande, muito alto, na escola sempre foi o mais alto da sala, porque ele sempre foi acima da média na altura, ele sempre foi muito grande aí em uma fase da vida dele foi um problema porque as pessoas já chamavam de rapaz, adolescente e ele chorava porque ele não aceitava porque ele tinha 9, 10 anos porque ele sabia que era criança.*

O excerto XVI aborda uma das experiências de Pedro na escola, destacando um problema específico relacionado à sua altura. Conforme sua mãe, ele enfrentou desafios emocionais por ser muito mais alto do que os colegas da mesma idade, o que o levou a

sentimentos de vergonha e desconforto, possivelmente, criando uma dissonância entre como ele se via e como era visto pelos outros. Tal fato ilustra como características físicas, como a altura, podem ter um impacto emocional profundo em crianças, especialmente quando estas são tratadas de maneira inadequada para sua faixa etária. Nesse sentido, é crucial que as escolas e os pais trabalhem juntos para criar um ambiente onde os alunos se sintam aceitos e valorizados pelo que são, independentemente de suas características físicas, promovendo um entendimento entre os alunos sobre a diversidade e o respeito pelas diferenças individuais.

O relato sobre Pedro mostra que as experiências escolares podem ser influenciadas por diversos fatores, incluindo características físicas. Para promover uma verdadeira inclusão, é fundamental que professores, pais e colegas sejam sensíveis às necessidades emocionais dos alunos. A altura de Pedro, que inicialmente parecia uma característica física inofensiva, tornou-se uma fonte de estresse emocional, demonstrando a complexidade das experiências individuais e a necessidade de apoio compreensivo e inclusivo em todos os aspectos da vida escolar.

Os relatos sobre os obstáculos de aprendizagem acima apresentados fornecem uma visão abrangente das várias dificuldades enfrentadas por alunos autistas no ambiente escolar. Alunos autistas, como Gustavo e Pedro, frequentemente enfrentam desafios na interação social, incluindo dificuldades em fazer e manter amizades. Isso pode levar a episódios de bullying e exclusão, como visto quando Gustavo teve que trocar de turma para encontrar um ambiente mais receptivo. Dessa forma, ações como a aceitação e o apoio de colegas e professores são cruciais para a adaptação desses alunos.

Em relação às estratégias de ensino, os professores muitas vezes precisam fazer adaptações nos métodos para atender às necessidades dos alunos autistas, o que pode incluir alterações na forma como as avaliações são conduzidas ou como o conteúdo é apresentado. Por exemplo, Gustavo tem boa memória, mas dificuldades com a execução de tarefas e planejamento. Além disso, o apoio emocional e a colaboração dos pais são fundamentais para o sucesso dos alunos autistas. No caso da mãe de Pedro, a interação constante com os professores e o acompanhamento do progresso do filho são essenciais.

Com base no diagnóstico obtido a partir das entrevistas realizadas no âmbito do trabalho colaborativo entre a professora-colaboradora e as mães dos dois alunos autistas, a próxima seção se volta para a análise do desempenho desses alunos em atividades realizadas numa sequência de ensino direcionada ao reconhecimento do gênero conto maravilhoso.

## 7. ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E DOS OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS NO RECONHECIMENTO DO CONTO MARAVILHOSO

“[...] o desenvolvimento do indivíduo será tão mais multilateral, diversificado, pleno de conteúdo, isto é, tão mais universal, quanto mais o seu relacionamento com a riqueza objetiva humana universal for produzindo no sujeito a elevação de suas necessidades, o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação de sua sensibilidade” (Duarte, 2008).

De acordo com o ISD (Bronckart, 1999), o ensino sistematizado de uma língua deve focar no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Com base nesse pressuposto, o objetivo desta seção é apresentar e refletir sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento do material didático sobre o reconhecimento do gênero conto maravilhoso (Costa-Hubes e Simioni, 2014). Como categorias de análise, utilizei as capacidades de linguagem propostas por Barros (2012, 2015) e Cristovão e Stutz (2019). Para facilitar a visualização do desenvolvimento dessas capacidades nos alunos autistas, apresento a seguir os resultados conforme as capacidades mobilizadas nas atividades seguidas das respostas dos alunos.

### 7.1 CAPACIDADE DE AÇÃO

A capacidade de ação é mobilizada por meio das características do contexto de produção, considerando em que situação comunicativa um texto de determinado gênero é produzido, quem o produz, para quem, com qual finalidade, onde, em que momento e a que se refere. Na **Atividade 1** sobre o conto *Dona Boa Sorte mais Dona Riqueza* de Ricardo Azevedo, essa capacidade é mobilizada na Questão 1 que solicitava dos alunos a identificação do tipo de texto lido.

**Excerto I:** 1) *O texto que você leu é:*  
*Gustavo: conto*  
*Pedro: conto*

Gustavo e Pedro responderam de forma simples e direta, identificando o texto como um “conto”, sem especificar o tipo de conto (por exemplo, um conto maravilhoso). A resposta sugere que esses alunos ainda estão em processo de desenvolvimento da capacidade de ação, e precisam aprofundar sua compreensão dos gêneros e subgêneros textuais.

A Questão 2 envolvia um dos elementos composicionais do conto maravilhoso: os personagens. Os alunos responderam essa questão da seguinte forma:

**Excerto II:** 2) *Personagem é quem participa da história. Quais os personagens desse texto?*

*Gustavo: Boa sorte- dona riqueza, o homem camponês*

*Pedro: Duas mulheres, boa sorte e riqueza, o homem camponês e o delegado.*

Gustavo mencionou os personagens principais da narrativa, sem observar a ordem em que surgiram; já Pedro apresentou os personagens na ordem em que foram surgindo no conto: “duas mulheres” (que ele identifica como “Boa Sorte” e “Riqueza”), “o homem camponês” e “o delegado”. A falta de menção ao delegado pode indicar que Gustavo não percebeu sua relevância ou que teve dificuldades em lembrar todos os personagens envolvidos. Considerarei ambas as respostas adequadas, pois na questão não havia um direcionamento apenas para os personagens principais ou para todos os personagens presentes na narrativa.

A Questão 3 era relacionada às características das personagens mencionadas na pergunta anterior. Observei que as respostas de Gustavo e Pedro foram similares.

**Excerto III:** 3) *Quais as principais características dos personagens citados anteriormente?*

*Gustavo: Homem pobre, duas mulheres ricas, muito bonitas e bem vestidas*

*Pedro: Homem pobre e as duas mulheres dona sorte e riqueza, eram bonitas e bem vestidas*

Gustavo cita a caracterização das três personagens de forma direta e objetiva. Pedro, por sua vez, também descreve as características de três personagens; entretanto, no conto não há referência às características do delegado, seu último personagem. Ambos os alunos apresentam respostas semelhantes em termos de conteúdo, estrutura e uma preferência por informações concretas e observáveis, o que pode indicar um padrão de pensamento e expressão comum entre eles.

A Questão 9 tratava da temática do conto e foi formulada para verificar a capacidade dos alunos de identificar e sintetizar o tema principal, após as discussões e reflexões realizadas em sala de aula. Ambos os alunos não fugiram da temática.

**Excerto IV:** 9) *Após todas essas reflexões sobre o conto, responda: qual a temática abordada no conto.*

*Gustavo: O tema da sorte e do dinheiro.*

*Pedro: a importância do dinheiro.*

Gustavo demonstra uma compreensão ampla da temática do conto ao identificar dois elementos centrais: a sorte e o dinheiro. Sua resposta é direta e abrange os dois conceitos principais que permeiam a narrativa, mostrando que ele conseguiu captar as ideias-chave discutidas durante a leitura. Pedro foca no dinheiro, que é, de fato, um dos temas centrais do conto, o que demonstra uma compreensão focada em um dos principais pontos abordados.

Na **Atividade 2**, sobre o conto “Os onze cisnes da princesa” de Ricardo Azevedo, evidenciei aspectos do contexto de produção na Questão 1 referente à ambientalização do conto. Gustavo e Pedro demonstraram não compreender essa relação, uma vez que citaram em suas respostas ambientes que compõem a narrativa, e não propriamente o local onde acontece a história.

**Excerto V:** *1) Identifique onde acontece a história. Exemplifique sua resposta com palavras ou expressões retiradas do conto.*

*Gustavo: em um reino, em um castelo;*

*Pedro: campo, fazenda, castelo, gruta.*

É possível constatar que Gustavo e Pedro contemplam os cenários que vão surgindo para compor a história. No excerto reproduzido, percebi a necessidade de, durante a leitura dos contos, chamar a atenção dos alunos autistas para a identificação dos elementos estruturais da narrativa, para que eles pudessem observar todos os passos da proposta e estar atentos aos detalhes do gênero explorado.

Na Questão 2 é evidenciado o contexto de produção relacionado à apropriação de Gustavo e Pedro sobre os personagens do conto.

**Excerto VI:** *2) Quais são as personagens do conto? Aponte suas principais características.*

*Gustavo: o rei, a madrasta, os onze filhos e uma filha;*

*Pedro: o rei, a feitiça madrasta, a filha e os onze filhos.*

Gustavo identificou corretamente os personagens principais do conto. No entanto, não inclui detalhes sobre suas personalidades ou papéis na história, o que indica uma compreensão básica, focada na identificação literal do conteúdo. Pedro também identificou corretamente os personagens, mas adicionou uma característica relevante ao descrever a madrasta como “feitiça”, o que implica uma compreensão do papel dessa personagem dentro do conto maravilhoso.

A Questão 3 é sobre a presença da disputa do bem contra o mal, própria do gênero conto maravilhoso, materializada pela figura dos personagens: antagonista e protagonista. Essa característica pode ser constatada por meio das respostas de Gustavo e Pedro:

**Excerto VII:** 3) *No conto, identifique quem desempenha o papel de: a) protagonista; b) antagonista*  
*Gustavo: Protagonista: o rei e a princesa; Antagonista: a madrasta;*  
*Pedro: Protagonista: os filhos do rei; Antagonista: a feiticeira madrasta.*

Gustavo conseguiu compreender os papéis desempenhados pelos personagens no conto maravilhoso, ao identificar corretamente a madrasta como antagonista, o que é uma característica central no gênero do conto maravilhoso, onde o mal é representado por uma figura que se opõe ao bem. No entanto, ao indicar “o rei e a princesa” como protagonistas, ele demonstra uma visão mais abrangente do conceito de protagonista, incluindo figuras importantes na história, o que sugere uma compreensão de protagonismo de forma mais coletiva. Pedro, por outro lado, foca nos “filhos do rei” como protagonistas, o que indica uma interpretação mais centrada na ação principal do conto. Além disso, ele especifica a madrasta como “feiticeira”, reforçando seu papel de antagonista, o que demonstra uma articulação melhor da narrativa com os papéis dos personagens.

Na **Atividade 5**, sobre o conto “A casa de vó” de Beatriz Vichessi, a capacidade de ação se faz presente na Questão 1 relacionada à temática do conto. Gustavo e Pedro demonstraram posicionamentos diferentes em suas respostas, como é observável no excerto a seguir:

**Excerto VIII:** 1) *Qual a temática abordada no conto?*  
*Gustavo: Conto. A menina conta sua rotina com seus avós.*  
*Pedro: É sobre avós.*

Gustavo identifica, de forma simples e direta, corretamente que o texto é um conto e descreve a temática como a rotina da menina com seus avós. Sua resposta reflete uma compreensão básica do conteúdo referencial do texto. Pedro fornece uma resposta ainda mais concisa, indicando que o conto é sobre avós. Embora correta, sua resposta é vaga, o que sugere uma compreensão limitada ou uma dificuldade em articular mais detalhadamente o conteúdo do texto.

As respostas indicam que ambos os alunos autistas possuem uma compreensão básica do conteúdo referencial do texto. Essa análise aponta para a importância de continuar trabalhando com esses alunos para melhorar sua capacidade de adaptar suas

produções de linguagem ao contexto e ao gênero, promovendo uma compreensão mais rica e detalhada das narrativas com as quais interagem.

Também na Questão 2 visualizei o contexto de produção através dos personagens. As respostas de Gustavo e Pedro revelam nuances sobre como cada um compreendeu os personagens do conto.

**Excerto IX:** 2) Quais são os personagens do conto?

Gustavo: *A neta, o avô e a avó.*

Pedro: *O avô, a avó e a menina.*

Gustavo demonstrou uma compreensão clara e precisa do contexto narrativo ao citar corretamente os três personagens do conto: “A neta, o avô e a avó”, o que indica que ele conseguiu fazer representações adequadas do contexto da ação de linguagem, identificando os personagens de maneira precisa e adequada ao referente textual. Sua resposta está alinhada com a expectativa de adaptação ao contexto, demonstrando que ele internalizou as informações do conto e as reproduziu de forma coerente com a narrativa apresentada. Pedro, por outro lado, ao responder “O avô, a avó e a menina”, demonstrou uma adaptação que, embora correta em termos de identificar os personagens centrais, mostra uma ligeira variação na escolha lexical. Ao referir-se à “menina” em vez de “neta”, ele ainda se mantém dentro do contexto narrativo. Essa escolha de palavra pode refletir uma compreensão mais genérica do personagem, ou talvez uma preferência por um termo que ele considera mais acessível.

## 7.2 CAPACIDADE DISCURSIVA

Sobre o plano discursivo na **Atividade 1** a Questão 4 solicitava uma inferência de como vivia o personagem do conto. No entanto, tanto Gustavo quanto Pedro em suas respostas transcrevem um trecho do conto retirado do primeiro parágrafo que fazia alusão à pergunta solicitada.

**Excerto X:** 4) *De acordo com o texto, como vivia o homem?)*

*Gustavo e Pedro: Vivia trabalhando duro na terra, cortando árvores para fazer lenha, capinando mato, roçando e tentando plantar.*

Este excerto com a transcrição literal do trecho ilustra a afirmação de Vigotsky (2007) de que, no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de internalização dos saberes, a imitação é um estágio natural e de extrema importância.

A Questão 5 abordava o reconhecimento do plano global do texto, em que o aluno deveria retornar ao texto para responder ao que fora solicitado sobre o que o personagem fazia ao acordar. A resposta de Gustavo e Pedro demonstra a capacidade de ambos em identificar e reproduzir informações essenciais do texto, mesmo que de maneiras diferentes.

**Excerto XI:** 5) *O que o homem sempre fazia ao acordar?*

*Gustavo: Um dia, como sempre, o homem acordou ainda com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, despediu-se da mulher, pegou e enxada e foi para a roça.*

*Pedro: Tomava café, pegava a enxada e ia para a roça trabalhar.*

Neste excerto, Gustavo foi fidedigno ao retirar um trecho do texto, o que demonstra sua habilidade em localizar informações explícitas no texto e reproduzi-las de forma literal. Isso pode ser uma estratégia segura para garantir que a resposta esteja correta, especialmente em alunos autistas, que podem sentir-se mais confortáveis em seguir de perto o texto original. Já Pedro demonstrou um maior domínio de interpretação ao parafrasear partes do texto com suas palavras, o que demonstra uma compreensão das ações descritas, visto que conseguiu reinterpretá-las de maneira concisa.

A Questão 6 demandava também o reconhecimento do plano da narrativa relacionado ao trecho em que uma das personagens disse que ajudaria o homem. Ou seja, articular o conteúdo temático da narrativa e sintetizar a informação requerida. Gustavo e Pedro retiraram trechos literais do texto, sendo de partes diferentes, mas que condiziam com a expectativa de resposta, sem fugir do proposto no enunciado.

**Excerto XII:** 6) *Como Riqueza disse que ajudaria o homem?*

*Gustavo: É questão de arranjar um pouco de dinheiro. Só isso vai fazer a vida dele mudar.*

*Pedro: A Riqueza chamou o homem e deu a ele uma moeda de prata.*

Gustavo escolhe um trecho que sintetiza o núcleo da proposta de ajuda da personagem Riqueza, destacando a importância do dinheiro como um agente de mudança na vida do homem. Essa escolha de resposta reflete uma habilidade em identificar o plano geral da narrativa e selecionar uma parte que captura a essência da mensagem do conto. A resposta de Pedro também está de acordo com o enunciado, apresentando um trecho literal que descreve uma ação concreta realizada pela personagem Riqueza para ajudar o

homem. Embora o foco de Pedro esteja em um detalhe específico da narrativa (a moeda de prata), sua resposta permanece dentro das expectativas, refletindo a ação direta de Riqueza. Essa habilidade de selecionar e articular segmentos textuais de forma coerente é uma manifestação positiva da capacidade discursiva desses alunos, evidenciando que, apesar das dificuldades associadas ao autismo, ambos conseguiram interpretar e sintetizar informações importantes do conto. Esse exemplo mostra que, embora as dificuldades de compreensão leitora em alunos autistas possam existir, como apontam Nunes e Walter (2016), a mediação pedagógica adequada pode facilitar o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e interpretação. Gustavo e Pedro demonstram que, com apoio e estratégias adequadas, alunos autistas podem superar obstáculos e acessar o significado dos textos, mesmo quando a complexidade do enredo esteja presente. Isso sugere que as dificuldades de integração de informações mencionadas pelas autoras não são insuperáveis e podem ser trabalhadas de maneira eficaz.

Na **Atividade 2** a mobilização da capacidade discursiva é solicitada na Questão 5. O narrador é marcado no conto pelo emprego da terceira pessoa do discurso, sendo, em decorrência, onisciente e onipresente. A resposta de Gustavo e Pedro demonstra que conseguiram identificar corretamente o narrador como sendo um “narrador observador”.

**Excerto XIII:** 5) *Qual o tipo de narrador do conto que você leu? Justifique com um trecho do texto.*  
*Gustavo: narrador observador;*  
*Pedro: observador.*

As respostas dos dois alunos vão justamente ao encontro do esperado pela compreensão das vozes presentes no texto. Apesar de não oferecer uma justificativa, a escolha do termo demonstra uma compreensão básica do conceito de narrador observador, que corresponde ao tipo de narrador em terceira pessoa que apenas relata os acontecimentos sem envolver-se na narrativa.

Percebi que quando são dois questionamentos na mesma pergunta, não só os alunos autistas, como também a maioria da turma responde apenas uma das questões. Supostamente a mais fácil para eles. É possível inferir que, na maioria das questões com exemplificação ou justificativas de partes do texto, os alunos autistas não se sentem seguros para retornar ao texto ou expor suas opiniões. Constatei, portanto, que esse seria um dos pontos a ser trabalhado no itinerário de aprendizagem.

Na **Atividade 5** a capacidade discursiva foi explorada nas Questões 3 e 4. A Questão 3 abordava os acontecimentos da narrativa. Nota-se que as respostas dos alunos

Gustavo e Pedro revelam diferentes níveis de compreensão e mobilização da capacidade discursiva, conforme Barros (2015).

**Excerto XIV:** 3) *Faça uma síntese dos acontecimentos correspondentes a cada momento da narrativa: a) Situação inicial (apresentação do conto, começo da narrativa); b) Clímax (momento de maior tensão da história); c) Desfecho (resolução do conto).*

*Gustavo: a) Situação inicial: todo avô toma remédio, usa dentadura e tira uma soneca, o meu não. Toda avó borda, faz bolo e usa saia, a minha não usa. b) Clímax: daí, o guarda roupa dela vira elevador, basta eu entrar e me sentar nas caixas de sapato para meu avô encostar as portas, e anunciar como ascensorista. c) Desfecho: a gente poderia ter colocado o pedacinho no chão e ter recomçado. Porque eu não queria que a brincadeira acabasse com você longe de mim;*

*Pedro: a) Situação inicial: a situação inicial conta a história de uma avó com seus netos. b) Clímax: Quando a neta pergunta sobre as histórias da infância de sua avó. c) Desfecho: Após a viagem pelas historia, a neta sente seus pés tocarem em algo. Abro os olhos e vejo meu avô em minha frente.*

Gustavo retira trechos aleatórios do texto que, embora sejam partes da história, não necessariamente representam os momentos mais significativos do enredo, como o clímax ou o desfecho. Isso sugere que ele pode ter enfrentado dificuldades em compreender a estrutura narrativa como um todo e em selecionar as passagens mais relevantes para descrever os principais eventos do conto. Pedro, por outro lado, mostra uma capacidade discursiva mais desenvolvida ao oferecer uma síntese dos eventos principais do conto. Ele identifica os momentos-chave da história, como a situação inicial, o clímax e o desfecho, e os apresenta de maneira clara e direta.

A Questão 4 abordava o narrador do conto lido. Gustavo e Pedro demonstraram apropriação das vozes presentes no texto, ao identificar o narrador como personagem.

**Excerto XV:** 4) *Qual o tipo de narrador?*

*Gustavo: Narrador personagem;*

*Pedro: Personagem.*

Gustavo identifica o narrador como personagem, reconhecendo que o narrador participa da história, aspecto crucial na narrativa em primeira pessoa. Pedro, de forma similar, identifica de forma concisa corretamente o narrador como personagem. Nesse

contexto, a escolha do termo “narrador personagem” pelos alunos reflete uma compreensão da estrutura narrativa e da função do narrador dentro do conto maravilhoso.

### 7.3 CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

No que se refere ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursiva, é possível observar na **Atividade 2** a Questão 6 que solicitava aos alunos para identificar palavras ou expressões que indiquem o tempo em que os fatos do conto maravilhoso acontecem e para classificar o tempo verbal dessas expressões. Ambas as respostas refletem uma compreensão básica e correta do uso do tempo, com expressões que indicam o tempo passado corretamente.

**Excerto XVI:** 6) *Identifique no conto palavras ou expressões que indiquem o tempo em que os fatos acontecem. Essas palavras ou expressões estão em qual tempo verbal? Presente, Pretérito ou Futuro?*  
*Gustavo: Era, ficou, mandou. Tempo pretérito, passado;*  
*Pedro: Era uma vez. Aquela noite. Pretérito.*

Gustavo identifica corretamente as palavras “era”, “ficou” e “mandou” como expressões do tempo pretérito. Ele ainda utilizou o termo “passado” como reafirmação e associação ao tempo verbal, o que demonstra um entendimento básico da relação entre essas palavras e o tempo em que os fatos narrados ocorreram. Pedro respondeu essa questão com expressões retiradas do texto que contemplavam verbos no tempo pretérito. É importante enfatizar, nessa questão, que ambos os alunos exemplificaram suas respostas com palavras ou expressões dos parágrafos iniciais do conto, dado recorrente nas atividades propostas. Compreendi, então, como um obstáculo de retorno e localização de informações no corpo do texto.

Essa questão desenvolveu uma habilidade básica de compreensão, entretanto, a análise poderia se aprofundar na reflexão para promover um aprendizado mais profundo. Por exemplo, ao invés de apenas identificar os tempos verbais, poderiam discutir como a escolha do pretérito contribui para a construção da narrativa, o que enriqueceria sua compreensão do texto.

### 7.4 CAPACIDADE DE SIGNIFICAÇÃO

Na **Atividade 1**, a capacidade de significação foi abordada na Questão 7 que mobilizava a (re)significação da compreensão dos alunos em suas respostas, visto que

eles deveriam localizar, interpretar e sintetizar antes de responder o que lhes fora solicitado sobre se ao ter dinheiro o personagem resolveu todos os seus problemas. Nessa questão, Gustavo justificou, através de fatos do conto, que o personagem não resolveu seus problemas, mesmo possuindo dinheiro; entretanto Pedro não justificou sua resposta.

**Excerto XVII:** 7) *Ao ter dinheiro, o homem resolveu seus problemas? Conte-nos.*

*Gustavo: Não, ele foi expulso da mercearia e quase foi preso pela polícia.*

*Pedro: Não.*

A resposta de Gustavo demonstra uma compreensão crítica e reflexiva do texto, quando ele reconhece que, apesar de o personagem ter adquirido dinheiro, isso não foi suficiente para resolver todos os seus problemas. Essa resposta revela uma capacidade de transcender a leitura literal do texto e considerar as implicações mais amplas, como a maneira pela qual o personagem age e reage diante de suas circunstâncias, e o que isso reflete sobre a visão de mundo do autor. Esse dado pode ser correlacionado com o que afirmam Cristovão e Stutz (2019) sobre a compreensão das imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem. Nesse sentido, Gustavo mostra a capacidade de transcender a leitura literal do texto e considerar as implicações mais amplas, como a maneira pela qual o personagem age e reage diante de suas circunstâncias, e o que isso reflete sobre a visão de mundo do autor. Assim, Gustavo não apenas retoma os fatos do texto, mas os reinterpreta à luz de uma compreensão dos valores e significados subjacentes, mostrando um nível de engajamento com o texto. Por outro lado, Pedro não justificou sua resposta.

A Questão 8 envolvia uma reflexão do posicionamento crítico após a leitura do conto sobre uma das temáticas presentes: o dinheiro. Ambas as respostas dos alunos autistas demonstram que foram capazes de realizar uma reflexão crítica sobre o papel do dinheiro, conectando-o a conceitos mais amplos como trabalho e sorte.

**Excerto XVIII:** 8) *Você acha que dinheiro resolve tudo? Por quê?*

*Gustavo: Não, Dinheiro é bom, mas não é tudo. Para construir a vida a pessoa tem de trabalhar muito e ainda ter um pouquinho de sorte.*

*Pedro: Não, porque se não tiver sorte o dinheiro pode dar azar.*

Gustavo reconhece que, embora o dinheiro seja importante, ele não é suficiente para garantir sucesso ou felicidade por si só. A inclusão da necessidade de “trabalhar muito” e “ter um pouquinho de sorte” indica que ele compreende a complexidade da vida, em que múltiplos fatores contribuem para o bem-estar e o sucesso. Sua resposta reflete uma análise crítica que vai além do simples conteúdo do conto, conectando a narrativa ao entendimento mais amplo da vida. Pedro sugere que o dinheiro, sem sorte, pode até mesmo trazer resultados negativos, o que é uma reflexão interessante sobre as incertezas da vida. Sua resposta é mais simples e direta, mas ainda assim, demonstra a capacidade de pensar criticamente sobre a relação entre dinheiro e sorte. Ambas as respostas refletem a capacidade de posicionar-se em relação ao texto e ao contexto, alinhando-se ao que Cristovão e Stutz (2019) descrevem como uma habilidade crucial para a significação textual.

A Questão 10 também abordou a capacidade de significação ao relacionar na narrativa do conto maravilhoso um tema real e comum associado ao mundo da fantasia, através de elementos maravilhosos. A análise das respostas de Gustavo e Pedro revela diferentes níveis de compreensão e interpretação do texto.

**Excerto XIX:** 10) *Você acha que a leitura desse conto maravilhoso pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?*

*Gustavo: gostei porque é engraçado e leva a reflexão também.*

*Pedro: Reflexão sobre dinheiro.*

Gustavo indica uma apreciação pessoal do conto, destacando que ele achou engraçado e que, ao mesmo tempo, promoveu reflexão. No entanto, ele não especifica quais aspectos do conto provocaram essas reações, o que deixa a interpretação aberta. Pedro oferece uma resposta mais específica, o que sugere que ele identificou um tema central no conto que gerou uma reflexão associada ao dinheiro. Essas respostas indicam uma abordagem direta e objetiva na interpretação, característica que pode estar relacionada ao perfil de comunicação de alunos autistas, onde a concisão e o foco em aspectos concretos são comuns.

Na **Atividade 2** a mobilização da capacidade de significação estava relacionada à Questão 8 que solicitava a identificação e justificativa de ações, atitudes e comportamentos do conto que são considerados inadmissíveis no mundo real. Essa

pergunta tinha como objetivo estimular os alunos a não apenas lerem o texto, mas a refletirem sobre as implicações éticas e morais das ações nele retratadas.

**Excerto XX:** 8) *Indique e justifique ações/atitudes/comportamentos do conto que são inadmissíveis no mundo real.*

*Gustavo: as mentiras e trapaças, agir com mal fé;*

*Pedro: ser desonesto e mentir.*

Gustavo e Pedro Ambos identificaram ações inadmissíveis, como “mentiras e trapaças” e “desonestidade”, mas não forneceram justificativas, o que é um ponto a ser considerado. Constatado, mais uma vez, que ambos os alunos autistas não justificaram sua resposta, o que leva a inferir a falta de aptidão em expressar suas opiniões. Eles alegaram na correção coletiva da atividade não saber o que justificar, demonstrando a falta dessa prática reflexiva de compreensão do texto. Por outro lado, é válido valorizar o esforço de ambos em identificar comportamentos negativos, pois isso já é um passo importante em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Na **Atividade 5** a referida capacidade foi abordada na Questão 5 solicitava dos alunos uma opinião sobre o final do conto, e indagava se eles conseguiam associá-lo a alguma lembrança familiar; em caso, afirmativo, os alunos deveriam relatar. Nesse caso, os alunos deveriam mobilizar conhecimentos prévios para construir a reflexão suscitada após a leitura do conto. É possível perceber respostas distintas na resolução dessa questão por parte de Gustavo e Pedro.

**Excerto XXI:** 5) *Como você define o final do conto? Relembra alguma história com seu avô-avó ou algum familiar querido? Se sim, conte-nos.* Gustavo: *diferente; sim, quando era pequeno meus pais trabalhava e minha avó cuidava e brincava comigo já que não tinha ninguém para brincar;*

*Pedro: Foi um final legal, porque os avós demonstraram um carinho que eles sentiam pelo netos.*

Gustavo respondeu que o final do conto para ele era *diferente*, afirmou que a história o fez lembrar algum fato familiar, e logo em seguida, apresentou sua lembrança. Pedro definiu o final como “um final legal”, complementando sua opinião ao expressar o que entendeu da relação dos personagens do conto.

## 7.5 MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA ATIVIDADE DE RECRIAÇÃO DO CONTO

De acordo com os dados apresentados sobre as capacidades de linguagem reveladas na atividade de recriação do conto maravilhoso, é possível inferir que os alunos autistas apresentaram potencialidades no desenvolvimento das capacidades importantes para o *reconhecimento do gênero*.

A Questão 6 da **Atividade 5** solicitava a (re) criação ou adaptação do conto lido através do seguinte comando: “Torne-se escritor do conto acima, ADAPTANDO-O OU RECRIANDO-O. Pode ser alterando o desfecho (final), as características de algum personagem, trazer um personagem de outra história para participar dessa narrativa, no ambiente em que ela ocorre, na época em que as ações acontecem, na caracterização dos personagens etc. Use a imaginação e abuse da criatividade! Como sugestão: o melhor conto será postado e compartilhado nas redes sociais da escola! ROTEIRO: 1) Elabore uma lista de modificações que podem ser realizadas na adaptação do conto; 2) Observe se o tempo verbal da história ficou coerente com o que pretendia comunicar em cada momento do texto; 3) Utilize a descrição quando houver necessidade de retratar o ambiente e as características dos personagens; 4) Verifique se as partes da história estão bem interligadas, tanto no que diz respeito às ideias do texto como aos elementos linguísticos que ligam essas partes; 5) Crie um título que faça referência ao conto maravilhoso adaptado; 6) Como se trata de um conto comum, modifique a situação fantástica, incomum ou mágica da história. Por exemplo, uma bruxa não seria aquela que faz feitiços e magia, mas alguém muito malvada ou com hábitos diferentes do comum. Soltem a criatividade!!!”

No desenvolvimento da capacidade de ação nessa atividade, destaco o contexto de produção expresso ao situarem suas histórias em mundos imaginários, enquadrando-se no gênero em questão, sendo representado por meio do simbolismo, história maravilhosa *x* realidade das relações humanas. Nesse sentido, identifiquei nos textos produzidos por Gustavo e Pedro um dos aspectos do gênero conto maravilhoso: contribuir para a formação humana ao abordar temas de relevância social. Gustavo, na adaptação do conto *Casa de vó* enquadrou-o na narrativa fantástica ao retratar uma situação cotidiana de maneira verossímil, e o extraordinário surge rompendo as estruturas racionais.

**Excerto XXII:** *Um dia minha vó, eu e meu primo ficamos conversando sobre as histórias de comadre fulorzinha, e ela falou que uma vez meu avô tava caçando e do nada ele escutou um assovio e um vuto passando na mata.*

Pedro foi mais autoral ao abordar o tema que se aproxima mais do mundo real do que do ficcional.

**Excerto XXIII:** *Na casa do meu tio também é muito bom. Ele me deixa avontade, na sala com o vídeo game, Netflix, piscina. Toda vez que vou lá dia de domingo ele faz churrasco e as vezes também jogamos dominó, baralho, depois nos tocamos violão, porque eu gosto.*

Sobre o conteúdo temático, observei nas recriações do conto que ambos os alunos utilizaram a presença do elemento maravilhoso, através da *comadre fulorzinha* citada por Gustavo, e do *velho do saco* mencionado por Pedro.

Quanto ao contexto de produção é relevante mencionar o desempenho de ambos os alunos nos seguintes aspectos: Gustavo apresentou título pelo nome da personagem principal *As histórias maravilhosas da minha vó Helena*; seu texto foi escrito em onze linhas; presença de antagonista e protagonista; bem como presença do narrador em terceira pessoa do discurso:

**Excerto XXIV:** *Gustavo: Naquele dia ele escutou um barulho estranho no meio das matas.*

Pedro não apresentou título; seu texto foi escrito em dez linhas; com a presença do narrador em terceira pessoa do discurso, bem como das figuras de protagonista e antagonista:

**Excerto XXV:** *Pedro: Minha vizinha sempre é bastante cuidadosa com os netos, sempre quando agente visita ela, ela faz bolo de chocolate e conta histórias do seu tempo de criança. Fala do velho do saco que carregava crianças quando desobedecia seus pais.*

É possível perceber que Pedro começa a narrativa com uma descrição carinhosa e familiar, utilizando elementos cotidianos como “bolo de chocolate” e “histórias do seu tempo de criança”. Esses detalhes criam uma ambientação íntima, o que é característico na adaptação do gênero do conto maravilhoso para uma situação mais próxima do seu contexto de vida. Isso demonstra uma boa capacidade de adaptação do conteúdo referencial, trazendo para a narrativa elementos que fazem sentido no contexto social e subjetivo. Ele também incorpora um elemento tradicional de histórias populares, o “velho

do saco”. Ao introduzir esse personagem, Pedro demonstra uma compreensão do papel de figuras simbólicas em narrativas que visam ensinar uma lição, algo que é típico dos contos maravilhosos. Assim, ele adapta esse elemento ao contexto de sua própria narrativa, o que reflete sua habilidade em utilizar referências culturais e sociais de forma coerente. Nesse sentido, a mobilização de sua capacidade de ação para criar uma narrativa é coerente e significativa, visto que utilizar elementos culturais e sociais de maneira que enriquece o texto e facilita a comunicação, adaptando a produção de linguagem às exigências do meio social, conforme Barros (2015).

Na mobilização da capacidade discursiva, enfatizo que a marca do tempo pode ser percebida na recriação do conto pelos alunos autistas na utilização de organizadores temporais. Por exemplo, Gustavo utiliza expressões como: *Em uma tarde sinistra; Naquele dia*. Pedro também faz uso de marcador temporal como *Uns meses depois*. Identifiquei também que tanto Gustavo quanto Pedro conseguiram produzir um texto com as principais características de um conto maravilhoso, ou seja, contaram um fato (o que aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu; como aconteceu e com quem aconteceu), utilizaram uma linguagem menos formal e exerceram o papel de narrador-personagem.

Sobre as capacidades linguístico-discursivas saliente, por exemplo, o emprego dos tempos verbais, as retomadas nominais, principalmente, pronominais, além da predominância dos verbos de ação conjugados no pretérito perfeito e imperfeito.

**Excerto XXVI:** Gustavo: *minha vó substituída pelo pronome ela; verbo: falou – pretérito perfeito;*  
Pedro: *meu tio substituído pelo pronome ele; verbo: carregava – pretérito imperfeito.*

As respostas acima me permitem observar como Gustavo e Pedro conseguem mobilizar elementos de coesão textual, especialmente através do uso de pronomes e verbos, para conectar ideias e dar continuidade à narrativa. Gustavo identifica a substituição da expressão nominal “minha vó” pelo pronome “ela.” Além disso, ao identificar a forma verbal “falou” no pretérito perfeito, ele mostra a capacidade de reconhecer e aplicar corretamente tempos verbais que situam a ação no passado, o que é crucial para a narrativa. Pedro, assim como Gustavo, utiliza uma retomada pronominal ao substituir “meu tio” por “ele”, o que demonstra sua capacidade de usar pronomes para manter a coesão textual. Além disso, ao identificar o verbo “carregava” no pretérito imperfeito, Pedro revela a compreensão de como esse tempo verbal pode expressar ações

contínuas ou habituais no passado. Assim, ambos os alunos fazem uso de pronomes para substituir nomes, o que é um claro exemplo de coesão nominal, bem como identificam e usam corretamente os verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, indicando que eles conseguem situar as ações no tempo de forma apropriada.

A mobilização da capacidade de significação é representada na (re)criação do conto por Gustavo e Pedro através da relação de elementos de diferentes contextos (social e cultural) e temáticas (empatia, família, desigualdade, ambição) expressas nos textos, discutidas e compreendidas pelos alunos, através da participação nas interações coletivas que favoreceu a troca de ideias com seus colegas.

No que diz respeito ao não domínio ou aos obstáculos mais recorrentes, em relação às capacidades de linguagem desenvolvidas nas atividades sobre o conto maravilhoso, alguns pontos chamaram mais atenção. O primeiro ponto relaciona-se à capacidade de ação refletida na leitura, sobretudo o não reconhecimento das condições de produção dos contos, visto que ambos os alunos apresentaram dificuldades de inserir os fatos da realidade social com o maravilhoso.

O segundo ponto é sobre o plano discursivo, no qual os alunos apresentaram dificuldades quando foram levados a desenvolver interpretações de camadas mais profundas dos textos que leem, como a presença de elementos linguísticos que marcam o gerenciamento das vozes e pontos de vista presentes nos discursos diretos e indiretos dos contos lidos. Por exemplo, na (re)criação do conto, ambos os alunos utilizaram apenas o discurso indireto:

**Excerto XXVII:** *Gustavo: Naquele dia meu avô quando chegou do campo também sentou com a gente.*

*Pedro: Quando meu tio mim chama para ir na casa dele eu já sei que vou brincar muito. Na casa do meu tio também é muito bom.*

O terceiro ponto direcionado à capacidade linguístico-discursiva está relacionado às dificuldades que foram mais evidenciadas na (re)criação do conto quando ambos os alunos demonstram baixo repertório lexical através das repetições de palavras que sinalizam pouco domínio do conhecimento linguístico, bem como da ausência da pontuação nos períodos longos e questões de ortografia.

**Excerto XXVIII:** *Gustavo: Minha vizinha também cantava na varanda da sua casa. A casa tinha uma vista*

*para sua plantação de milho e os bicho como as galinhas tavam todas soltas no terrero.*

*Pedro: Uns meses depois do meu aniversario é quando a gente fica de férias e aí minha vizinha agrada a gente denovo com o bolo de chocolate que é meu preferido.*

Conforme averiguável no excerto acima, Gustavo faz uso de palavras repetidas como “casa”, ocorre o desvio em relação à concordância através do trecho “os bicho” e a questão da ortografia da palavra “terreiro”, como outras no decorrer do texto, por exemplo, “vulto”. Pedro utiliza palavras repetidas no mesmo tópico frasal como “a gente,” e apresenta o desvio de ortografia na palavra de novo, como também “a gente” em outro momento do texto. Ainda assim, percebi, através do trabalho realizado sobre o conto maravilhoso, uma tendência de Gustavo e Pedro responderem à maioria das atividades propostas de forma coerente. Por essa razão, questões pontuais de ortografia e de concordância, como as mencionadas acima, foram objeto de ensino no desenvolvimento do itinerário de aprendizagem.

## 7.6 SÍNTESE DAS ANÁLISES SOBRE O RECONHECIMENTO DO CONTO MARAVILHOSO

Retomando Dolz e Schneuwly (2004), é válido salientar, se um aluno se desvia do padrão de escrita, por possivelmente apoiar-se em seu conhecimento da linguagem oral, transferindo esse aspecto para o texto escrito, tal atitude não pode ser tomada como erro, tampouco, como uma disfunção biológica do aluno. Na verdade, inferi que, em certas situações, podem ser limitações próprias de adolescentes em processo de construção do conhecimento.

Com os resultados obtidos, é possível constatar que ler novamente partes do texto quando não entendem ou quando se distraem e recordar os principais trechos da história constituíram os aspectos menos utilizados pelos alunos autistas. Nesse sentido, para esse momento de *reconhecimento do gênero*, mesmo com toda instrução em sala de aula, essas dificuldades demonstram ser mais acentuadas.

É válida a indagação de como os professores e as pessoas, no geral, se relacionam e significam o mundo das pessoas autistas e o que poderia ocorrer se, ao invés de enfatizar a deficiência fossem feitas as devidas mediações. Portanto, as constatações feitas a partir do material didático aplicado e analisado, nesta seção, mostram a importância de refletir

criticamente sobre como estamos entendendo, enquanto professores, os processos de interação, comunicação e linguagem dos alunos autistas.

Do exposto, a análise dessas atividades permitiu visualizar as capacidades já mobilizadas pelos alunos autistas e organizar o Quadro 9 com os obstáculos de aprendizagem encontrados.

**Quadro 9** – Obstáculos de aprendizagem no reconhecimento do conto maravilhoso

Capacidade de linguagem	Obstáculos de aprendizagem
Ação	- Inserção dos fatos da realidade social com o maravilhoso. - Exemplificação das respostas com palavras ou expressões dos parágrafos iniciais do conto.
Discursiva	- Compreensão da necessidade de articular mais detalhadamente o conteúdo do texto. - Interpretações de camadas mais profundas dos textos que leem, como os pontos de vista presentes nos discursos diretos e indiretos dos contos lidos.
Linguístico-discursiva	- Repertório lexical através de palavras que sinalizam domínio do conhecimento linguístico. - Pontuação nos períodos longos e questões de ortografia
Significação	- Aptidão em expressar suas opiniões.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro com os obstáculos elencados acima, associado às dimensões ensináveis do conto maravilhoso, possibilitou a análise das capacidades de linguagem mobilizadas durante o processo de ensino, o que permitiu a organização de atividades didáticas para melhor trabalhar o desenvolvimento dessas capacidades no itinerário de aprendizagem.

## 8. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS NO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM SOBRE A CARTA ABERTA

“Escrever é talvez a maior das invenções humanas, unindo pessoas, cidadãos de épocas distantes, que nunca se conheceram. Os livros quebram os grilhões do tempo- prova de que os humanos podem trabalhar com a magia” (Carl Sagan, 2006).

A organização das atividades propostas teve como objetivo aperfeiçoar as capacidades de linguagem dos alunos autistas, possibilitando que eles aprendessem a utilizar um gênero de texto, como a carta aberta, em diversas situações de comunicação. O itinerário de aprendizagem sobre a carta aberta, elaborado com base nos resultados da análise do primeiro dispositivo didático (sequência de atividades para o reconhecimento do conto maravilhoso), foi estruturado em três etapas específicas, considerando suas singularidades e necessidades.

### 8.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA SOBRE A CARTA ABERTA

A **Atividade II** da **Etapa I** do itinerário estabeleceu o contato inicial da turma com o gênero e com a temática do bullying. Nela evidencia-se maior mobilização da **capacidade de ação** trabalhada a partir do contexto de produção mediante os seguintes parâmetros: lugar de produção, posição discursiva do emissor e do destinatário e objetivo da interação. É possível inferir, através das respostas de Gustavo e Pedro certa apropriação dessas capacidades. Por exemplo, na Questão 3 as respostas de Gustavo e Pedro demonstram compreensão sobre o público-alvo da carta aberta.

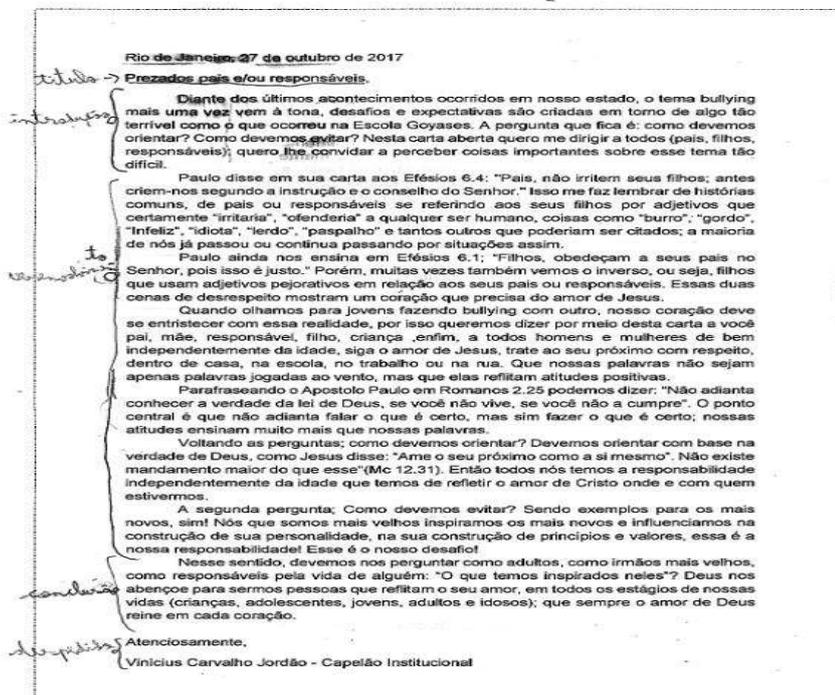
**Excerto I:** 3) *De acordo com o exemplo acima de carta aberta, é possível saber a que tipo de leitor é endereçada?)*  
*Gustavo: sim, é para os pais ou responsáveis aos jovens.*  
*Pedro: sim, para todos os pais, filhos, responsáveis para convidar a perceber coisas importantes sobre esse tema tão difícil.*

Gustavo identifica que a carta é dirigida a pais ou responsáveis pelos jovens, o que demonstra sua habilidade em reconhecer a *intenção comunicativa* e a relação entre o conteúdo e seu destinatário. Pedro, por sua vez, expande essa identificação ao incluir

“todos os pais, filhos e responsáveis”, sugerindo que ele entende a carta como um meio de sensibilizar um público mais amplo sobre um tema difícil e importante.

A Questão 4 (A carta aberta possui um plano estrutural de seus elementos: **título, introdução, desenvolvimento, conclusão e despedida**. É possível identificar, no texto, as partes características da carta aberta? Se sim,  **sinalize** na própria carta.) solicitava que os alunos sinalizassem na própria carta aberta os *elementos de plano estrutural*: título, introdução, desenvolvimento, conclusão e despedida. Vejamos ambas as respostas nas imagens 3 e 4 a seguir:

### Imagem 3 – Resposta de Gustavo



### Imagem 4- Resposta de Pedro

Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2017

**Titulo**  
Prezados pais e/ou responsáveis,

**Introdução**  
Diante dos últimos acontecimentos ocorridos em nosso estado, o tema bullying mais uma vez vem à tona, desafios e expectativas são criadas em torno de algo tão terrível como o que ocorreu na Escola Goyases. A pergunta que fica é: como devemos orientar? Como devemos evitar? Nesta carta aberta quero me dirigir a todos (pais, filhos, responsáveis); quero lhe convidar a perceber coisas importantes sobre esse tema tão difícil.

**Desenvolvimento**  
Paulo disse em sua carta aos Efésios 6.4: "Pais, não irrite seus filhos; antes criem-nos segundo a instrução e o conselho do Senhor." Isso me faz lembrar de histórias comuns, de pais ou responsáveis se referindo aos seus filhos por adjetivos que certamente "injuriam", "ofendem" a qualquer ser humano, coisas como "burro", "gordo", "infeliz", "idiota", "lento", "paspalho" e tantos outros que poderiam ser citados; a maioria de nós já passou ou continua passando por situações assim.  
Paulo ainda nos ensina em Efésios 6.1: "Filhos, obedecem a seus pais no Senhor, pois isso é justo." Porém, muitas vezes também vemos o inverso, ou seja, filhos que usam adjetivos pejorativos em relação aos seus pais ou responsáveis. Essas duas cenas de desrespeito mostram um coração que precisa do amor de Jesus.  
Quando olhamos para jovens fazendo bullying com outro, nosso coração deve se entristecer com essa realidade, por isso queremos dizer por meio desta carta a você pai, mãe, responsável, filho, criança, enfim, a todos homens e mulheres de bem independentemente da idade, siga o amor de Jesus, trate ao seu próximo com respeito, dentro de casa, na escola, no trabalho ou na rua. Que nossas palavras não sejam apenas palavras jogadas ao vento, mas que elas reflitam atitudes positivas.  
Parafrazeando o Apóstolo Paulo em Romanos 2.25 podemos dizer: "Não adianta conhecer a verdade da lei de Deus, se você não vive, se você não a cumpre". O ponto central é que não adianta falar o que é certo, mas sim fazer o que é certo; nossas atitudes ensinam muito mais que nossas palavras.  
Voltando as perguntas: como devemos orientar? Devemos orientar com base na verdade de Deus, como Jesus disse: "Ame o seu próximo como a si mesmo". Não existe mandamento maior do que esse (Mc 12.31). Então todos nós temos a responsabilidade independentemente da idade que temos de refletir o amor de Cristo onde e com quem estivermos.  
A segunda pergunta: Como devemos evitar? Sendo exemplos para os mais novos, sim! Nós que somos mais velhos inspiramos os mais novos e influenciamos na construção de sua personalidade, na sua construção de princípios e valores, essa é a nossa responsabilidade! Esse é o nosso desafio!  
Nesse sentido, devemos nos perguntar como adultos, como irmãos mais velhos, como responsáveis pela vida de alguém: "O que temos inspirado neles"? Deus nos abençoe para sermos pessoas que reflitam o seu amor, em todos os estágios de nossas vidas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos); que sempre o amor de Deus reine em cada coração.

**Conclusão**  
Atenciosamente,  
Vinicius Carvalho Jordão - Capelão Institucional

Despedida

Fonte: Arquivo da pesquisa.

É possível visualizar que Gustavo e Pedro conseguem compreender essa parte visual da estrutura da carta aberta pela sinalização feita, o que demonstra compreensão sobre a *estrutura do gênero*, nesse primeiro momento. Essas respostas refletem que, apesar dos desafios que o autismo pode trazer em termos linguísticos, ambos os alunos conseguem captar características importantes do texto, como o *propósito comunicativo* e o *público-alvo* mobilizados através da capacidade de ação.

A **mobilização da capacidade discursiva**, nesta atividade, foi enfocada a partir de duas questões sobre a *construção dos argumentos* presentes no texto. Na Questão 6 Gustavo e Pedro captaram as ideias centrais do texto e a maneira como os argumentos foram construídos.

**Excerto II:** 6) *Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?*

*Gustavo: os argumentos se resumiram mais a de ter empatia e respeito ao próximo e isso sendo uma autoridade religiosa, sempre fazendo referência a trechos bíblicos.*

*Pedro: como devemos orientar? Com base na verdade de duas como disse Jesus "ame o próximo*

*Como devemos evitar? Sendo exemplo para os mais novos*

*O que temos inspirado neles? Deus nos abençoe para que seremos pessoas que reflitam o seu amor.*

Gustavo identifica que os argumentos giram em torno de empatia e respeito ao próximo, especialmente que esses argumentos são apoiados por referências a trechos

bíblicos, o que indica que ele consegue compreender a conexão entre a mensagem principal e as bases textuais usadas para sustentá-la. Pedro, por outro lado, retira um trecho da carta aberta que serve como um dos argumentos apresentados. Essas respostas indicam que, apesar de suas dificuldades potenciais do *espectro*, esses alunos conseguem não apenas identificar os argumentos principais de um texto, mas também entender como eles são desenvolvidos e apoiados por referências e exemplos. Isso sugere uma considerável capacidade de interpretação e síntese, fundamentais para a compreensão de textos.

Na Questão 7 as respostas de Gustavo e Pedro à pergunta se os argumentos para a motivação da carta são eficientes revelam suas diferentes percepções quanto à compreensão do texto.

**Excerto III: 7) Os argumentos apresentados são convincentes para a motivação da carta? Justifique.**

*Gustavo: mais ou menos, apenas fala que temos que ter amor ao próximo e respeito aos pais. Não convence muito o único argumento bem foi o de falar que adultos ou responsáveis influencia o jovem.*

*Pedro: sim, porque serve bastante pro nosso cotidiano porque tem muitos jovens que não respeitam ao próprio país.*

Gustavo expressa certa insatisfação considerando os argumentos apenas parcialmente convincentes. Ele percebe que o texto foca em valores como amor ao próximo e respeito aos pais, mas acha que esses argumentos não são suficientemente fortes para convencer o leitor. No entanto, ele reconhece que o argumento sobre a influência dos adultos ou responsáveis sobre os jovens foi mais eficaz. Pedro, por outro lado, considera os argumentos convincentes, justificando que eles são relevantes para o cotidiano, especialmente para muitos jovens que, em sua visão, não respeitam os próprios pais. Sua resposta sugere que ele parece valorizar a pertinência dos argumentos para a realidade dos jovens, o que reflete sua compreensão de que o texto aborda questões importantes.

Essas respostas demonstram que, apesar do autismo, Gustavo e Pedro são capazes de refletir criticamente sobre a presença dos argumentos, embora a avaliação de Gustavo seja mais crítica e detalhada, e a de Pedro se concentre na relevância prática e cotidiana dos argumentos.

Os **obstáculos de aprendizagem** presentes nas respostas a essa atividade apontam para lacunas na mobilização da capacidade linguístico-discursiva e revelam importantes aspectos sobre as particularidades do processo de ensino e aprendizagem. Gustavo

apresenta expressões genéricas como “mais ou menos”, “não convence muito” e desvio na concordância verbal “o de falar que adultos ou responsáveis influencia o jovem”. Pedro apresenta erros de ortografia, constituídos de traços da oralidade e da informalidade “pro nosso cotidiano” e “porque tem muintos jovens que não respeitão ao próprio”, bem como a grafia equivocada da desinência número-pessoal do presente do indicativo do verbo respeitar. Entretanto, esses traços são comuns não apenas em alunos autistas, mas também nos demais alunos que têm dificuldade em diferenciar os registros orais e escritos, especialmente quando a informalidade da fala influencia diretamente a escrita.

A terceira e última atividade dessa etapa do itinerário consistiu na mobilização das capacidades de linguagem através da comparação da carta aberta com a carta pessoal. Como um dos objetivos propostos no itinerário (Dolz, Lima e Zani, 2020) é o trabalho com diferentes gêneros que possuam alguma relação de natureza estrutural ou discursiva, a atividade evidenciou a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos autistas na carta pessoal.

Busquei a mobilização da capacidade de ação através do conjunto do *contexto sócio subjetivo*. Na “letra A” da Questão 1 as respostas de Gustavo e Pedro fornecem uma compreensão das questões relacionadas ao texto.

**Excerto IV:** 1) a) *Qual foi o assunto tratado no texto? Gustavo: o cachorro que ele ganhou de presente de natal.*

*Pedro: o cachorro que ele ganhou no ano anterior e todo o trabalho que ele deu durante esse ano.*

Ambos os alunos demonstram uma compreensão do assunto principal do texto, que é o cachorro que o narrador ganhou de presente. Gustavo foca no fato de que o cachorro foi um presente de Natal. Pedro vai um pouco além e menciona o cachorro, mas também acrescenta que o texto também trata do trabalho que ele deu durante o ano. Isso sugere que Pedro captou mais minúcias do texto, refletindo uma atenção aos detalhes adicionais fornecidos na narrativa.

É possível identificar um **obstáculo de aprendizagem** nas respostas dessa atividade relacionado à coesão referencial (capacidade linguístico-discursiva), visto que o referente “ele” é ambíguo. Essa ambiguidade dificulta a compreensão clara sobre a quem ou a que “ele” se refere. No contexto dado, pode se referir tanto ao cachorro quanto ao personagem que recebeu o cachorro. Para sanar ambiguidades como essa, na correção

coletiva foram trabalhados aspectos da coesão, e retomei esse exemplo para reformularmos com uma construção mais coerente.

Como resposta da “letra D” relacionada a um dos integrantes da carta pessoal, Gustavo e Pedro identificam corretamente que “Rabito” é o cachorro mencionado no texto.

**Excerto V:** 1) d) *Quem é Rabito? Justifique sua resposta com fragmentos do texto entre as linhas 8-11.*

*Gustavo: o cachorro. “Tudo começou no natal do ano passado quando eu escrevi uma cartinha pro senhor pedindo um cachorrinho. O senhor atendeu o meu pedido e me mandou o Rabito.*

*Pedro: o cachorrinho. “Rabito esse foi o nome que eu escolhi para ele”.*

Gustavo cita o trecho da carta onde o narrador menciona ter pedido um cachorro chamado “Rabito” como presente de Natal, mostrando que ele entendeu a relação entre o pedido do narrador e o presente recebido. Pedro reforça a identificação com uma citação diferente, onde o nome do cachorro é mencionado explicitamente. Ambos utilizam fragmentos do texto para justificar suas respostas, demonstrando que conseguem extrair informações específicas para fundamentá-las, o que é um sinal positivo de compreensão textual e habilidade em localizar informações específicas.

Evidencia-se sobre a mobilização da capacidade de ação que Gustavo e Pedro são capazes de compreender o texto e extrair informações específicas. Gustavo parece mais focado em responder de forma direta e objetiva, enquanto Pedro mostra uma tendência a expandir um pouco mais as informações, captando detalhes adicionais. No contexto de aprendizagem de alunos autistas, essas respostas sugerem que ambos têm habilidades de leitura e interpretação, sendo capazes de seguir a narrativa e identificar informações essenciais.

A capacidade discursiva é mobilizada na Questão 4 relacionada à produção e interpretação dos *tipos de discurso*.

**Excerto VI:** 4) *Segundo o texto, por que até alguns meses atrás as coisas estavam feias?*

*Gustavo: Por causa da bagunça que o cachorrinho fazia.*

*Pedro: Porque o cachorrinho (Rabito) estava dando muito trabalho e bagunçando.*

Gustavo identifica que as coisas “estavam feias” por causa da bagunça que o cachorro estava fazendo. Sua resposta é direta e se concentra no comportamento do cachorro como a principal razão para a situação difícil. Ele parece focar em um discurso “autônomo”, concentrando-se diretamente na causa do problema (a bagunça do cachorro) sem expandir para detalhes adicionais. Pedro faz uso de uma citação direta do texto e oferece uma resposta semelhante, mas menciona especificamente que o cachorro Rabito estava “dando muito trabalho e bagunçando”. Ele demonstra uma tendência a implicar-se mais na interpretação ao mencionar o “trabalho” que o cachorro estava dando, o que pode indicar uma maior sensibilidade ao contexto narrativo e aos detalhes, ainda que ambos operem dentro do eixo disjunto-autônomo.

Ambos os alunos autistas expressam uma situação de “narração” (disjunto e autônomo), onde o foco está no mundo narrado (o mundo do cachorro e seu impacto na vida do narrador) e as condições de produção do texto não interferem na interpretação. Eles identificam corretamente que a narrativa foca na bagunça causada pelo cachorro, o que demonstra sua capacidade de interpretar o “mundo narrado” sem precisar de informações adicionais sobre o contexto em que o texto foi produzido. Os exemplos contextualizam como esses alunos navegam entre diferentes *tipos de discurso* e como suas respostas refletem suas habilidades de interpretação dentro do “mundo narrado”, demonstrando autonomia e capacidade de compreensão sem precisar recorrer ao contexto externo ao texto.

Nessa atividade, a capacidade de significação foi mobilizada na “letra G”. Quando questionados sobre a importância de registrar a data em uma carta pessoal, tanto Gustavo quanto Pedro reconhecem a relevância desse elemento.

**Excerto VII:** 1) g) *Para você, é importante registrar a data nesse tipo de texto? Por quê?*

*Gustavo: sim. Se o assunto do texto envolver alguma data importante não ficaremos perdidos.*

*Pedro: sim. Para saber a data que foi enviada e escrita.*

Gustavo menciona que a data ajuda a contextualizar o texto, especialmente se o assunto for relacionado a uma data específica, evitando confusões. Pedro, por sua vez, destaca a função prática de registrar a data para saber quando a carta foi escrita e enviada, o que é importante para manter um registro cronológico dos eventos. Ambas as respostas mostram que eles entendem a função prática da data em uma carta pessoal, embora expressem essa compreensão de maneira diferente.

Ao responderem sobre a importância de registrar a data, Gustavo e Pedro demonstram uma compreensão básica da função contextual e histórica que esse elemento desempenha nesse gênero (Cristóvão e Stutz, 2019), pois ao entenderem que a data ajuda a situar o texto no tempo, os alunos estão, de certo modo, reconhecendo a importância dos elementos textuais que conectam o conteúdo da carta à realidade social e histórica de quem a escreve. Além disso, as respostas refletem uma compreensão de como os textos não apenas comunicam informações, mas também expressam a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

A **Etapa II** do itinerário é constituída por três encontros. Na **Atividade 4** sobre a identificação das características estruturais da carta aberta, a capacidade de ação foi mobilizada na Questão 1. Ao analisar as respostas dos dois alunos autistas, é possível compreender que ambos estão tentando identificar as *características essenciais do gênero*, mas com abordagens distintas, o que reflete suas diferentes compreensões.

**Excerto VIII:** 1) *O gênero do texto que lemos é carta aberta. Como esse gênero já foi trabalhado em sala de aula apresente três características desse gênero textual.*

*Gustavo: Linguagem mais formal expõe um ponto de vista defendendo com argumentos, alerta sobre um problema e espera mudanças.*

*Pedro: informar algo, ser curto e breve, ter uma estrutura.*

Em sua resposta, Gustavo se alinha mais diretamente com a estrutura tradicional de uma carta aberta. Ele menciona a “linguagem mais formal”, “expor um ponto de vista defendendo com argumentos”, e a ideia de “alertar sobre um problema e esperar mudanças”. É possível inferir que ele compreende a carta aberta como um gênero que tem uma função social crítica, onde se expõe um problema e se busca influenciar a opinião pública ou provocar uma ação. Pedro também identifica características importantes do gênero; no entanto, é menos específico e parece focar mais na forma do que na função da carta aberta. Ele menciona a necessidade de uma estrutura clara, mas não aborda o aspecto argumentativo ou social do gênero.

Barros (2015), ao discutir sobre a capacidade de adaptação do gênero textual ao contexto comunicativo, ressalta a importância de o produtor da linguagem adaptar sua produção ao ambiente físico, social e subjetivo. Nesse sentido, Gustavo e Pedro mostram uma compreensão das características do gênero “carta aberta” e indicam certa consciência

da necessidade de adaptar o gênero ao contexto de uso, mas cada um enfatiza diferentes aspectos dessa adaptação.

A capacidade discursiva mobilizada na Questão 3 está relacionada aos eixos **conjunção/disjunção e implicação/autonomia** (Bronckart, 1999). As respostas de Gustavo e Pedro revelam suas interpretações sobre o propósito comunicativo do texto:

**Excerto IX: 3)** *Todos nós lemos e escrevemos com alguma intenção. Qual a **intenção dos alunos** da turma 8301 ao escrever esse texto?*

*Gustavo: avisar sobre os perigos da adolescência aos futuros adolescentes.*

*Pedro: informar os males da vida de um jovem aos adolescentes.*

Gustavo foca na ideia de “avisar sobre os perigos da adolescência”, indicando uma preocupação em alertar os futuros adolescentes sobre os desafios e riscos que eles podem enfrentar. Pedro, por outro lado, sugere que ele vê o texto como uma forma de conscientização, com o objetivo de transmitir informações importantes sobre as dificuldades associadas à adolescência. Eles percebem o texto como uma ferramenta de comunicação voltada para educar e preparar os jovens para a fase que estão prestes a vivenciar. Ambos os alunos identificam o texto como uma forma de comentar e explicar os perigos que esses adolescentes podem enfrentar, o que reflete um discurso conjunto e implicado, onde as condições de produção (a experiência e o conhecimento dos adolescentes que escreveram o texto) são essenciais para entender o objetivo da comunicação. Ao identificarem que o texto visa informar sobre os perigos e dificuldades da adolescência, eles manifestam um entendimento de que o texto não apenas informa, mas também implica uma preocupação direta dos autores com seus leitores. Assim, as respostas desses alunos se inserem dentro de uma estrutura discursiva específica, onde a relação entre o conteúdo temático e a situação de produção é direta e implicada, refletindo um discurso voltado para a orientação e a conscientização dos jovens sobre os desafios da adolescência.

A mobilização da capacidade linguístico-discursiva foi contemplada na Questão 10, ao ser trabalhada a função dos advérbios de negação e do tempo verbal na construção do sentido de advertência da carta aberta.

**Excerto X: 10)** *A carta aberta lida possui um tom de advertência aos jovens do futuro, exemplificada pelos **advérbios de negação (NÃO)** no início de alguns períodos. **associe esse fato e o tempo verbal empregado no texto, refletindo sobre os sentidos empregados.***

*Gustavo: a carta tem um tom de advertência pois esta carta foi feita para tentar alertar os futuros adolescentes e evitar que eles cometam esse tipo de erro.*

*Pedro: ela tem esses advérbios pois essa carta aberta quer demonstrar autoridade.*

Gustavo entende que a carta aberta utiliza um tom de advertência para alertar os futuros adolescentes sobre os perigos e erros que podem cometer. Ele percebe a intenção do texto em prevenir comportamentos inadequados, o que demonstra uma compreensão do propósito do gênero textual. Pedro associa a utilização dos advérbios de negação ao desejo do autor de demonstrar “autoridade”. Sua resposta, embora sucinta, infere um aspecto importante do gênero da carta aberta, que é a intenção do autor de influenciar e orientar o comportamento do leitor. É válido destacar que essa intenção de demonstrar autoridade remete ao conteúdo trabalhado em sala de aula sobre os tipos de argumentos.

Como **obstáculos** é possível observar a falta de pontuação, de vírgulas (resposta de Gustavo) e um erro gramatical na escrita da palavra “autoridade” (resposta de Pedro), o que remete a traços da oralidade, e evidencia como esses alunos estão internalizando aspectos da capacidade linguístico-discursiva, ainda que em um nível básico.

Em relação à capacidade de significação, a Questão 9 solicitava uma compreensão sobre os direitos fundamentais pelos quais os jovens devem lutar. As respostas de Gustavo e Pedro revelam uma preocupação com questões essenciais, como segurança, educação, moradia, alimentação e um ambiente escolar saudável.

**Excerto XI: 9)** *O trecho “violência traz violência e não leva a nada. Só vale a pena lutar pelos seus direitos”. Discuta com suas palavras mais direitos que os jovens do futuro devem querer lutar.*

*Gustavo: o direito de andar pela rua despreocupado, o direito ao estudo e o direito a moradia.*

*Pedro: luta pelo direito de ir e vir, luta por uma alimentação, luta por menos brigas escolares etc.*

Gustavo enfatiza direitos básicos e essenciais, como a segurança (“o direito de andar pela rua despreocupado”), a educação (“o direito ao estudo”) e a moradia. Isso indica um engajamento na “compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (Cristovão e Stutz, 2019), visto que ao mencionar esses direitos, ele reflete como o texto lido ressoa suas próprias preocupações, integrando esses aspectos ao seu entendimento pessoal. Pedro também destaca direitos fundamentais, como a liberdade de movimento (“luta pelo direito de ir e vir”), a alimentação e a

diminuição de conflitos nas escolas (“luta por menos brigas escolares”). Sua resposta reflete preocupações concretas com o cotidiano e demonstra uma “compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos” (Cristovão e Stutz, 2019). Ou seja, ele conecta sua realidade e a realidade coletiva de sua comunidade às questões discutidas na carta aberta. Desse modo, as respostas indicam que ambos os alunos reconhecem e compartilham valores e preocupações que são coletivamente importantes, como segurança e educação, o que mostra uma internalização dos valores sociais amplamente aceitos, bem como um desenvolvimento da capacidade de *engajamento crítico* com o texto e uma conscientização das *implicações sociais e pessoais* desses direitos.

A **Atividade 5** dessa etapa do itinerário voltou-se para as diferenças e semelhanças estruturais, discursivas relacionadas aos gêneros notícia e carta aberta. Como já havia mencionado na seção V, a turma trabalhou com a notícia em bimestres anteriores. A capacidade de ação foi mobilizada através da *posição social discursiva* do emissor e do receptor, momento e lugar de produção. Para ilustrar o desenvolvimento dessa capacidade por parte de Gustavo e Pedro exemplifico a partir das Questões 1 e 2:

**Excerto XII: 1) *Quem escreveu os textos que você acabou de ler:***

- a) *Notícia: Gustavo: Luiz Fernando da Silva; Pedro: Luiz Fernando Silva*
  - b) *Carta aberta: Gustavo: os alunos do ensino médio de Maringá; Pedro: um dos alunos do ensino médio de maringá.*
- 2) ***Quando os textos foram publicados:***
- a) *Notícia: Gustavo: 20.10.2022; Pedro: 20-10-2022;*
  - b) *Carta aberta: Gustavo: maringá, 15 de julho de 2010; Pedro: 15-07-2010.*

As respostas fornecidas por Gustavo e Pedro refletem uma compreensão dos elementos contextuais da notícia e da carta aberta. É possível verificar que ambos conseguem identificar as informações contextuais exigidas (autor e data), demonstrando uma compreensão de que essas informações são relevantes para a atividade em questão. Eles ajustam suas respostas de acordo com o que foi solicitado, o que é uma manifestação da capacidade de adaptar a linguagem e o conteúdo às necessidades específicas da comunicação. Também é válido salientar que eles conseguem identificar as informações contextuais exigidas (autor e data), demonstrando uma compreensão de que essas informações são relevantes. Isso reflete o processo contínuo de desenvolvimento da capacidade de ação, onde os alunos estão aprendendo a ajustar suas respostas às demandas específicas da comunicação escrita e do contexto em que estão inseridos.

Evidencia-se a mobilização da capacidade discursiva na Questão 9 envolvia a escolha da forma mais apropriada de comunicação para alcançar os objetivos pretendidos na carta aberta. Gustavo e Pedro demonstram uma compreensão básica da diferença entre linguagem formal e informal, através da identificação correta que os textos lidos utilizam uma linguagem formal, o que é apropriado para os gêneros mencionados (notícia e carta aberta).

**Excerto XIII:** 9) *Os textos lidos foram construídos por meio da linguagem formal ou informal? Exemplifique com uma citação do texto).*

*Gustavo: notícia: formal, “em outubro, os olhos da sociedade se voltam para a prevenção de bullying”.*

*Pedro: foi escrito de forma formal, ambos. Foram escritos assim, especialmente a carta aberta que sempre deve ser escrita formalmente.*

Gustavo identificou o uso de linguagem formal, citando “em outubro, os olhos da sociedade se voltam para a prevenção de bullying” como exemplo. Pedro também reconheceu que os textos foram escritos em registro formal, reafirmando a necessidade de formalidade, especialmente na carta aberta.

A **capacidade discursiva** desses alunos é evidenciada na forma como eles interpretam o uso da linguagem nos textos. Ao reconhecerem que ambos os textos utilizam linguagem formal, eles mostram que estão cientes da adequação do discurso ao contexto e ao propósito comunicativo. Isso reflete a habilidade de compreender como o produtor do texto escolheu e organizou o discurso para alcançar seu objetivo. Desse modo, é possível verificar, nas respostas das atividades dessa etapa do itinerário, uma compreensão adequada da relação entre gênero textual e o tipo de linguagem utilizada. Gustavo e Pedro demonstram a **capacidade discursiva** ao reconhecer a formalidade do discurso nos textos lidos, o que é uma manifestação do que Barros (2015) descreve como a seleção e organização do discurso apropriado para uma ação de linguagem específica. Essa análise revela que, embora sejam alunos autistas, eles são capazes de identificar e compreender as convenções linguísticas apropriadas para diferentes gêneros textuais, adaptando-se às expectativas formais exigidas por esses contextos.

A capacidade de significação mobilizada na Questão 7 demandou uma compreensão sobre a prática do bullying na carta aberta lida. As respostas de Gustavo e Pedro refletem uma compreensão fundamental dos temas discutidos.

**Excerto XIV:** 7) *Faça uma relação entre o que você conhece sobre a 1) prática do bullying e 2) o que você leu na carta aberta.*

*Gustavo: verbal, xingamento, intimidações.*

*Pedro: o bullying é praticamente uma pessoa agredir alguém na covardia no intuito de ser superior e a carta aberta meio que comprova isso.*

Ambos os alunos conseguem relacionar suas experiências e conhecimentos prévios com os conteúdos lidos, como o bullying, demonstrando uma habilidade de análise crítica em relação ao texto. Gustavo menciona “verbal, xingamento, intimidações”, mostrando que reconhece o bullying como um fenômeno que envolve agressões verbais. Pedro, por sua vez, define o bullying como uma forma de agressão com a intenção de ser superior, e reconhece que a carta aberta aborda essa questão. Ao relacionar os aspectos macro da realidade (Cristovão e Stutz, 2019) com a temática do bullying. As respostas de ambos estão dentro dessa perspectiva, pois eles são capazes de posicionar-se sobre a relação entre o que foi discutido na carta aberta e a prática real do bullying. Assim, essas respostas, embora “básicas”, demonstram uma reflexão sobre a importância de abordar questões sociais como o bullying em contextos de ensino, o que é essencial para a construção de uma consciência crítica e reflexiva.

Os **obstáculos de aprendizagem** identificados nessa atividade foram relacionados aos aspectos gramaticais relativos à mobilização da capacidade de linguístico-discursiva, como a falta de conectores adequados e a organização das ideias. Esses elementos representam um desafio para tornar o discurso mais fluido e coerente. Por exemplo, no trecho “verbal, xingamento, intimidações” Gustavo apresenta uma lista de elementos relacionados ao bullying. Embora a enumeração seja clara, faltam conectores que poderiam fortalecer a coesão do texto. A ausência de conectores como “e”, “ou” ou expressões como “tais como” faz com que a resposta pareça fragmentada, comprometendo a fluidez e a conexão entre os itens listados. Já Pedro, no trecho “foi escrito de forma formal, ambos. Foram escritos assim, especialmente a carta aberta que sempre deve ser escrita formalmente”, apresenta em sua escrita problemas de coesão e conexão na construção da frase. A repetição de “escrito” e “formal” em estruturas muito próximas causa uma sensação de redundância, prejudicando a fluidez. Sabe-se que a habilidade de conectar ideias de forma coesa e clara é crucial para a eficácia comunicativa, o que pode ser desenvolvido com mais prática e orientação. Esses exemplos constituem diagnóstico dos aspectos que foram trabalhados na correção coletiva e mostram que, embora os alunos compreendam os conceitos, a aplicação prática

em termos de estruturação de frases e uso de conectores pode ser melhorada para garantir uma comunicação mais eficaz e alinhada com o que é esperado para o gênero.

É válido frisar os três encontros voltados para atividades direcionadas ao **eixo da oralidade** como um dos avanços propostos no itinerário de aprendizagem. O sexto encontro teve como foco o trabalho com os argumentos a serem desenvolvidos na carta aberta. Durante esse momento, Gustavo e Pedro, organizados em dupla, participaram de uma roda de conversa realizada em círculo na sala de aula. Com o apoio do colega, ambos leram seus argumentos, tanto a favor quanto contrários à tese defendida na carta analisada. Observei que, apesar das dificuldades de interação entre pares e de socialização, Gustavo e Pedro demonstraram compreensão da atividade proposta e da importância daquele momento de discussão coletiva.

O sétimo encontro foi dedicado à discussão da temática da carta aberta. Como a turma manifestava insatisfação com problemas ocorridos na escola e, considerando que um dos objetivos da carta aberta é protestar contra uma questão específica e conscientizar o destinatário ou a comunidade sobre determinado problema, a escrita de palavras-chave foi direcionada para orientar a produção textual dos alunos. Tanto Gustavo e Pedro quanto os demais colegas colaboraram ao enunciar oralmente essas palavras-chave, permitindo que as ideias de um ajudassem o outro. Considerando esse contexto, optei por realizar uma leitura individual em que cada aluno, sentado em sua cadeira, comentava sobre suas palavras-chave. A timidez durante as apresentações orais foi percebida não apenas entre Gustavo e Pedro, mas também em relação à turma como um todo, o que evidencia a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a oralidade nas turmas do ensino fundamental anos finais.

No nono encontro, após a entrega da primeira versão da carta aberta, os alunos receberam seus textos revisados e, a partir de comentários individualizados e de trechos selecionados das cartas abertas de Gustavo, Pedro e de alguns outros alunos da turma, exemplifiquei na lousa os pontos de melhoria e aprimoramento para a produção final. Os aspectos linguístico-discursivos, especialmente os relacionados à coesão e coerência, foram abordados, uma vez que os alunos tinham o hábito de repetir palavras com frequência. A partir dos trechos destacados, Gustavo e Pedro participaram da atividade, propondo possíveis correções para suas cartas com a ajuda do colega, ou seja, um fazia comentários sobre a produção do outro.

Esses dados foram extraídos da observação participante, conforme as notas de campo<sup>21</sup> 1, 2, 3 e 4.

A participação de Gustavo e Pedro nas atividades do itinerário no eixo da oralidade pode ser relacionada à luz da citação de Orrú (2012), que destaca a importância da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas. De acordo com o autor, a linguagem desempenha um papel fundamental na transformação do campo de atenção das crianças autistas, permitindo-lhes diferenciar objetos, construir ferramentas internas para integrar informações e organizar processos de memória de maneira mais consciente.

A interação em pares, proposta no itinerário de aprendizagem, foi observada nos encontros descritos e serviu como um catalisador para o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas. A troca de ideias, a leitura em voz alta, o trabalho em dupla, a roda de conversa e a revisão colaborativa das cartas possibilitaram uma troca de ideias e *feedbacks*, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e de linguagem. Muitas vezes individualiza-se o processo de desenvolvimento de alunos autistas, ao invés de possibilitar-se trocas relacionais.

A observação de que eles contribuíram com a discussão, mesmo com a timidez e a dificuldade de interação, mostra que, com uma abordagem pedagógica inclusiva, alunos autistas podem ser capazes de superar algumas de suas dificuldades e se beneficiar da

---

<sup>21</sup> Nota 1: aula sobre elementos articuladores e argumentos para carta aberta: as intervenções registradas durante essas aulas, focadas no eixo da oralidade, foram poucas e, na maioria das vezes, limitaram-se a controlar os alunos que estavam “perturbando” a aula. Segundo pesquisas, pessoas no espectro autista podem ser muito sensíveis a ambientes lotados ou barulhentos, e esses contextos, que podem parecer banais para pessoas neurotípicas, incomodam profundamente indivíduos com TEA. Isso me leva a refletir sobre a necessidade de um trabalho mais intenso com a própria turma, pois, se os alunos não estiverem engajados, um pouco de bagunça pode ocorrer, exigindo minha intervenção para manter o controle da situação. Nota 2: aula sobre a temática da carta aberta: Busquei ao máximo utilizar uma linguagem clara e objetiva ao me comunicar com a turma e explicar as atividades. Acredito que, se temos quarenta alunos, devemos ensinar a todos os quarenta, e não apenas a trinta e nove. No entanto, isso não me impede de voltar o olhar e direcionar uma atenção especial para as singularidades de Gustavo e Pedro.

Nota 3: a cuidadora estava presente na sala, mas não auxiliava os alunos autistas. Ao ser questionada sobre essa postura, ela explicou que, por serem adolescentes, os alunos não querem alguém que funcione como uma “babá” por perto. Compreendi essa perspectiva, pois essa fase é, especialmente, propensa à prática do bullying entre os jovens.

Nota 4: a parte das atividades que envolviam oralidade e interação entre pares, observei que Gustavo e Pedro foram gradualmente se aproximando dos colegas, demonstrando crescente interesse. Como percebi esse envolvimento deles, para mim eles estavam compartilhando das mesmas situações e aprendendo. Logo, podemos também destacar que as atividades orais individuais e coletivas e os conhecimentos construídos ao longo do itinerário foram favoráveis para guiar a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas.

interação em pares. A experiência coletiva, como a troca de comentários sobre as cartas abertas, também sugere que esses momentos de interação não só ajudam no desenvolvimento de habilidades específicas, como também fortalecem a autoconfiança e a capacidade de comunicação dos alunos. Essas ideias se relacionam com a citação de Ferreira e Tonelli (2020) sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA ao destacar que, ao invés de individualizar o processo de aprendizagem de alunos autistas, é crucial criar contextos colaborativos que facilitem trocas significativas, promovendo não apenas a inclusão, mas também o fortalecimento de habilidades comunicativas, cognitivas, emocionais e sociais, bem como a construção de um ambiente de suporte e acolhimento.

## 8.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CARTA ABERTA

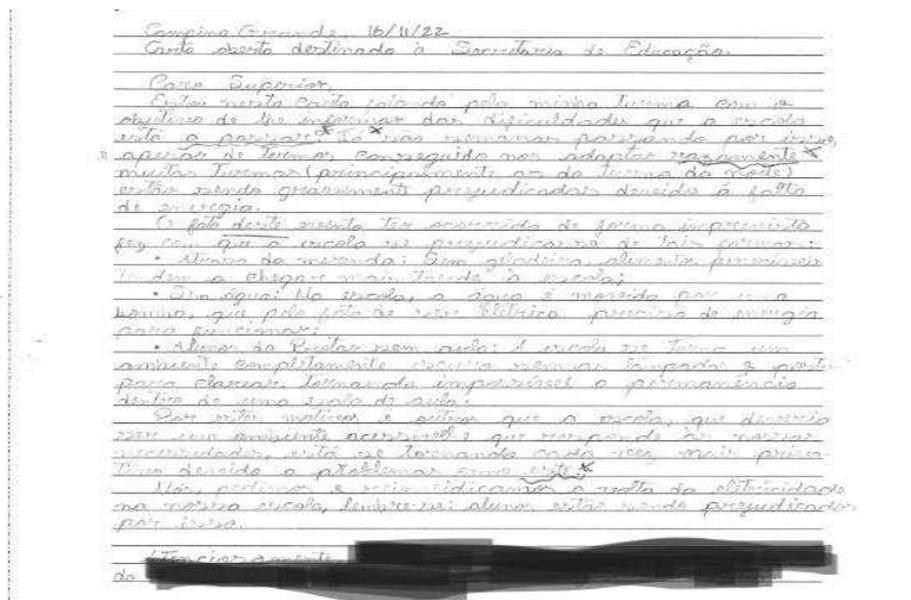
Na **Etapa III** do itinerário de aprendizagem ocorreram as produções iniciais e finais dos alunos autistas. Essa produção textual consistiu na ação de produzir >ação de corrigir/refletir> ação de produzir. Ou seja, os alunos produziram uma primeira versão da carta aberta, tiveram um momento de *feedback* na correção. Considero que, em contexto escolar, é desejável uma prática corretiva que ofereça não só notas (conceitos), mas, sobretudo, *andaimes* nos quais os alunos podem se apoiar durante a *reescrita* (Bazarim, 2019). E, por último, desenvolveram uma versão final do gênero.

A partir do comando “Chegou a hora de vocês produzirem a primeira produção textual da carta aberta para ser enviada para a escola sobre o tema ‘DESAFIOS ENFRENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR’”, Gustavo e Pedro desenvolveram sua produção textual.

### 8.2.1 Produção textual de Gustavo

Vejamos na imagem 5 a primeira versão de Gustavo:

Imagem 5- Produção textual de Gustavo- Primeira versão



Transcrição da carta aberta de Gustavo para fins de melhor leitura

Campina Grande, 16/11/2022

Carta aberta destinada à Secretária de Educação

Caro Superior,

Estou nesta carta falando pela minha turma com o objetivo de lhe informar das dificuldades que a escola está a passar. Já são semanas passando por isso, e apesar de termos conseguido nos adaptar razoavelmente muitas turmas (principalmente as turmas da noite) estão sendo gravemente prejudicadas devido à falta de energia.

O fato deste evento ter ocorrido de forma imprevista fez com que a escola se prejudicasse de tais formas:

- atraso da merenda: sem geladeira, alimentos perecíveis tendem a chegar mais tarde à escola;
- sem água: na escola a água é movida por uma bomba, que pelo fato de ser elétrica, precisa de energia para funcionar;
- alunos do Protar sem aula: a escola se torna um ambiente completamente escuro sem as lâmpadas e postes para clarear tornando impossível a permanência dentro de uma sala de aula;

Por estes motivos e outros que a escola, que deveria ser um ambiente acessível e que responde às nossas necessidades está se tornando cada vez mais privativa devido a problemas como este.

Nós, pedimos e reivindicamos a volta da eletricidade na nossa escola, lembre-se: alunos estão sendo prejudicados por isso.

Atenciosamente, XXXX aluno do 8º ano da Escola XXXXXXXXXX

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

É possível perceber na primeira versão da carta aberta produzida por Gustavo que o tema é a falta de energia elétrica na escola, o que estava causando diversos problemas e prejudicando os alunos, especialmente os das turmas noturnas. O leitor-alvo, além da professora, é a Secretária de Educação, indicada no cabeçalho da carta, e o objetivo é

informar as autoridades sobre as dificuldades que a escola enfrenta devido à falta de energia e reivindicar a resolução desses problemas para evitar prejuízos contínuos aos alunos. Esses são os aspectos relacionados ao contexto de produção, como a identificação do tema na proposta de produção, o leitor-alvo e o objetivo mobilizados através da capacidade de ação.

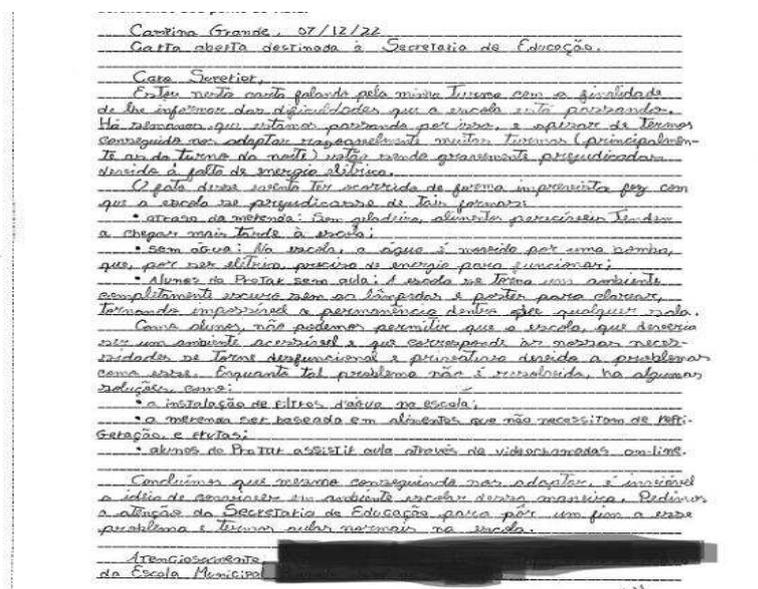
Na escrita da carta aberta, Gustavo apresenta uma paragrafação básica, dividida em introdução, onde ele contextualiza o problema; desenvolvimento, onde são expostos os problemas específicos causados pela falta de energia; e conclusão, que reforça o pedido de resolução do problema. Os argumentos apresentados são claros e relevantes, mencionando problemas práticos que afetam o dia a dia dos alunos, como o atraso da merenda, a falta de água e a impossibilidade de realizar aulas à noite. Desse modo, o ponto de vista apresentado é claramente contra a situação atual de falta de energia na escola, visto que a situação está prejudicando os alunos de várias formas e que uma solução urgente é necessária. Esses aspectos relacionados à infraestrutura geral do texto são mobilizados pela capacidade discursiva.

A primeira versão da carta aberta de Gustavo revela a mobilização da capacidade de significação, visto que ele é capaz de articular sua realidade com o contexto social mais amplo, expressando um posicionamento claro e construindo um discurso que busca a intervenção de uma autoridade para resolver o problema apresentado. A produção textual mostra que ele está engajado em uma atividade de linguagem significativa, na qual ele participa ativamente de uma prática social (a de reivindicar melhorias para sua escola).

Nota-se uma carência de conectivos que poderiam melhorar a coesão entre as ideias e o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. A pontuação apresenta alguns erros, por exemplo, a falta de vírgulas em certas frases, que poderia melhorar a clareza do texto “[...] a escola se torna um ambiente completamente escuro sem as lâmpadas e postes para clarear tornado impossível a permanência dentro de uma sala de aula”. Alguns erros ortográficos e gramaticais são também registrados “conseguido nos adaptar *razomente*”. Apesar desses obstáculos apresentados nessa primeira versão, Gustavo foi capaz de expressar suas preocupações, e a partir dessa primeira produção obteve uma compreensão de como ele mobilizou as capacidades de linguagem na escrita do gênero. Na etapa de correção mostrei ajustes pontuais que podem melhorar a clareza, a coesão e a formalidade do texto, tornando a carta aberta mais eficaz e alinhada à situação comunicativa.

Na segunda versão da carta aberta foram identificadas mudanças e melhorias no texto corrigido a partir da mobilização das capacidades de linguagem.

Imagem 6- Produção textual de Gustavo- Segunda versão



Transcrição da carta aberta de Gustavo para fins de melhor leitura

Campina Grande, 07/12/22

Carta aberta destinada à Secretária de Educação

Caro Superior,

Estou nesta carta falando pela minha turma com a finalidade de lhe informar as dificuldades que a escola está passando. Há semanas que estamos passando por isso e apesar de termos conseguido nos adaptar, razoavelmente, muitas turmas (principalmente as do turno da noite) estão sendo gravemente prejudicadas, devido à falta de energia elétrica.

O fato desse evento ter ocorrido de forma imprevista fez com que a escola se prejudicasse de tais formas: - atraso na merenda: sem geladeira, alimentos perecíveis tendem a chegar mais tarde à escola; - sem água: na escola, a água é movida por uma bomba, que por ser elétrica, precisa de energia para funcionar;- alunos do PROTAR sem aula: a escola se torna um ambiente completamente escuro sem as lâmpadas e postes para clarear, tornando impossível a permanência dentro de qualquer sala de aula.

Como alunos não podemos permitir que a escola que deveria ser um ambiente acessível e que corresponda às nossas necessidades se torne disfuncional devido a problemas como esse. Enquanto tal problema não é resolvido, há algumas soluções como: - a instalação de filtros d'água na escola; a merenda ser baseada em alimentos que não precisam de refrigeração, e frutas; - alunos do PROTAR assistir aulas através de vídeochamadas on-line.

Concluimos que mesmo conseguindo nos adaptar, é inevitável a ideia de conviver em um ambiente escolar dessa maneira. Pedimos a atenção da Secretária de Educação para pôr um fim a esse problema e termos aulas normais na escola.

Atenciosamente, XXXXXXXX aluno do 8º ano da escola XXXXXXXXXX.

Quanto à **capacidade de ação**, comparado à primeira versão da carta aberta, Gustavo conseguiu adaptar sua produção de linguagem às demandas da situação de comunicação e ao contexto social. A carta aberta é um gênero que requer formalidade, clareza e uma organização específica, e isso é demonstrado na articulação desses elementos para tratar de um problema concreto, que é a falta de energia elétrica na escola.

Nota-se que Gustavo apresenta o *destinatário* (a Secretária de Educação) e estabelece um tom formal, o que demonstra a compreensão do aluno sobre o papel social tanto do emissor quanto do receptor, adequando-se ao contexto social e ao propósito da carta. Essa adaptação ao contexto de comunicação reflete a mobilização da capacidade de ação, uma vez que ele ajusta sua linguagem para atender às expectativas do gênero e da situação comunicativa. A referência ao *espaço-tempo* (a escola e o período em que o problema ocorre) é clara e bem definida. Além disso, Gustavo assume o papel social de representante da turma, o que confere legitimidade à sua solicitação e evidencia a responsabilidade assumida em nome de seus colegas.

A carta aberta, em análise, apresenta uma lista detalhada dos impactos negativos, como o atraso na merenda, a falta de água e a impossibilidade de aulas para alunos do PROTAR, demonstrando uma compreensão sólida do contexto e a capacidade de sintetizar as informações relevantes para o destinatário. Seu *objetivo* é informar e solicitar uma ação da Secretária para resolver o problema. A partir desse objetivo, Gustavo tenta convencer o destinatário da importância do tema, apelando para a necessidade de um ambiente escolar adequado e funcional, o que reflete uma intenção de gerar um efeito persuasivo no receptor.

A carta aberta escrita por Gustavo evidencia a mobilização da capacidade de ação, visto que consegue não só identificar e expor um problema, mas também propor soluções e apelar de forma convincente à autoridade competente. Isso demonstra uma compreensão do contexto de produção, dos papéis sociais envolvidos e da função do gênero carta aberta, o que reflete um domínio significativo das operações que orientam a ação de linguagem, e refuta a ideia de “dificuldade de compreensão contextual” frequentemente associada ao autismo. Ao contrário da suposição de que pessoas autistas teriam dificuldade em compreender contextos complexos, o aluno mostra uma capacidade clara de entender o ambiente escolar, suas deficiências e implicações.

Em relação à mobilização da **capacidade discursiva** evidenciada na *infraestrutura do plano textual* da carta aberta, Gustavo manteve a estrutura geral da carta

nessa versão final. Ele apresenta uma estrutura que começa com uma saudação formal e a introdução do problema, seguido pela descrição das dificuldades enfrentadas, concluindo com sugestões para suavizar o problema até que uma solução definitiva seja encontrada, refletindo uma estruturação do *conteúdo temático*, que é uma das principais características da infraestrutura textual discutida por Bronckart (1999).

Essa versão da carta aberta começa de forma semelhante à primeira, entretanto reorganiza a informação para melhorar a fluidez da leitura. O trecho “Estou nesta carta falando pela minha turma com a finalidade de lhe informar as dificuldades que a escola está passando” é mais coeso e direto. São introduzidas sugestões concretas para mitigar os problemas, enquanto a solução definitiva não é alcançada, como a instalação de filtros d’água e a realização de aulas online para os alunos do PROTAR. A conclusão também foi aprimorada para refletir melhor a necessidade de resolver o problema. O trecho “Pedimos a atenção da Secretária de Educação para pôr um fim a esse problema e termos aulas normais na escola” é mais direto e objetivo em relação à versão anterior, que termina com uma súplica mais generalizada.

Esses pontos demonstram a capacidade de Gustavo em organizar o conteúdo de forma que o texto seja coerente, respeitando a sequência lógica dos acontecimentos e das argumentações, e contesta a ideia de “falta de sentido” na linguagem autista, mostrando que ele foi capaz de avaliar criticamente uma situação e articular suas preocupações de forma estruturada e significativa.

Considerando ainda o desenvolvimento da capacidade discursiva, passo para a análise dos *tipos de discurso*. Na carta aberta de Gustavo, há predominância de *discurso interativo* (conjunto e implicado), pois ele se coloca como representante dos colegas, envolvendo-se pessoalmente na comunicação ao abordar diretamente a Secretária de Educação (“Estou nesta carta falando pela minha turma com a finalidade de lhe informar as dificuldades que a escola está passando”). Este tipo de discurso reflete a proximidade entre o conteúdo temático e a situação de produção, evidenciando a preocupação imediata e concreta do aluno com as condições escolares. Além disso, há momentos de *discurso teórico* (conjunto e autônomo) quando expõe as consequências práticas da falta de energia elétrica de forma objetiva, como na menção ao atraso na merenda e à impossibilidade de aulas para os alunos do PROTAR (“atraso na merenda: sem geladeira, alimentos perecíveis tendem a chegar mais tarde à escola; - sem água: na escola, a água é movida por uma bomba, que por ser elétrica, precisa de energia para funcionar;- alunos do PROTAR sem aula: a escola se torna um ambiente completamente escuro sem as

lâmpadas e postes para clarear, tornando impossível a permanência dentro de qualquer sala de aula”). Esses trechos, embora menos pessoais, ainda estão ligados ao contexto imediato, mas são apresentados com uma intenção informativa e objetiva.

Em relação às *sequências textuais*, Gustavo mescla diferentes tipologias textuais, principalmente a exposição e a argumentação. Ele utiliza a exposição para detalhar os problemas enfrentados pela escola e a argumentação para sugerir soluções e persuadir a Secretária a tomar providências. Essa combinação de tipologias reforça sua capacidade discursiva em adaptar a linguagem ao objetivo comunicativo, utilizando diferentes recursos linguísticos para construir uma argumentação condizente com o solicitado.

Trato, a seguir, da mobilização da **capacidade linguístico-discursiva**, analisando como os elementos constitutivos da temática são organizados, garantindo, assim, a coerência temática da carta aberta. É evidente que Gustavo apresenta pequenas melhorias na coesão do texto, como o uso de *conectivos* mais apropriados e a melhor organização das ideias. Por exemplo, o uso de conectores como “enquanto tal problema não é resolvido” na segunda versão ajuda a articular melhor as ideias e a sugerir possíveis soluções, algo que não é presente na primeira versão.

O uso de *marcadores textuais* como “O fato desse evento ter ocorrido de forma imprevista...” e “Como alunos não podemos permitir...” ajuda a demarcar as transições entre diferentes partes do texto, como a explicação das consequências e a apresentação das soluções propostas. Gustavo utiliza *cadeias anafóricas* para retomar elementos já mencionados, por exemplo, o aluno inicialmente menciona “o fato desse evento”, referindo-se à “falta de energia elétrica” mencionada anteriormente. Ao abordar as consequências, o aluno usa expressões como “sem água” e “alunos do PROTAR sem aula”, que estão implicitamente ligadas ao problema da falta de energia elétrica, sem precisar repetir a expressão completa. Essas retomadas referem-se ao mesmo problema inicial e mantêm a coesão do texto, evitando a repetição desnecessária da expressão “falta de energia elétrica”.

Gustavo apresenta em sua carta *modalizações* que refletem julgamentos subjetivos e sociais. Por exemplo, ao afirmar que “não podemos permitir que a escola... se torne disfuncional”, o aluno expressa uma avaliação negativa da situação, caracterizando-a como inaceitável. Além disso, as sugestões de solução (“instalação de filtros d'água”, “alunos do PROTAR assistir aulas através de vídeoconferências on-line”) são apresentadas como necessárias, demonstrando uma modalização deôntica.

Em relação à **capacidade de significação**, a carta aberta evidencia que Gustavo demonstra uma compreensão da situação vivida na escola e expressa suas preocupações e sentimento em relação ao problema da falta de energia elétrica. Ele é capaz de articular a sua percepção da realidade com as necessidades de sua comunidade escolar, refletindo empatia e responsabilidade. Ao engajar-se ativamente na produção da carta aberta, ele consegue estruturar suas ideias de maneira clara e objetiva, abordando as dificuldades enfrentadas pela escola e propondo soluções, posiciona-se de maneira assertiva ao solicitar a intervenção da Secretária de Educação, estruturando seu argumento de forma a destacar a urgência e a importância da resolução do problema.

Como **obstáculos de aprendizagem**, é possível identificar que, apesar dessa segunda versão da carta aberta apresentar menos erros gramaticais e de pontuação, há momentos em que a coesão verbal poderia ser mais precisa. Por exemplo, a frase “muitas turmas (principalmente as do turno da noite) estão sendo gravemente prejudicadas” poderia ser acompanhada de verbos que expressam melhor a relação de continuidade entre os eventos. Há também uma inconsistência ao se dirigir à “Secretária de Educação” no início da carta e usar “Caro Secretário”, o que pode gerar confusão e afetar a coerência pragmática da carta.

Evidencia-se, nessa segunda versão da carta aberta de Gustavo, um progresso no desenvolvimento das capacidades de linguagem, tanto em termos de estrutura quanto de clareza. As correções gramaticais, o uso aprimorado de pontuação, a inclusão de soluções práticas e o tom mais formal tornam o texto mais eficaz e persuasivo. Nessa versão, ele não só identifica os problemas, mas também propõe soluções e exige uma ação concreta, o que a torna mais adequada para seu propósito. No entanto, ainda há espaço para aprimoramento em termos de construção semântica, o que poderia ser desenvolvido com mais prática e orientação.

### 8.2.2 Produção textual de Pedro

Vejamos na imagem 7 a primeira versão de Pedro:

Imagem 7- Produção textual de Pedro- Primeira versão

Campina Grande, 16/11/2022  
 Carta aberta à direção,  
 Querido (a) diretor(a), como nós sabemos, houve uma queda de energia na escola, fazendo que muitas coisas em que para sua função ser feita precisa de eletricidade, acabasse parada, fazendo que a escola não funcionasse normalmente.  
 Isso pode afetar muito a escola, já que tem muitas decisões que só funcionam com energia, isso vai do ventilador da escola até a luz das salas, tanto que os alunos do PROTAR tiveram que estudar virtualmente por essa falta de luz, além que essa falta de energia acarreta na hora do lanche também, já que o lanche pode acabar atrasando por isso.  
 Tendo isso em conta e demonstrando o que a falta de energia pode acarretar, a melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente, pois o quanto mais rápido melhor será para todos. Já que a escola voltaria a funcionar normalmente como antes, sendo benéfica aos professores quanto aos alunos.  
 Atenciosamente, [redacted]  
 aluno do 8º ano da Escola [redacted]

Transcrição da carta aberta de Pedro para fins de melhor leitura

Campina Grande, 16/11/ 2022

Carta aberta à direção,

Querido (a) diretor(a), como nós sabemos, houve uma queda de energia na escola, fazendo que muitas coisas em que para sua função ser feita precisa de eletricidade, acabasse parada, fazendo que a escola não funcionasse normalmente.

Isso pode afetar muito a escola, já que tem muitas decisões que só funcionam com energia, isso vai do ventilador da escola até a luz das salas, tanto que os alunos do PROTAR tiveram que estudar virtualmente por essa falta de luz, além que essa falta de energia acarreta na hora do lanche também, já que o lanche pode acabar atrasando por isso.

Tendo isso em conta e demonstrando o que a falta de energia pode acarretar, a melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente, pois o quanto mais rápido melhor será para todos. Já que a escola voltaria a funcionar normalmente como antes, sendo benéfica aos professores quanto aos alunos.

Atenciosamente, XXXXX aluno do 8º ano da Escola XXXXXXXXXXXX

Fonte: Acervo da pesquisa.

É possível perceber, na primeira versão produzida por Pedro, que a carta aberta aborda o tema relacionado ao impacto da queda de energia elétrica na escola e as dificuldades resultantes que afetam o funcionamento normal das atividades escolares. O leitor-alvo da carta é a direção da escola, especificamente o(a) diretor(a), e o objetivo é

informar a direção da escola sobre os problemas causados pela falta de eletricidade e sugerir uma solução prática (ajustar os geradores) para resolver a situação, visando a retomada do funcionamento adequado da escola. Esses aspectos estão relacionados ao *contexto de produção* e refere-se à habilidade do aluno em adaptar sua linguagem ao contexto social, físico e subjetivo em que a interação ocorre.

Na escrita da carta aberta, Pedro apresenta uma estrutura de paragrafação básica com uma introdução que identifica o problema, “Querido (a) diretor(a), como nós sabemos, houve uma queda de energia na escola, fazendo que muitas coisas em que para sua função ser feita precisa de eletricidade, acabasse parada, fazendo que a escola não funcionasse normalmente”; um desenvolvimento, que descreve as consequências da falta de energia “Isso pode afetar muito a escola, já que tem muitas decisões que só funcionam com energia, isso vai do ventilador da escola até a luz das salas, tanto que os alunos do PROTAR tiveram que estudar virtualmente por essa falta de luz, além que essa falta de energia acarreta na hora do lanche também, já que o lanche pode acabar atrasando por isso”; e uma conclusão, que propõe uma solução “Tendo isso em conta e demonstrando o que a falta de energia pode acarretar, a melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente, pois o quanto mais rápido melhor será para todos. Já que a escola voltaria a funcionar normalmente como antes, sendo benéfica aos professores quanto aos alunos”. Os argumentos são apresentados de maneira progressiva, começando pela identificação do problema, passando pelas suas consequências, e culminando na proposta de uma solução. Esses aspectos estão relacionados à forma como o aluno organizou e estruturou seu discurso para realizar a ação de linguagem.

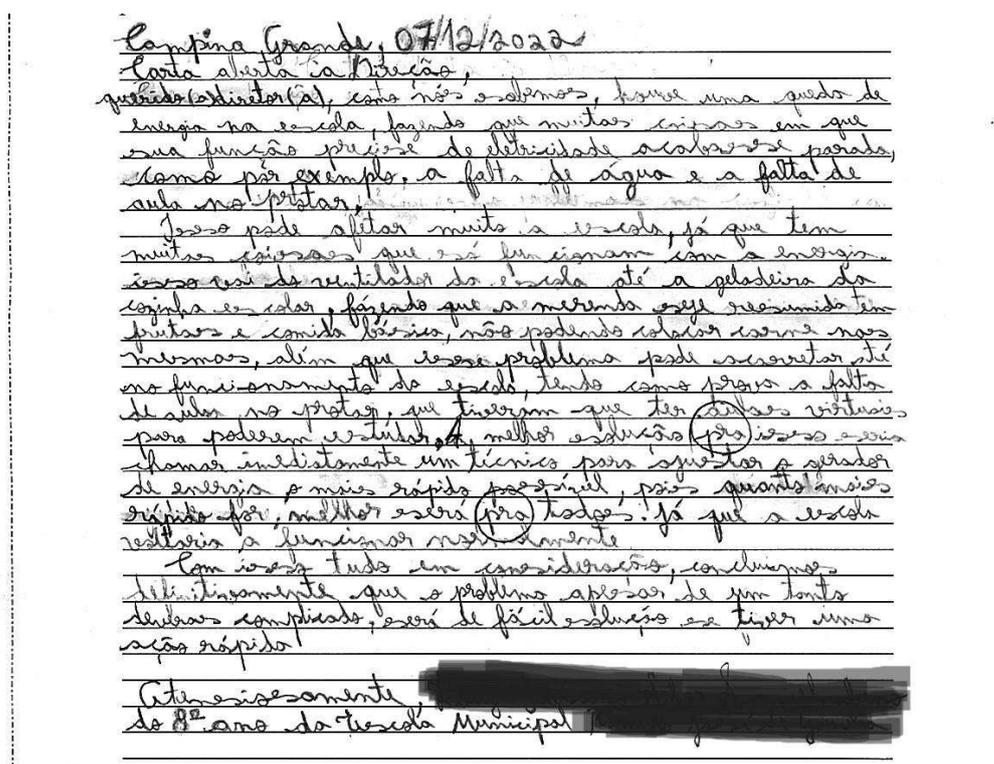
Em relação ao gerenciamento das vozes, Pedro utiliza a primeira pessoa do plural (“nós”) para se referir à comunidade escolar, o que é apropriado para uma carta aberta. Evidencia-se que, embora o texto apresente uma narrativa coerente, há algumas falhas na conexão entre as ideias, por exemplo através do trecho “[...] fazer com que a escola não funcionasse normalmente”. O uso de conectivos e articuladores poderia ser reforçado para melhorar a coesão entre as ideias e facilitar a fluidez da leitura, como no trecho “[...] fazendo que a escola não funcionasse normalmente”. A falta de vírgulas para separar ideias em “tendo isso em conta e demonstrando o que a falta de energia pode acarretar, a melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente, pois o quanto mais rápido melhor será para todos”. Além disso, a palavra “atenciosamente” foi escrita incorretamente.

A primeira versão da carta aberta de Pedro mobiliza a capacidade de significação, visto que apresenta uma compreensão da situação e uma tentativa de usar a linguagem de maneira eficaz para resolver um problema prático, demonstrando uma consciência do impacto que sua produção pode ter no contexto escolar. Ou seja, a carta aberta reflete a preocupação do aluno autista com o funcionamento da escola, o que demonstra como ele pensa e sente sobre a situação, bem como evidencia o conhecimento das funções e das dependências que a escola tem em relação à energia elétrica, compreendendo as implicações que essa falta ocasiona à comunidade escolar.

A linguagem simples e a abordagem direta são compreensíveis no contexto de um aluno autista, e essa primeira versão da carta aberta de Pedro mostra uma tentativa de engajamento com uma questão importante para a comunidade escolar. No entanto, busquei, na correção coletiva e no *feedback* individual, mencionar aspectos como a elaboração de argumentos poderia fortalecer ainda mais a escrita da carta, melhorando sua eficácia comunicativa.

Na segunda versão da carta aberta de Pedro, foram observados alterações e aprimoramentos no texto revisado, potencializando o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

#### Imagem 8- Produção textual de Pedro- Segunda versão



### Transcrição da carta aberta de Pedro para fins de melhor leitura

Campina Grande, 07/12/2022

Carta aberta à Direção

Querido diretor (a), como nós sabemos, houve uma queda de energia na escola, fazendo que muitas coisas em que sua função precisa de eletricidade acabasse parada, como por exemplo, a falta de água e a falta de aula no protar.

Isso afetar muito a escola, já que tem muitas coisas que só funcionam com a energia, isso vai do ventilador da escola até a cozinha., fazendo que a merenda seja resumida em frutas e comida básica, não podendo colocar carne nas mesmas, além que esse problema pode acarretar até no funcionamento da escola, tendo como prova a falta de aula, que tiveram que ter aulas virtuais para poderem estudar. A melhor solução pra isso seria chamar imediatamente um técnico para ajustar o mais rápido possível, pois quanto mais rápido for, melhor será pra todos, já que a escola voltaria a funcionar normalmente.

Com isso tudo em consideração, concluímos definitivamente que o problema apesar de um tanto deveras complicado, será de fácil solução se tiver uma ação rápida.

Atensiosamente, XXXX aluno do 8º ano da Escola XXXXXXXXXX

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

Sobre a mobilização da **capacidade de ação**, comparado à primeira versão da carta aberta escrita por Pedro, é possível perceber que a segunda versão está mais organizada. Começa com a identificação do problema (a queda de energia na escola), passa pelos efeitos negativos dessa situação e conclui com uma proposta de solução (chamar um técnico para ajustar os geradores). O texto segue as convenções do gênero “carta aberta” ao se dirigir diretamente à direção da escola, identificando o *destinatário* e adotando um tom de formalidade. Pedro também propõe uma solução prática, demonstrando que compreende o *objetivo* desse gênero: comunicar uma preocupação e solicitar uma ação por parte da autoridade responsável. Desse modo, ele mobiliza as representações do gênero para alcançar seu objetivo comunicativo, ao compreender que, na escrita da carta aberta, está participando de uma prática social que envolve informar, convencer e solicitar uma ação do destinatário.

Ainda em relação ao **contexto de produção**, evidencia-se que Pedro demonstra uma compreensão do contexto em que está inserido. Ele entende o impacto da falta de energia na escola e identifica as áreas afetadas, como a iluminação, o funcionamento dos ventiladores e o atraso na merenda. Além disso, reconhece a necessidade de uma solução imediata para restaurar a normalidade. Nesse sentido, a capacidade de ação é manifestada na forma como Pedro adapta seu texto ao *contexto físico e social* da situação, e considera tanto os aspectos físicos (falta de eletricidade) quanto os impactos sociais (prejuízo aos alunos e professores), mostrando uma compreensão do ambiente escolar e das

necessidades da comunidade. Nesse sentido, o aluno autista demonstra uma habilidade significativa em organizar e estruturar o texto, adaptar sua produção ao contexto e utilizar adequadamente o gênero para comunicar sua mensagem de forma clara e objetiva. Esse desempenho refuta as concepções estereotipadas sobre as capacidades linguísticas de sujeitos autistas, mostrando que, com o apoio adequado, seja em relação aos dispositivos e conteúdos didáticos, seja em relação à metodologia de ensino, eles são capazes de se expressar de maneira complexa e eficaz.

Nessa segunda versão, a mobilização da **capacidade discursiva** está expressa através da *infraestrutura do plano geral do texto*, do *conteúdo temático*, dos *tipos de discurso*, e do uso de *sequências textuais*. Pedro organiza o conteúdo da carta aberta de forma lógica, o que facilita a compreensão do leitor, iniciando com a identificação do problema (a queda de energia), passando pela descrição dos efeitos dessa situação na escola e concluindo com uma sugestão de solução (chamar um técnico para ajustar os geradores). Ambas as versões sugerem a contratação imediata de um técnico para consertar os geradores, mas essa segunda versão reforça a ideia de urgência com o trecho “quanto mais rápido for, melhor será pra todos”. Também inclui argumentos adicionais, como a falta de água, o que melhora a compreensão do impacto da falta de energia, e uma conclusão mais elaborada, destacando que o problema, embora complicado, pode ser resolvido com uma ação rápida.

A carta combina diferentes *tipos de discurso*. Inicialmente, há um discurso expositivo, onde é apresentado o problema e seus efeitos. Em seguida, há um discurso interativo, onde é sugerida uma solução prática (chamar um técnico), e um discurso injuntivo, ao indicar a necessidade de uma ação imediata. Essa mobilização de diferentes tipos de discurso reforça a efetividade comunicativa da carta aberta.

Pedro faz uso de *sequências textuais* expositivas, ao descrever o problema e suas consequências; injuntivas, ao sugerir uma ação concreta (chamar um técnico); e a argumentativa, ao listar que a falta de energia afeta negativamente o funcionamento da escola em diversos aspectos, como a ventilação nas salas, a iluminação, a merenda e a continuidade das aulas para os alunos do PROTAR. A presença de uma sequência expositiva serve para contextualizar o problema; a sequência injuntiva orienta o leitor para a solução, o que mostra uma articulação eficiente entre os segmentos textuais enquanto sequência argumentativa, evidencia que Pedro não só identifica o problema, mas também utiliza argumentos lógicos e baseados em fatos para sustentar a sua proposta

de solução (chamar um técnico para ajustar os geradores). Desse modo, nota-se que a escolha dessas sequências é adequada ao gênero, que visa informar e persuadir.

Em relação ao *eixo – conjunção/disjunção*, a carta está situada na ordem do “EXPOR – mundo comentado”, com o conteúdo temático sendo próximo à situação de produção, visto que Pedro implica-se diretamente ao sugerir uma solução. O texto não se afasta das condições de produção e contexto do aluno, mantendo uma proximidade com a realidade imediata da escola. Assim, essa proximidade com a situação de produção contribui para a força persuasiva da carta aberta.

A **capacidade linguístico-discursiva** é evidenciada através dos *mecanismos de conexão*, por exemplo, quando Pedro usa o trecho “Como nós sabemos, houve uma queda de energia na escola, fazendo que muitas coisas em que para sua função ser feita precisa de eletricidade, acabasse parada, fazendo que a escola não funcionasse normalmente” para conectar o conhecimento prévio à exposição do problema. Outro exemplo é o uso do trecho “além que essa falta de energia acarreta na hora do lanche também...” para adicionar informações sobre os problemas causados pela falta de energia.

Os *mecanismos de coesão nominal* são mobilizados quando Pedro utiliza *cadeias anafóricas* para retomar elementos já mencionados, como ao se referir à “queda de energia” e depois abordar as consequências dessa situação “Isso pode afetar muito a escola, já que tem muitas decisões que só funcionam com energia...”. A segunda versão apresenta tentativas de conectar melhor as ideias, mas ainda carece de uma transição mais adequada entre as partes.

A carta aberta mantém uma *sequência temporal e causal* clara, visto que Pedro utiliza verbos de ação (*fazer, ajustar, chamar, voltar*) e estado (*precisar, poder, ser*) que ajudam a manter a continuidade temática. Faz uso de *modalizações lógicas* para apresentar os fatos como certos e inevitáveis, como na afirmação de que a solução para o problema seria chamar um técnico “A melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente...”. Também expressa uma *modalização apreciativa* quando apresenta um julgamento subjetivo ao avaliar a situação “Isso pode afetar muito a escola” e ao sugerir “pois, o quanto mais rápido, melhor será para todos”. Esses elementos indicam um uso consciente dos recursos linguísticos para cumprir a finalidade comunicativa, o que contraria algumas proposições correntes sobre a linguagem em pessoas autistas, mostrando que Pedro possui capacidade em organizar e expressar as ideias no texto.

No que diz respeito à **capacidade de significação**, a carta aberta de Pedro demonstra uma capacidade de engajamento do autor ao utilizar o gênero como um meio de expressar suas preocupações e propor soluções. Nesse sentido, Pedro “engaja-se em uma atividade de linguagem” (Cristovão e Stutz, 2019), que envolve a interação com o contexto escolar e a tentativa de resolver um problema. É possível visualizar essas questões através de alguns aspectos, como por exemplo, uma preocupação em relação ao funcionamento da escola, demonstrando um senso de responsabilidade e preocupação com o bem-estar dos colegas e da instituição.

Pedro mapeia semanticamente (Cristovão e Stutz, 2019) os impactos do problema, ao organizar suas ideias de forma sequencial, estabelecendo uma cadeia lógica de eventos e consequências: “Isso pode afetar muito a escola, já que tem muitas decisões que só funcionam com energia, isso vai do ventilador da escola até a luz das salas, tanto que os alunos do PROTAR tiveram que estudar virtualmente por essa falta de luz, além que essa falta de energia acarreta na hora do lanche também, já que o lanche pode acabar atrasando por isso”. Evidencia-se também conexões entre as práticas cotidianas da escola (atividades praxeológicas) e a forma como esses problemas são comunicados e compreendidos (atividades de linguagem), pois o aluno reconhece que a solução para o problema deve ser prática e rápida: “a melhor solução para isso seria chamarmos um técnico para ajustar os geradores imediatamente”. Nesse sentido, nota-se um posicionamento crítico em relação ao contexto escolar, ao utilizar o texto como uma ferramenta para influenciar a direção e promover mudanças, visto que Pedro articula uma posição sobre a necessidade de resolver o problema rapidamente, mostrando uma compreensão das relações entre o texto que produz e o contexto em que está inserido.

Como **obstáculos de aprendizagem**, nota-se que Pedro não aprofunda as consequências da falta de energia de maneira concreta. Por exemplo, ele menciona que “isso pode afetar muito a escola”, mas não explica como esse impacto se manifesta além do exemplo dos alunos do PROTAR. Essa segunda versão da carta aberta faz tentativas de clarificação que, no entanto, ainda resulta em um texto com conexões inadequadas e a falta de conectivos adequados também compromete a ligação entre as ideias. A pontuação, como o uso de vírgulas e pontos finais, poderia ser mais consistente e precisa para melhorar o fluxo da leitura, “já que a escola voltaria a funcionar normalmente como antes...”. Há erros gramaticais que afetam a clareza, por exemplo, a frase “isso afetar muito a escola” é gramaticalmente incorreta e deveria ser “isso afeta muito a escola”. Além disso, o uso de “pra” em vez de “para” é informal e poderia ser substituído para

manter a formalidade adequada ao gênero. Esses aspectos prejudicam a clareza e a consistência dos argumentos, principalmente devido à escolha inadequada de palavras e à estruturação das frases.

Apesar de alguns avanços na estrutura e detalhamento dos argumentos ainda há espaço na segunda versão da carta aberta de Pedro para melhorias significativas, especialmente em termos de clareza, gramática e coesão. A inclusão de uma conclusão mais forte é um ponto positivo, visto que ele não apenas identifica os problemas, mas também sugere uma solução prática: a contratação de um técnico para ajustar os geradores. Além disso, Pedro mantém um tom respeitoso ao se dirigir à direção da escola, demonstrando um nível de formalidade adequado ao gênero textual e uma compreensão da importância de se comunicar de maneira educada em situações formais.

### 8.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES DO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM SOBRE A CARTA ABERTA

Visando apresentar a evolução das capacidades de linguagem mobilizadas por Gustavo e Pedro, faço uma síntese e, em seguida, apresento um quadro, evidenciando as potencialidades por eles desenvolvidas nas atividades do itinerário.

Com base nos dados apresentados sobre a evolução das capacidades de linguagem os obstáculos de aprendizagem de Pedro e Gustavo, dois aspectos chamaram atenção e gostaria de destacar. Primeiro, Gustavo e Pedro demonstraram conseguir extrair informações específicas das cartas abertas lidas, utilizando-as para construir argumentos de maneira eficaz ao responderem à maioria das questões propostas. Ambos evidenciaram capacidades adequadas de leitura e interpretação, essenciais para a produção textual em gêneros que exigem articulação coerente de ideias e resposta alinhada ao propósito comunicativo, como a carta aberta.

Em segundo lugar, os textos produzidos por Gustavo e Pedro abordam temas que são coletivamente importantes e merecem discussão, o que revela uma consciência social e uma capacidade de se conectar com questões relevantes para a comunidade escolar. Este reconhecimento sugere que eles estão não apenas aprendendo a estruturar o discurso, mas também internalizando o papel social da escrita. Desse modo, a capacidade de refletir criticamente sobre a presença dos argumentos nas cartas abertas lidas é um indicativo de pensamento crítico e de uma compreensão do gênero.

Ao analisar as produções textuais da carta aberta de Gustavo e Pedro, nota-se a mobilização das capacidades de linguagem, embora em níveis variados de desenvolvimento.

Quanto à **capacidade de ação**, é possível observar avanços na mobilização das capacidades de linguagem, especialmente no que diz respeito aos parâmetros do contexto de produção. Esses avanços superam as dificuldades anteriormente identificadas, relacionadas ao não reconhecimento das condições de produção, que se configuravam como obstáculos na recriação do conto maravilhoso. Na elaboração da carta aberta, Pedro e Gustavo demonstraram consciência da adequação do discurso ao contexto, utilizando uma linguagem formal apropriada ao gênero. Isso sugere que eles são capazes de adaptar suas produções ao contexto social e às expectativas do gênero, situando suas escritas dentro de um contexto mais amplo e relevante para a comunidade escolar. Essa observação, no entanto, pode entrar em conflito com algumas perspectivas sobre o autismo. Especialistas, particularmente aqueles que seguem uma abordagem neurodiversidade, frequentemente argumentam que pessoas no espectro autista enfrentam dificuldades em adaptar-se ao contexto social, dado que a comunicação e a interação social podem ser áreas desafiadoras para elas. Contudo, como já destaquei, as pessoas autistas possuem diferentes níveis de habilidades e formas de comunicação. Isso não significa que autistas não sejam capazes de produzir textos dentro de um contexto mais amplo, mas que requer um processo de aprendizagem ou um apoio mais estruturado, visto que o processo de fazê-lo de maneira intuitiva, sem orientações explícitas ou estratégias de apoio, pode ser mais desafiador.

Em relação à **capacidade discursiva**, Gustavo e Pedro estruturam suas cartas abertas de forma a comunicar claramente suas intenções e argumentos, o que sugere uma compreensão eficaz da estrutura discursiva necessária para alcançar o propósito comunicativo.

Por outro lado, na **capacidade linguístico-discursiva**, Gustavo apresenta dificuldades com o uso de expressões genéricas e desvios de concordância verbal, enquanto Pedro enfrenta desafios ortográficos e uma forte influência da oralidade em sua escrita. Esses obstáculos revelam lacunas na mobilização dessa capacidade, apontando para a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas, visando fortalecer a coesão e coerência textual em suas produções.

Ao relacionar as produções de Gustavo e Pedro com as operações da **capacidade de significação**, percebe-se uma capacidade emergente de posicionamento em relação às

relações entre textos e contextos. Eles não apenas produzem textos adequados ao gênero, mas também refletem criticamente sobre o uso de argumentos e a adequação da linguagem ao contexto, demonstrando uma habilidade de vincular o texto às exigências contextuais. Ao discutirem temas relevantes e coletivos em suas cartas, Gustavo e Pedro mostram que conseguem relacionar aspectos macro, como preocupações sociais, com sua realidade imediata. Isso evidencia uma compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos que são socialmente significativos e merecem ser discutidos em um contexto formal.

Embora Gustavo e Pedro não tenham conseguido superar todos os obstáculos apresentados na produção inicial e final da carta aberta, como expressões genéricas, desvios gramaticais, erros de ortografia e a influência da oralidade, houve uma significativa evolução, possibilitando, assim, um desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursivas e significação), de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada um dos alunos, tendo em vista que cada um apresentava singularidades. Nesse sentido, se faz necessário que o processo de ensino-aprendizagem continue a ser adaptado às necessidades desses alunos, com intervenções pedagógicas específicas que possam ajudá-los a superar esses obstáculos e alcançar uma expressão escrita mais eficaz e precisa.

O Quadro 10, a seguir, apresenta a mobilização, de modo geral, das capacidades desenvolvidas na produção final por cada aluno, especificamente:

**Quadro 10:** Potencialidades das capacidades de linguagem desenvolvidas na carta aberta

<b>GUSTAVO</b>	<b>PEDRO</b>
- Capacidade de sintetizar as informações relevantes para o destinatário;	- Habilidade significativa em organizar e estruturar o texto;
- Domínio significativo das operações que orientam a ação de linguagem, refutando a ideia de “dificuldade de compreensão contextual”;	- Adaptação de sua produção ao contexto comunicativo, utilizando adequadamente o gênero para comunicar sua mensagem de forma clara e objetiva;
- Organização do conteúdo de forma que o texto seja coerente, respeitando a sequência lógica dos acontecimentos e das argumentações;	- Evidência de que, com o apoio adequado dos dispositivos e conteúdos didáticos, é possível desenvolver a capacidade de se expressar de maneira complexa e eficaz;
- Avaliação crítica de uma situação e articulação de suas preocupações de forma estruturada e significativa;	- Uso consciente dos recursos linguísticos para cumprir a finalidade comunicativa, mostrando que possui capacidade em organizar e expressar as ideias no texto;

- Adaptação da linguagem ao objetivo comunicativo, utilizando diferentes recursos linguísticos para construir uma argumentação condizente com o solicitado.	- Posicionamento crítico em relação ao contexto escolar;
---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gustavo demonstra que consegue identificar e selecionar informações relevantes para o destinatário, o que reflete sua habilidade de adaptar a produção textual ao contexto comunicativo. Ele refuta a noção de que alunos autistas têm dificuldades de compreensão contextual, ao demonstrar um domínio significativo das operações que orientam a ação de linguagem. Isso indica que Gustavo compreende o contexto em que seu texto está inserido e é capaz de adaptar sua produção textual às exigências específicas desse contexto. O conteúdo de sua carta aberta é organizado de maneira coerente, respeitando a sequência lógica dos acontecimentos e das argumentações. Essa organização é um ponto positivo na construção de textos bem estruturados e eficazes, especialmente em gêneros como a carta aberta, onde a clareza e a persuasão são fundamentais. Gustavo também adapta a linguagem ao objetivo comunicativo e ao público-alvo, o que evidencia uma competência de escrita, desafiando estereótipos sobre as dificuldades de alunos autistas em produção textual, e revelando uma capacidade de escrita adaptada ao contexto e ao público, referente também à alunos neurotípicos.

Pedro, por sua vez, evidencia, em sua produção textual, habilidade em organizar e estruturar o texto, adaptando-o às exigências e ao contexto comunicativo. Ele consegue escolher e estruturar os tipos de discurso específicos para realizar sua ação de linguagem, ou seja, com o apoio pedagógico adequado, Pedro é capaz de selecionar e organizar o discurso, realizando a ação de linguagem de maneira adequada. A objetividade na comunicação de sua mensagem revela um uso consciente dos recursos linguísticos, o que contraria proposições que limitam a compreensão das habilidades linguísticas em sujeitos autistas. Ademais, a carta de Pedro demonstra uma capacidade crítica ao abordar o contexto escolar, utilizando a linguagem como ferramenta para expressar sua posição em relação a temas importantes no ambiente escolar.

Enfim, a análise da produção escrita das cartas abertas de Gustavo e Pedro nos permite desafiar e repensar as concepções tradicionais e limitadas sobre a linguagem em pessoas autistas. Elas são um exemplo concreto de como, quando dado o espaço e a oportunidade, alunos autistas podem expressar-se de maneira complexa e relevante, visto

que eles não só identificam o problema, mas também sugerem soluções práticas. Essas cartas oferecem uma oportunidade de ver além dos estigmas e entender que a linguagem autista pode ser rica, coerente e eficaz, mesmo que não se encaixe perfeitamente nas expectativas tradicionais. Os alunos engajaram-se em um processo de interação social através da escrita, comunicando-se de maneira que atende às necessidades do contexto. Esse engajamento reflete a importância de enxergar além do diagnóstico, reconhecendo as potencialidades encobertas e abrindo espaço para diferentes formas de expressão e interação, o que foi possível pela metodologia do itinerário da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Rubem Alves, 2000)

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os efeitos de um itinerário de aprendizagem sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem de dois alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais. Uma proposta de elaborar dispositivos didáticos para alunos com TEA em salas regulares de ensino é um tema desafiador, por ser uma circunstância atípica e permeada por mitos acerca de como agem e se relacionam essas pessoas. Embora o campo tenha sido amplamente explorado nos últimos anos, muitas questões permanecem incompreendidas, e essa pesquisa buscou avançar nesse entendimento, explorando como a inclusão desses alunos pode ser aprimorada por meio de adaptações didático-pedagógicas que desenvolvam suas capacidades de linguagem. Para isso, procurei responder aos questionamentos que guiaram esta investigação:

- Quais especificidades linguísticas e discursivas constituem obstáculos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais, visando à sua inclusão no ambiente escolar?
- Como adaptações didáticas, realizadas a partir de um itinerário de aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades?

Sobre o primeiro questionamento, através dos dados da pesquisa, identifiquei que, embora os alunos autistas, Gustavo e Pedro, possuam capacidades de linguagem significativas para a leitura e a escrita, eles enfrentam obstáculos específicos na inserção de elementos da realidade social dentro de contextos que exigem um certo grau de abstração, como foi perceptível nas atividades e recriação do conto maravilhoso. Esses obstáculos não decorrem necessariamente de limitações inerentes ao autismo, das condições em que se realiza a escolarização desses alunos, razão por que envolve a (re)elaboração e implementação de abordagens didáticas que garantam o direito à educação com efetiva aprendizagem. Entretanto, a capacidade de adaptar sua produção

textual ao contexto comunicativo foi um aspecto no qual ambos os alunos autistas mostraram progresso, bem como acompanhar o ritmo da turma nas atividades.

Em relação ao segundo questionamento, ficou evidenciado que as adaptações didáticas, desenvolvidas através do itinerário de aprendizagem, mostraram-se eficazes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos autistas. O planejamento de atividades que levassem em conta as singularidades desses alunos, como a incorporação progressiva de aspectos da realidade social na produção textual e a adaptação do gênero às suas realidades, permitiu que Gustavo e Pedro acompanhassem o ritmo da turma e desenvolvessem suas capacidades significativamente. Essas atividades demonstraram que, com o apoio pedagógico adequado, é possível promover a inclusão efetiva, e os dispositivos didáticos implementados facilitaram não apenas a aprendizagem dos alunos autistas, mas também de toda a turma, evidenciando o potencial inclusivo de tais abordagens.

É válido salientar que ao considerar o contexto escolar público de periferia em Campina Grande-Paraíba, onde esses alunos estão inseridos, foi necessário planejar dispositivos didáticos que ajudassem a superar seus obstáculos de aprendizagem, levando em conta sua realidade e singularidades. Nesse sentido, reconhecer que cada aluno é único, e pequenos detalhes, como a consistência no trabalho pedagógico, a superação de barreiras atitudinais e o aprofundamento em pesquisas e conhecimentos, são fundamentais para reduzir preconceitos, uma vez que incluir é, essencialmente, reconhecer e abordar as diferenças. Assim, as atividades propostas, como o trabalho com o conto maravilhoso e a carta aberta, foram estruturadas para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Especificamente, os dados obtidos nas entrevistas mostraram que o contato direto com a família é fundamental, especialmente para professores inexperientes ajudando-os a tomar consciência de seu trabalho e dos resultados dele. Além disso adentrar no chão da escola possibilitou inúmeras reflexões e ampliação na aquisição de conhecimentos, principalmente da minha parte como pesquisadora. De fato, a troca de saberes promoveu o avanço do conhecimento acadêmico e a criação de novas estratégias que ajudaram a aprimorar o processo de escolarização para alunos com TEA. Conhecer as vozes das mães e da professora de Gustavo e Pedro foi essencial para entender que o sucesso da inclusão escolar depende da participação ativa tanto da família quanto da escola. A experiência revelou que a inclusão exige mais do que conhecimento teórico sobre o autismo e

estratégias pedagógicas: ela demanda também a disposição de ambos os lados para acolher e trabalhar positivamente com esses alunos.

O trabalho com atividades de leitura e escrita direcionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos dois alunos autistas no reconhecimento do conto maravilhoso foi crucial para os objetivos propostos, visto que a partir da sequência de atividades consegui catalogar os principais obstáculos de aprendizagem, além de perceber suas potencialidades. Constatei também, como indicam os estudos sobre a escolarização do aluno autista no ensino regular (Nunes e Walter, 2016; Aporta e Lacerda, 2018), que esse é um processo realizado entre tramas e dramas, abarcando desde o acesso e permanência do aluno na escola, passando por um processo de ensino restrito que pouco favorece novas aprendizagens, até o avanço aos níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido, a análise das atividades para o reconhecimento do conto maravilhoso permitiu observar as capacidades de linguagem que os alunos autistas já possuíam e contribuiu para direcionar o nosso olhar para as características necessárias a serem trabalhadas no itinerário de aprendizagem, possibilitando, assim, o desenvolvimento de ferramentas que contribuíssem para o processo da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos (Vigotsky, 2000).

Ficou evidente que o processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem prima por uma consciência docente acerca dos objetivos a serem alcançados com o trabalho desenvolvido. A inserção de um gênero na escola deve ser resultado de uma decisão didática que atenda ao menos dois objetivos: garantir que os alunos aprendam a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo dentro e fora da escola, e permitir que desenvolvam capacidades que transcendam o gênero em questão, aplicando-se à compreensão e produção de outros gêneros (Dolz Schneuwly e Noverraz, 2004).

No caso do desenvolvimento do itinerário sobre a carta aberta, o dispositivo favoreceu a inclusão, pois a criação de um contexto para a (re)produção permitiu que os alunos autistas compreendessem o objetivo das atividades, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, apesar das limitações impostas pelo TEA, como por exemplo, problemas de comunicação e interação social. O envolvimento desses alunos demonstra o sucesso das atividades utilizadas de forma didática, o que foi o mesmo com os outros alunos da sala, o que evidencia que é possível usar abordagens e dispositivos que permitam o trabalho com toda a turma, incluindo aqueles com deficiências e transtornos.

A carta aberta escrita pelos alunos autistas desafia as proposições correntes sobre linguagem e autismo, mostrando que, com apoio adequado, pessoas autistas podem expressar-se de forma coerente e contextualizada, compreendendo as situações em que se encontram. Isso reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade na comunicação e linguagem, superando estigmas e estereótipos.

Dessa forma, ao elaborar dispositivos didáticos, como o itinerário de aprendizagem, que permitam que os alunos compreendam um determinado gênero, é preciso estar atento à escolha e à adaptação de um gênero a uma determinada situação e às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos; manter a diversidade das capacidades de linguagem, prevendo atividades que envolvam a escrita e a oralidade; sempre que possível, incluir as atividades em um projeto maior da sala, com a escolha do gênero sendo relevante para o grupo, tornando-se, dessa forma, uma aprendizagem significativa e não apenas um trabalho estanque.

É pertinente destacar que esse processo não foi fácil, mas sim construído cotidianamente junto aos alunos, sendo inevitável lembrar a trajetória dessa pesquisa e os desafios enfrentados ao longo do caminho. Desde a busca por uma escola até encontrar uma turma com um professor disposto a colaborar com a pesquisa – o que foi particularmente difícil, em função dos julgamentos que muitas pesquisas fazem sobre a atuação docente –, até a aceitação da turma em relação à nova metodologia de ensino e à participação nas atividades propostas foi desafiador. Outro aspecto marcante foi o desejo de que meus alunos, sejam eles atípicos ou neurotípicos, alcancem uma aprendizagem significativa foi o que me motivou a sair da zona de conforto e avançar nas pesquisas e estudos. Dessa forma, graças à recepção, ao envolvimento e à participação dos alunos, especialmente Gustavo e Pedro, consegui alcançar os questionamentos e objetivos dessa pesquisa.

Portanto, os dados coletados, embora restritos a uma amostragem pequena de participantes, têm o potencial de instigar outros pesquisadores e professores interessados no tema. Espero que sejam compartilhados para inspirá-los a promoverem uma inclusão baseada na ética do sujeito, que respeite e valorize o aluno com TEA como ser integral. Além disso, os resultados apontam para a necessidade de desenvolver estudos na área de ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial nos alunos autistas, pois entendemos que o esforço do professor em contemplar essas capacidades nas questões de leitura e escrita favorecerá o desenvolvimento da compreensão dos textos pelos alunos.

Por fim, espero que esta pesquisa contribua para a disseminação de uma abordagem teórico-metodológica eficaz para o ensino de gêneros textuais, servindo como base para futuras pesquisas e práticas pedagógicas que visem aprimorar a educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- APORTA, A. P., LACERDA, C. B. F. *Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.45-58, Jan.-Mar., 2018.
- ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo- SP: Moderna, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ABAURRE, M. B. M; FIAD, R .S; GERALDI, J. W. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. Trabalho de Linguística Aplicada, (25), 5-23, Jan.-Jun, 1995.
- ALVES, Nilda. *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista*, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 27 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*). [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 27 jun. 2021.
- BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de maio de 2021.
- BARROS, E.M.D. *A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (54.1): 109-136, jan/jun. 2015.
- BARROS, E. M. D., & VIEIRA GONÇALVES, A. *Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática*. Calidoscópico, 21(1), 2023, 81–101. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.05>
- BARROS, E. M. D. *Aproximações entre o funcionamento da metodologia das sequências didáticas e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Calidoscópico, 11(1), p. 76-89, jan/abr, 2013.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. *Itinerários Didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais*. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2883/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para-](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2883/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para)

sequenciar-atividadesde-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAZARIM, Milene. *O ato de avaliar como catalisador da inovação na formação de professores de língua portuguesa (LP)*. Travessias Interativas. São Cristóvão - SE, v.9, n.19, p. 230-258, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/355031474> Acesso em 29 mar. 2023.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo:Ed.70, 2011.

BEZERRA, M. A., & REINALDO, M. A. *Da sequência didática ao itinerário de aprendizagem*. Calidoscópio, 21(1),2023, 7–20. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.01>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

BRONCKART, J. P. *Teoria da linguagem: nova introdução crítica*. (orgs) Eliane Gouvêia Lousada. Ana Maria Mattos Guimarães. Campinas (SP): Mercado das letras, 2021, p. 335-358.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BOSA, C. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CAMARGO, S. ., LENZ DA SILVA, G. ., OLIVEIRA CRESPO, R. ., RANGEL DE OLIVEIRA, C. ., & LESSA MAGALHÃES, S. *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores*. Educação Em Revista, 36(1), 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37828>

CASTANHO, D. M., & FREITAS, S. N. *Inclusão e prática docente no ensino superior*. Revista Educação Especial, (27), 2011, p. 85–92. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>

CASTRO, Allanda Fernandes Abreu. *A importância dos Direitos Humanos na Educação Inclusiva*. Brasília, Monografia (bacharelado) –Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia - 2015.

CASTRO, Thiago. *Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais*. Literare Books Internacional; 1ª edição, 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F., & RODRIGUES, O. M. P. R. *Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva*. Educação, 32(3), 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CELANI, Maria Antonieta; MEDRADO, Betânia. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: MEDRADO, Betânia; CELANI, Maria Antonieta. (Org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 13 - 41.

CELANI, M. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 69 - 81.

CICUREL, Francine. L'obstacle comme révélateur de l'horizon intencioneel d'enseignants de langue. In: Kristine Balslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens (org). *Les Obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Éditions Lambert-Lucas, Limoges, março 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17- 40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. *Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes*. fólio - Revista De Letras, 11(1), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5114>

CRUZ, T. S.U. R. *Acompanhamento da experiência escolar de adolescente autista no ensino regular*. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

COSTA-HUBES, T.C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D. de; RIOS-REGISTRO, E. S (orgs). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

CORDEIRO, G. S; AZEVEDO, I. C. M. de; MATTOS, V.L. *Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens*. Calidoscópico, 2(1):29-42, 2004.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a *prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DRUMMOND, R., de CARVALHO, L. A. V., DA COSTA, R. M. E., FACION, J. R., & NOGUEIRA, S. E. *A estimulação cognitiva de pessoas com transtorno autista através de ambientes virtuais*. Cadernos do IME-Série Informática, v.13, p. 63-68, 2013.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. DELTA [online]. vol.32, n.1, pp.237-260, ISSN 0102-4450, 2016.
- DOLZ, J.; ABOUZOID, M. *Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas*. Linha D'Água, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.
- Dolz; Silva-Hardmeyer, Tobola Couchepin. *Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 71-86, jan./abr. 2017
- DOLZ, J; LIMA, G; ZANI, J.B. *Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso*. Revista textura, 22 (52): 250-274, 2020.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. *A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?* In: Nonada: Letras em Revista, n° 28, 2017.
- DOLZ, J; COLOGNESI, S.; Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. IN: DE PIETRO, J-F.; FI-SHER, C.; GAGNON, R. (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Di-dactique du Français*, 9. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017, p. 177-199.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.
- FRANCK, Orianna. *L'obstacle comme révélateur du rôle des élèves dans la construction de la séquence d'enseignement em lecture*. In: Kristine Balslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens (org). *Les Obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Éditions Lambert-Lucas, Limoges, março 2022.
- FERNANDES, A. H; SILVA, R. G. D. *Formação do professor para inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino*. Cadernos PDE. Versão online, 2016.

- FERREIRA, O; TONELLI, J.R. *Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista*. Revista Desenredo, 16 (3), 2020.
- FERREIRA, W. B. *Exclusão x inclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. IN: Inclusão e educação: um olhar sobre a educação inclusiva. São Paulo, p. 212-236, 2006.
- FIGUEIRA, E. *Conversando sobre inclusão – Compilação de textos publicados na coluna Globo*. Projeto e-Books, São Paulo, 2008.
- FIDALGO, S.S; MAGALHÃES, M. C. Formação de professores em contexto de inclusão: a discussão Vygostkiana sobre o conceito de compensação social. In: CELANI, M.A.A; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017.
- FIDALGO, S. S. *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: balizando princípios metodológicos. In: *Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante em Diálogo Internacional*. Danilo Streck, Emil A. Sobottka, Edla EGGERT (org.). Editora CRV. Paraná. 2014.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 8ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GOMES, R., & BARROS-MENDES, A. *Projeto de engenharia didática, produção textual e o desenvolvimento de capacidades de linguagem com o gênero notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica*. Calidoscópico, 21(1), 2023, 61–80. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.04>
- GOMES, C. G. S. *Ensino de leitura para pessoas com autismo*. Curitiba: Appris, 2015.
- HUDSON, D. *Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com dislexia, TDAH, TEA, TOC*. Tradução de Guilherme Summa, Petrópolis, RJ, Vozes, 2019.
- JUNIOR, A. C. S. Sulear. In: *Suleando conceitos e linguagens decolonialidades e epistemologias*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 339-349.
- JUNIOR, A. C. S; MATOS, D. C. V. S. *Linguística Aplicada e o Sulear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol*. Revista Interdisciplinar. Ano 2, nº 2. Edição Especial Dossiê Sulear, 2019, p. 101-115.
- KLIN, A. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.1, n. 28, p. 3-11, 2006.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-59.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. *A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. Calidoscópio, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. *Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras – 2014.

LEMO, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. *Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 69-84, 2020.

LINO DE ARAUJO, D. *O que é (e como faz) sequência didática*. Revista Entre Palavras, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

LOPES, N. C. B. *Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência na rede municipal de São Luís*. (Dissertação mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, 192 f, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. D. F. *Crianças autistas em situações de brincadeira: apontamentos para as práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

Magalhães, T. G., & Cristovão, V. L. L. (2023). *As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil*. Raído, 17(44), 83–106. <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17104>

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

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer? 1ª Reimpressão*. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Raído, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, dez. 2018. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>>. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9382>.

MELO, S. C.; FERNANDES, J. C. M. Autismo e educação: uma revisão da literatura recente sobre experiências de inclusão. In: *Reflexões sobre a diversidade na educação [recurso eletrônico]* / Lúcia de Araújo Ramos Martins, organizadora. – João Pessoa: Ideia, 2021.

MELO, Francisco de Assis Freire de. *Construção de sequências didáticas com realidade aumentada para alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino*

*fundamental - 6º ano*. 2021. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MILLER, I. K. Formação de professores em língua inglesa: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-123.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MONTEIRO, C. F. D. S., BATISTA, D. O. N. D. M., MORAES, E. G. D. C., MAGALHÃES, T. D. S., NUNES, B. M. V. T., & MOURA, M. E. B. *Vivências maternas na realidade de ter um filho autista: uma compreensão pela enfermagem*. Rev. bras. enferm, v. 61, n. 3, 2008, p. 330-335.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES; L.P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. IN: MOITA LOPES; L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora e Jeanne Sawaya. 2. Ed. Unesco, 2000.

NUNES, D. R. De P.; WALTER, E. C. *Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. *Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura*. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, K. G.; SERTIÉ, A. L. *Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético*. Einstein, 15(2):233-8, 2017.

ONU. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

ODOM, S. L. *et al. Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders*. Preventing school failure: Alternative education for children and youth, v. 54, n. 4, p. 275-282, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do ISD*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PORTELINHA, A. M. S; BASEGGIO, D. C. Formação de professores na perspectiva da inclusão. IN: *Educação, currículo, ensino e formação de professores*. Francisco Beltrão, Paraná: Universidade Federal do Oeste do Paraná, UNOESTE, p. 51-70, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Entrevista com Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem*. Revista de Letras Norte@mentos, 8<sup>a</sup> ed. 2011.

REINALDO, M. A; BEZERRA, M.A. *Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português- língua materna*. Letras, 29 (58): 37-62, 2019.

RESENDE, C. S.M. *Uma aprendiz na aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades*. Mestrado (Dissertação). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2021.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, p. 234-254, 2004.

RODRIGUES, D. *Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional*. Inclusão: Revista da educação especial, 4 (2), p. 7-16, Brasília, 2008.

RODRIGUES, L. Z., PEREIRA, B., & MOHR, A. *Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência*. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 2021, 1–39.

SANTANA, R. C. B.; PAIVA, F. G. P. J. *Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo*. Revista Brasileira de Administração Científica, v.13, n.1, p.67-81, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2022.001.0006>.

SANCHES, I; TEODORO, A. *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 2006.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. (Tese). Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, M. V. T. *Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias*. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2014.

SILVA, S. G. C. *A escrita de uma criança autista em ambiente digital: uma discussão sobre os precursores da escrita*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, 184 f., João Pessoa, 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 mar.2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. *As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa*. *Sociologias*, [S. l.], v. 18, n. 43, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/68312>.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?* IN: *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Tradução. Campinas: Pontes, 2011.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. *O (re)conhecimento da sócio histórica nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 20 ago. 2021.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 5ª ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 153-164.

VIEIRA, S. de C. A. *Deficiência Intelectual: construção do conhecimento e o Atendimento Educacional Especializado*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

VITALIANO, C. R. (org.) *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **ANEXOS**

<b>ANEXO I-</b> Termo de assentimento.....	203
<b>ANEXO II-</b> Termo de consentimento livre e esclarecido.....	205

## ANEXO I

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do ensino fundamental anos finais: adaptações didático-pedagógicas de leitura” realizada pela estudante Alachermam Braddylla Estevam Sales e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta de Macedo Reinaldo, cujo objetivo central do estudo é investigar a relação entre o processo de elaboração e aplicação de material didático-pedagógico e o desenvolvimento das capacidades de linguagem em leitura e escrita por alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais. Estamos propondo este estudo porque compreendemos que se faz necessário buscar conhecimentos e possibilidades didático-pedagógicas que ajudem no ensino e aprendizagem de alunos autistas em salas de aulas regulares.

Tendo como parâmetro a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 510/16, verificou-se que esta pesquisa, como todas as pesquisas, traz riscos para os seus participantes, pois envolve seres humanos em contexto escolar, ou seja, em processo de ensino e aprendizagem. Os riscos e benefícios são apresentados de acordo com os participantes da pesquisa. Dessa forma, para os alunos: i) constrangimento ao interagir com estranhos; ii) sentirem-se intimidados durante o acompanhamento e a observação das aulas, por parte da pesquisadora, do processo das adaptações didáticas; iii) receio e vergonha de reescrever seus textos conforme as orientações dadas a partir da análise diagnóstica; iv) receio da divulgação de seus dados pessoais; A seguir, são apresentados os direcionamentos para minimizar esses riscos. Para os alunos: i) esclarecimento e orientação, por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE e TALE; ii) aproximação com os participantes durante o acompanhamento e a observação das atividades a fim de tranquilizá-los e ressaltar que o objetivo não é julgar suas atividades e participação nas aulas, mas sim, a partir do conhecimento já adquirido e das dificuldades apresentadas, auxiliar, de maneira efetiva, os alunos no seu desenvolvimento; iii) minimização do desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante; iv) minimização do receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando aos participantes que a pesquisa adere a uma política de privacidade e de proteção de dados de seus usuários.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa vão desde ser fonte para ampliar as concepções no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) de alunos autistas, até a elaboração de material didático que contemple as dificuldades apresentadas no processo de análise diagnóstica. Os sujeitos envolvidos na pesquisa também serão beneficiados uma vez que ao longo da pesquisa os aspectos linguísticos e discursivos já estarão sendo analisados e após o final da pesquisa, os resultados apontados como positivos poderão ser inseridos e adaptados nas aulas de LP, mas também que motive o trabalho em outras disciplinas. Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal a fim de resolver seu problema.

#### DADOS DA PESQUISADORA

Alachermam Braddylla Estevam Sales  
Doutoranda da Universidade Federal de Campina Grande  
E-mail: [alachermam.estevam@gmail.com](mailto:alachermam.estevam@gmail.com)

Rua: Vereador Alberto Falcão Barroca, 95.  
Bairro: Miramar, João Pessoa- Paraíba.  
Telefone: (83) 98130-4744

A pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, localizado na Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com. Telefone: (83) 2101-5545. Site do CEP: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>

#### Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, por não ter condições de sozinho compreender os termos supracitados autorizo \_\_\_\_\_, responsável por mim que confirme que recebi todos os esclarecimentos necessários, e que concorde, se assim achar prudente, com minha participação nesta pesquisa. Desta forma, eu \_\_\_\_\_ assino este termo, juntamente com a pesquisadora responsável, em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora. Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

Campina Grande-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas do ensino fundamental anos finais: adaptações didático-pedagógicas de leitura e escrita”, desenvolvida por Alachermam Braddylla Estevam, discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação da professora Dra. Maria Augusta de Macedo Reinaldo. O objetivo central do estudo é investigar a relação entre o processo de elaboração e aplicação de material didático-pedagógico e o desenvolvimento das capacidades de linguagem em leitura e escrita por alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais.

O convite para participação se deve à sua atuação como professor(a) de uma escola da rede pública e regular de ensino que tem aluno autista matriculado nesse nível de ensino. Sua participação dará por meio de uma entrevista semiestruturada, que somente será gravada com sua autorização prévia. Com sua permissão, também serão feitas observações nas aulas de Língua Portuguesa com registro em diário de campo.

Tendo como parâmetro a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 510/16, verificou-se que esta pesquisa, como todas as pesquisas, traz riscos para os seus participantes, pois envolve seres humanos em contexto escolar, ou seja, em processo de ensino e aprendizagem. Os riscos e benefícios são apresentados de acordo com os participantes da pesquisa. Dessa forma, para o professor, os riscos são: i) constrangimento durante o acompanhamento e a observação das aulas; ii) receio da divulgação de seus dados pessoais; iii) receio da divulgação de informações sobre a sua prática pedagógica. A seguir, são apresentados os direcionamentos para minimizar esses riscos. Para o professor: i) esclarecimento e orientação, por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE; ii) ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim, colaborar com adaptações didáticas que contribuam efetivamente no ensino e aprendizagem do público-alvo investigado; iii) minimizar o desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante; iv) minimizar o receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando que a pesquisa adere a uma política de privacidade e de proteção de dados de seus usuários.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo, podendo retirar a sua participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Para todos os efeitos, serão garantidas a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A qualquer momento, durante ou posterior à pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste termo. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada e os dados, gravações e transcrição da entrevista, bem como o registro do

diário de campo serão armazenados em arquivos digitais aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo, serão destruídos.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, mas, como tudo que envolve a natureza humana é inusitado e imprevisível, podemos considerar que você será submetido a situações de riscos mínimos durante o trabalho de coleta de dados. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de artigos científicos e da tese. O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora. Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora.

#### DADOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Alachermam Braddylla Estevam da Silva  
Doutoranda da Universidade Federal de Campina Grande  
E-mail: [alachermam.estevam@gmail.com](mailto:alachermam.estevam@gmail.com)  
Rua: Vereador Alberto Falcão Barroca, 95.  
Bairro: Miramar, João Pessoa- Paraíba.  
Telefone: (83) 99686-5723

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, localizado na Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)/ [huaccep@gmail.com](mailto:huaccep@gmail.com). Telefone: (83) 2101-5545. Site do CEP: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>

#### DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações aqui apresentadas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Alachermam Braddylla Estevam (Pesquisadora)  
RG: 3.848.075 CPF: 095.706.254.06

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa.)

## APÊNDICES

<b>APENDICE I-</b> Entrevista com a professora colaboradora.....	208
<b>APENDICE II-</b> Entrevista com a mãe de Gustavo.....	214
<b>APENDICE III-</b> Entrevista com a mãe de Pedro.....	219
<b>APENDICE IV-</b> Gênero conto maravilhoso.....	223
<b>APENDICE V –</b> Gênero carta aberta.....	238

**APÊNDICE I**  
**ENTREVISTA COM A PROFESSORA-COLABORADORA**

- PRIMEIRA PARTE- SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CONTEXTO INCLUSIVO

1) Qual é sua formação? Há quanto tempo leciona?

Terminei letras português em 2018 aí a escola que eu tô atualmente eu tô no terceiro ano né lá. Comecei em 2020 né, acho que em 2018, mas aí antes eu passei um tempo na do estado como Professora Substituta e depois assumi na rede privada. E aí, depois eu vim para essa escola que eu tô agora né.

2) Durante sua formação, você teve alguma disciplina relacionada à educação especial, ou teve alguma formação nesta área? Quando e onde?

Tive, por exemplo, cursos capacitantes né que tem naquela na primeira semana pedagógica. Na graduação, eu não tive e na prefeitura eu ainda não participei de nenhuma formação relacionada à questão de inclusão com alunos autistas.

3) Para você o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Eu conheço pouca coisa, só o que pesquisei depois que você me procurou para a pesquisa. Sei que eles têm algumas dificuldades em alguns conteúdos e na interação social né e também é mais complicado para ele manter um vínculo, mas quando eles se apegam em alguma coisa não conseguem trocar aí é um problema né porque eles ficam focados e só querem saber daquilo.

4) Durante sua trajetória profissional, você teve alguma experiência com pessoas com TEA? Quais? Como foram? E na vida pessoal, você tem alguma experiência com pessoas com TEA?

Eu entrei na escola quando a escola foi inaugurada né. Aí esse ano foi o ano que eu não consegui acompanhar, mas por causa da pandemia em 2020. A gente ainda conseguiu ter um mês de aula presencial. E aí nesse contato com eles deu para perceber algumas coisas, algumas características de cada um, por exemplo, Pedro, ele é mais tímido e é mais complicado. Ele é mais retraído, aí você que tem que estar sempre ali perguntando porque senão ele fica caladinho, aí fica se balançando nas cadeiras e fica assim balançando com esses movimentos e mexendo a mão, é um movimento repetitivo. O caderno dele tem alguma coisa porque ele não escreve no lado do oposto

da folha né, só escreve na parte da frente, aí a parte de trás ele não escreve, ele pula e vai para a outra folha. E durante as aulas ele sempre repetiu esse padrão.

Gustavo, por exemplo, ele fala mais e também tem essa de ser mais retraído socialmente, mas quando ele consegue relaxar assim e entender que aquele local é seguro para ele, interage muito, nunca faltava aula, ficava, às vezes, meio assim retraído, mas tinha um colega que ficava do lado dele e, inclusive, ajudava ele, porque quando ele tinha dificuldade ou dúvida, às vezes, por vergonha não sei, de chamar o professor, esse colega ficava auxiliando ele. Gustavo sempre sentava no mesmo lugar ao lado de seu colega, aí quando esse colega faltava, aí ele ficava meio como se fosse “o que é que eu vou fazer”. Assim, você notava que ele estava meio assim.

Por exemplo, o cenário da escola pública que é onde eu trabalho existem também outras crianças que tem alguma outra dificuldade intelectual, enfim né algum outro tipo de aluno especial e é muito complicado porque nós não estamos preparados né na realidade para lidar com essa situação. Por exemplo, a cuidadora também não tem uma formação específica para lidar com esses alunos né, então, é complicado para ela e para o professor. Fora que o contexto também não ajuda porque a gente não consegue dar um apoio mais individualizado, a gente tenta de acordo com o laudo né, mesmo assim a dificuldade do aluno ainda tem distanciamento muito grande né, dependendo da dificuldade, então é algo que divide muito, inclusive eu, como professora, eu fico meio angustiada, às vezes, quando eu tenho um aluno dentro da minha sala que tem algum tipo de dificuldade, porque você fica né “Meu Deus! eu não recebi informação nenhuma sobre isso, eu não sei né eu não tive uma capacitação para lidar com isso”, então, eu tento adaptar da melhor maneira, mas mesmo assim não é algo profissional, digamos assim, eu não fui preparada profissionalmente para aquilo, então eu também tenho medo. Eu acredito que ainda não há essa questão da inclusão dentro desse contexto da escola pública essa função, de fato, fica muito distante e às vezes até exclui mais do que inclui.

Esses alunos que eu passei, graças a Deus, eles tinham né têm, na realidade, o transtorno do espectro autista, mas aí eles conseguiram acompanhar tranquilamente, assim claro, com as suas dificuldades em uma coisa ou outra, mas eles conseguiram acompanhar o conteúdo tranquilamente.

Na interação social, por exemplo, eles não conseguem totalmente né, fazer amizade. Os meninos da turma de Gustavo, ele teve que trocar de turma no sexto ano porque ele estava em uma turma que os meninos ficavam implicando né, com o jeito dele, porque ele tem um tom de voz específico, assim, ele pronuncia as palavras, às vezes, de uma forma muito rápida e é uma característica dele. Já que os meninos ficavam praticando né o *bullying* por causa do jeito que ele falava, então, por conta disso ele trocou de turma, e aí na outra turma como ele conseguiu se adaptar né, os meninos foram mais receptivos.

Às vezes, pode acontecer, o aluno vai ficar ali né sofrendo uma exclusão no lugar de ser incluído dentro desse contexto escolar. Eu ainda não tive oportunidade de lidar né com alunos autistas que tivessem grau severo, por exemplo ((pausa reflexiva)).

5) O que você entende por inclusão de alunos com TEA? Como você avalia essa inclusão?

Acho que uma delas seria sair mais do papel, afinal né, tem projeto que existe dentro do local do trabalho municipal que serve para dar apoio e tudo mais, só que ao mesmo tempo não é só isso, porque não contempla essa questão da formação, da capacitação e não é um cenário simples de lidar né, são muitas características, complexidades e não é só autismo, tem as deficiências intelectuais, muitas outras dificuldades né, que afetam essa questão escolar e como lidar com ela. A gente não sabe se vai conseguir adaptar para essas crianças, então, é um processo muito longo, mas que precisa se pensar, que precisa ser feito porque senão no fim das contas acabam não sendo incluídas. E é notável que vai diminuindo, tipo, sabe de escolaridade desses alunos, eles realmente não conseguem avançar, afinal, tenho alunos que já estão no 7º ano, mas eles não estão alfabetizados né, então assim, como foi que eles chegaram até aqui? Então, tem uma lacuna muito grande aí né, que eu acho que tá muito além do papel do professor.

6) Como você faz o planejamento de atividades para o aluno com TEA? Tem alguma modificação? Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno autista?

Gustavo e Pedro eles conseguiam acompanhar direitinho os conteúdos, assim, algumas atividades eu adaptava, outras não, porque eles conseguiam fazer tranquilamente. Aí eu estava sempre em contato com a cuidadora deles porque como elas estavam com eles todos os dias, inclusive, as cuidadoras iam até na casa deles né para fazer esse acompanhamento. E, às vezes, na sala de aula eles não relatavam né o problema, mas para elas, eles tinham mais abertura para falar né, às vezes, mais confiança e tudo mais. Na questão da produção textual, eles estão conseguindo acompanhar e quando não, eu tentava do meu jeito fazer pequenas adaptações em relação a isso. E também conteúdos como, por exemplo, figuras de linguagem né essas coisas que vão mais para o campo abstrato que eles não conseguiam acompanhar, de resto com o passar do tempo as dificuldades que encontrava neles né não era do autismo né até porque na maioria das provas Gustavo tirava notas muito melhores que outros alunos sem a deficiência, Pedro da mesma forma. Só que Pedro, ele com essa pandemia foi mais difícil, porque ele mudou de casa né, então era mais complicado, mas mesmo assim o tempo que eu passei com ele, as atividades que ele foi me passando, eu vi que ele não tinha grande dificuldade, demorava mais para fazer, assim, as atividades para copiar, por exemplo.

Gustavo quando não entregava a atividade ele ficava muito ansioso, sempre comunicava “eu não vou poder participar da aula por causa disso” ((risos)). Então, ele é muito prestativo e preocupado também e muito responsável com as coisas dele.

#### Segunda parte- ATUAÇÃO DA PROFESSORA-COLABORADORA

##### 1) Quantos e quais tipos de livros você mais lê por mês?

Na pandemia, o ritmo diminuiu bastante, antes ainda conseguia dar uma atenção nas leituras, mas agora o trabalho triplicou por incrível que pareça né, e com as coisas do mestrado eu acabei também indo só para as leituras do mestrado. Então, antes eu ficava na leitura de dois livros por mês, no máximo, de livros que eu realmente selecionava para minha leitura e prazer pessoal né. Fora isso, se você tá em uma pesquisa, por exemplo, você quer mais intensificar o conhecimento né, buscar responder alguma questão sobre aquele assunto. Mas, assim, livros faz tempo que eu li, e é engraçado porque eu estava falando com meu marido porque antes eu lia tanto, toda semana eu pegava um livro para ler, só que com um ritmo de trabalho, às vezes, a pessoa está tão cansada né, aí não consegue ler aquela meta que estabeleceu. Então, vai também diminuindo o ritmo de leitura de acordo com a quantidade de trabalho porque professor leva trabalho para casa, então é complicado. Você não deixa o seu trabalho da escola e acabou, então o tempo torna-se curto né, para se dedicar, assim por exemplo, a literatura de fruição né, de prazer, mas estamos aí tem que retomar.

##### 2) Como professora de Língua Portuguesa, qual sua concepção de leitura e escrita?

Eu busco sempre trazer as teorias da estética da recepção desde a graduação né, porque deixa o aluno mais livre, digamos assim, para interpretar né o texto e para ter essa conexão texto-leitor. Óbvio, sempre com a mediação do professor, mas a gente tenta fazer o mínimo possível de ponte né. E ir só mediando para que ele vá construindo essas conexões com o texto sozinho. Na questão da escrita, também adoto a mesma metodologia, tentando fazer com que eles sejam autônomos e tem também aquela coisa que é obrigado a fazer aqui e tudo é para nota, mas eu não consigo né adotar esse tipo de metodologia, eu acho que mais afasta do que aproxima. Então, agora, eu tô tentando retomar o que eu fazia antes da pandemia nas aulas de leitura, para fazer uma atividade como a produção textual seria a consequência porque, dessa forma, a gente só tem uma aula específica para fazer a leitura mesmo de algum gênero textual e ficar na análise, interpretação.

##### 3) Que dificuldades você encontra no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula?

Eu tenho a sala de aula antes da pandemia e a sala de aula depois da pandemia né, porque foi realmente um divisor de águas né. Assim agora, que a gente está retomando o contato presencial com os alunos e que tá percebendo todas as dificuldades que esses anos sem o presencial provocaram né, então, os alunos eles estão muito mais distantes mesmo da escrita e da leitura. Quando a gente voltou no ano passado né, em novembro, com o ensino híbrido, eles não conseguiam assimilar algumas coisas básicas, interpretação textual eles têm muita dificuldade em escrever, mesmo quando passava alguma atividade no quadro de duas, três questões era a maior dificuldade para escrever e perguntavam se não tem PDF, se não tem como mandar no grupo para depois copiar. Eu sinto que esses dois anos trouxeram o afastamento de sala de aula mesmo porque, querendo ou não, no presencial, tem as suas regras né, tem a sua burocracia, avaliações. Eles não conseguem concentrar no texto quando a gente tá lendo as informações básicas, eles querem que os professores entreguem logo tudo “mastigadinho” né, porque acham difícil refletir sobre o texto e temos uma dificuldade maior lá na escola né, que no momento a gente não tem uma biblioteca, aí a gente não tem um espaço onde a gente possa fugir daquele espaço da sala de aula, por exemplo.

4) Você oportuniza a leitura em sala de aula? Geralmente, como você conduz essas aulas?

A gente sabe que a maioria desses alunos não conseguem um apoio para ler os livros né, porque na realidade deles, às vezes, é complicado chegarem ao livro impresso, de fato né. Apesar de terem acesso à internet e tudo mais, mas a gente sabe que na internet eles não tem uma supervisão adequada né, ou eles não sabem que tipo de leitura pesquisar. Enfim, então, a gente tem algumas barreiras, algumas dificuldades e eles não sabem direito como a leitura é importante. O que temos que fazer é um trabalho bem de formiguinha. A maioria na internet, eu sei que eles pesquisam muito histórias em quadrinhos, mas fica reduzido a um gênero textual específico e assim eles não avançam.

5) Qual o critério de seleção dos textos para as suas aulas de leitura?

Nessa seleção de textos, a escola me fornece autonomia para a gente selecionar, tem o apoio do livro didático né, mas aí eu vou sondando se o que tem no livro didático vai se adequar à realidade da minha turma porque, às vezes, a proposta do livro didático é uma proposta que no momento está mais além do trabalho que eu tô fazendo, por exemplo, aí eu sei que eles não vão conseguir compreender naquele momento. Nesse caso, a gente precisa fazer primeiro todo um trabalho prévio para lá na frente eles consigam a autonomia para ler e entender qualquer tipo de texto né, mas até chegar lá, eles precisam de textos que se aproximem mais da sua realidade, então faço essa seleção e vou implementando esses textos ao longo das aulas.

6) Durante o ano letivo, você percebe, quanto à leitura, alguma progressão na aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?

Eles conseguiram ler alguns textos e tiveram interesse no gênero textual diário que aí eu trouxe alguns textos adaptados para eles e eles gostaram bastante, eu senti que para eles foi mais tranquilo. E no fim a gente fez uma produção textual também em relação a esse gênero, aí eu vi realmente felicidade quando eles alcançaram o objetivo. Outro gênero textual que eles também gostaram muito né de escrever, por exemplo, foi o conto a parte de inventar uma história da ficção, mas o gênero diário foi mais bem aceito por eles porque conseguiram apropriação melhor. Nesse momento, a gente não consegue ainda atingir o objetivo pleno em língua portuguesa de leitura e escrita porque esses dois últimos anos de pandemia agravou ainda mais a realidade né, porque na minha escola ainda tem outras dificuldades como, por exemplo, acesso a livros, a biblioteca que a gente tem ainda é fechada, não tem como imprimir algum texto, então eu acho que ainda a escola não está promovendo esse trabalho né tá um pouco distante da realidade.

## APÊNDICE II

### ENTREVISTA COM A MÃE DE GUSTAVO

- 1) Você pode me contar um pouco da história de Gustavo (pseudônimo) sobre o processo de investigação e diagnóstico de TEA?

A partir desse ponto, eu comecei a observar que ele não estava com comportamento dentro do desenvolvimento, dentro dos padrões. Mais ou menos dois anos e meio, tudo começou. E como ele assistia vídeos, começou a repetir. Então, a questão assim do Pica-pau só falava e repetia o desenho. Aí eu fiquei muito preocupada porque ele tinha os movimentos estereotipados, que eu pensei que era tiques, mas não são. São estereotipias que ele faz com o movimento com as mãos, ele também sempre girava. Então, apesar que ele possui uma boa fala, ele nunca precisou de fono, mas eu notava que o desenvolvimento dele não estava dentro dos padrões normais para uma criança. Aí com isso eu levei ele para o atendimento no CAPS daqui do município. Aí a psicóloga atendeu. As meninas do CAPS fizeram essa parte da triagem e aí tinha uma psicopedagoga na época, muito boa por sinal, sempre conversando e eu comecei a pesquisar mais sobre porque eu estava preocupada. Gustavo já estava na escola, eu coloquei ele cedo porque eu tinha que trabalhar. Daí ele não parava quieto, ele não se sentava, não conseguia ter uma conversa, um diálogo com outra pessoa se fosse da mesma faixa etária, ele até conseguia mais com os adultos do que com as próprias crianças. Nessa época, ele já sabia o alfabeto inteiro, e eu fui estudando a maneira para ele poder entrar na escola, para que ele pudesse ter o melhor desenvolvimento.

- 2) Gustavo já foi ou é acompanhado por algum profissional (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social)?

A psicopedagoga me fez a pergunta: Você está observando algo diferenciado? Foi daí que a coisa virou. Aí ela disse assim: Sim, mas você suspeita de quê? Quando eu estava cursando Pedagogia estava estudando sobre o assunto de autismo. Foi aí que na época tinha um neuro aqui, aí eu procurei o Dr. Paulo, aí o Dr. Paulo na hora que atendeu, ouviu a confirmou, disse Mãe, ele é autista, mas não tenha medo, ele vai conseguir com a sua ajuda, só que ele vai ter as limitações dele. Eu disse não tenho medo não, o problema não é isso a questão da limitação. E nem de não aceitar o diagnóstico. Então, para mim foi mais tranquilo. O meu medo era porque a sociedade não sabia, porque daí começou a discriminação. Seu filho é estranho. Começava a dizer que eu não sabia educar, entender o que você sabe, colocar limites, né? Até mesmo algumas pessoas da igreja não entendia o jeito dele, aí queria dizer que era eu que incentivava ele a fazer aquilo. Após dois anos do diagnóstico, me indicaram o Dr. Jim, que era um neuro em João Pessoa, porque eu já não estava aguentando a hiperatividade dele. Muito bom por sinal e ele disse mãe: como é que você conseguiu falar com esse menino durante anos? Sem você conseguir dar uma qualidade de

vida, nem você está com essa qualidade de vida e nem ele. Ele tem um Transtorno Obsessivo Compulsivo com comida. Ele gostava de comer e por isso veio um aumento da diabetes por conta da compulsão alimentar, que também é uma das comorbidades. Na interação, ele já respondia muito cedo dando *flashback*, mas se fosse uma outra criança, não. Aí, por exemplo, tinha pessoas que ele já se escondia, se retraía. É que muitas vezes eu não sei o que dá nele ((confusa))((pensativa)).

Aí o Dr disse quando eu conversei com ele, ele vai poder ser o que ele quiser. Bem-vindo ao mundo da paciência e muito amor, porque ele vai ter coisas que ele vai te tirar do sério, vai ter um comportamento que não é dentro dos padrões. E nisso ele começou a me dizer as comorbidades. Gustavo revirou a sala nesse atendimento. E eu falei: Dr. Desculpas. Não, não precisa pedir desculpa. Ele só falou que não sabe como foi que eu aguentei tanto tempo com ele desse jeito sem medicamento. A medicação vai resolver. Agora você só vai ver a mudança daqui a um ano. Tenha paciência. Vai dar tudo certo.

### 3) Quais são os hábitos e rotinas escolares de Gustavo, dentro e fora da escola?

Comecei a observar qual é a aptidão dele e o que ele tem mais habilidade. E daí eu fui observando a questão dos desenhos, os rabiscos dele, cada rabisco tinha uma forma diferente. Ele pesquisa muito na internet como desenhar e ele sempre desenha muito, com perfeição os olhos. Porque a questão do autismo é a questão do olhar, né? Aí ele sempre gosta. Aí ele vai lá na internet, vê e imprime, ele vê a sua foto, ele vai lá e faz o desenho da mesma foto. E o dom dele é gostar de desenho, de pintura, de arte, né? Ele consegue acompanhar as atividades. O que vai mudar é só o método, como ele vai ser avaliado. Tem as limitações e isso precisa ser trabalhado. Tem gente que odeia falar em público. Tem gente que já adora falar em público, né? Tudo vai ser trabalhado e vai ter que se aquilo que você gosta vai ter que criar um estímulo. E principalmente quando tem um incentivo da mãe, um pai para lhe dar aquela força, né? ((hesitação de felicidade)).

### 4) Como foi o início da escolarização de Gustavo? Quais foram as maiores dificuldades?

Naquela época não é como hoje, eu sofri porque ele foi a primeiro e foi muito difícil ouvir, a maioria torcia por mim. Gustavo tá com 13 anos. Há dez anos atrás ainda estava descobrindo, ainda estavam estudando, fazendo pesquisa referente ao autismo. Então, vou fazer agora nesse ano um retorno, porque tanto faz, ele está no leve como de repente ele pode pular para o moderado. Afinal, o espectro tem uma diversidade de várias formas, de vários jeitos. Então, com a medicação é controlável, então ele pode ter uma vida normal dentro do espaço. Da normalidade. Eu fui estudar leitura labial porque eu percebi que quando lia, ele lia os meus. Até hoje ele lê. Eu iniciei com a escola particular com ele, porque a minha preocupação é que a gente sabe que a escola pública muitas vezes não tem, não aceita, tem essa dificuldade maior. E eu tinha medo devido à

questão social da escola. Então, vou colocar na escola particular, com poucos alunos, menos barulho. Porque ele não gostava muito de barulho. O pai de Gustavo sempre acompanhou, me ajudou muito em casa, porque eu precisava trabalhar. Tanto que ele abriu mão do trabalho para me ajudar a cuidar, a não ficar com outra pessoa a não ser com ele ou comigo.

Na escola, teve a questão da professora. Até que gostei porque a professora sempre me perguntava. Só que o problema maior era com a direção da escola, entendeu? Porque disse olha, porque vocês não fazem assim e assim, ensinando de uma maneira diferente da qual eu vi que comigo estava dando certo em casa. Então eu não ia dizer: Não, você quer ensinar a gente. Aí virava e dizia: Eu acho que ele não é autista não. Entendeu? Somos acostumados com o clássico e aquele bem de retardo junto com atraso mental, com aquele que não sabe falar, que não sabe escrever, que não sabe interagir.

Ele iniciou na escola particular, depois eu coloquei ele na creche, eu parei, pensei peraí, ele é autista, como é que eu vou lutar pelos direitos dele numa escola particular? E como é eu posso lutar pra ajudar outras crianças ou outras pessoas autistas se ele não está onde que ele deveria? Coloquei ele na creche, aí pronto. Foi daí que eu conheci o AEE e uma psicopedagoga que é a mesma psicopedagoga que hoje Gustavo tem um acompanhamento com ela.

Na escola, eu fui ver que todas as atividades que eles faziam eram para todos iguais. Ou seja, se tem alguém com PC que é paralisia cerebral, que tem autismo, que tenha um autismo mais severo, que tenha um TDH ou que tenha transtorno bipolar, era a mesma atividade. Foi aí que ele voltou para a escola particular de novo. Ele já estava com seis anos, já sabia ler mais, mas eu queria que ele tivesse uma base inicial melhor, porque eu via que as bases das escolas públicas não têm. E eu conversava com muitos professores, amigos meus que diziam não tem capacitação para isso. Isso naquela época, né? Então, hoje a inclusão já está melhor, a gente já vê que tem esse processo de inclusão, os professores já estão um pouco mais com essa visibilidade, né? Aí teve o primeiro, segundo terceiro ano, quando foi o quarto ano aí eu tirei ele da escola particular e ele voltou pra escola do município. Eu disse: Eu não vou ter condições de manter na escola particular. Pronto, a professora foi um anjo, ela disse que nunca tinha pegado um aluno autista. Ela foi sincera e disse: eu não sei como lidar. Eu não sei como ensinar. E assim, se você me ajudar. E eu disse o que você precisar, você conversa comigo que eu passo para você como eu aprendi. Foi uma relação boa com a escola porque assim eu sempre sentei com o professor, porque Gustavo tem também déficit de atenção com hiperatividade. Ele tem um déficit de atenção, mas a memória dele é intacta. Por exemplo, tem colega dele, que foi da creche, e fez *bullying* com ele e ele até hoje não perdoa.

Hoje, no município a gente tem um centro de educação inclusiva com psicólogo, psicopedagogo, tem pedagoga, tem nutricionista. Agora tem fono e vai ter fisioterapia e eles estão atrás de um neuro. Então se vem, melhor ainda. Ele já está no Centro de Educação Inclusiva, também

participou da APAE e hoje está no serviço de Convivência e já fez várias amizades. Ele tem a personalidade dele mesmo. Meu Deus do céu, Oh, quantas coisas a gente passou! ((risos)).

Eu não ia em festa de aniversário, não era nem porque o povo não chamava, era porque eu não sabia como lidar com ele numa festa de aniversário. O pessoal ficava olhando assim, deixa ele, ele é criança, tem o jeito dele, mas sabe quando a pessoa fala isso, mas que a gente senta e vê que não é isso é. Às vezes por trás ouvia eles falando dele. Qual a mãe que gosta disso? Gosto de alguém maltratando um filho falando do filho, entendeu? ((reflexiva)).

Aí eles olham, a gente só não sabe como vai ser na fase adulta, porque a gente não sabe se pode regredir, né? Ou ele pode ter um processo evolutivo sim ou pode estabilizar. Eu me assustei porque assim, quando chega o agora na fase da adolescência, eu disse: Meu Deus, eu tenho que ir para a internet pesquisar outros meninos, para saber como é a fase da adolescência e como é a fase adulta. Daí eu fui conhecer vários influenciador. Sabe? Assim, não é 1000 maravilhas, porque tem a fase da crise. Aí o período da crise é o que até hoje eu ainda não me acostumei, porque às vezes tem uma que tá bem agressivo, outra já um pouco mais calmo e a gente fica assim, meu Deus! como é que vai ser isso na fase adulta? Ele copia um comportamento na hora, se ele vê todos os adolescentes dançando, vai copiar todo mundo dançando. Mas assim como mãe, você vai dando uns direcionamentos, né, como toda mãe faz, né? Diz o que é certo e o que é errado, né?

- 5) Tem alguma disciplina escolar com que Gustavo mais se identifica? Se sim, qual e por quê?

Ele comenta das dificuldades que está passando, por exemplo, porque o português está muito associada à história, né? Porque viaja, né? Lê é como se tivesse você lá na história, viajando. História também, né. Por exemplo, eu já percebi que, na área acadêmica, Gustavo se identificou muito com as áreas de humanas. Por exemplo, ele até gosta da matemática, mas não consegue entender o processo da matemática porque tem a discalculia, né? Ele é muito visual totalmente. Por isso, a questão do português, eu procurava comprar livrinhos. Então, ele lia os livrinhos, era muito mais esse contato visual. O desenho chamava muita atenção. Ele sempre gostou dessas coisas. A questão dos livros, ele gosta de ler, acho que gibi. Por exemplo, ele gosta de ler no físico e não no celular. Gosta também de animes e de mangá.

- 6) Como você percebe o trabalho da equipe de apoio à aprendizagem e sala de recursos em relação à inclusão de Gustavo?

A gente tinha um grupo com os professores. Mas eu tinha que estar ligando pra coordenadora? Eu tenho que tá, olha quem é a professora fulana de tal, de português. E deve ser o primeiro passo da escola. Em todas as escolas, eu deixo laudo, telefone de contato, tudo. Eu tento pegar no pé

dele para que ele venha estudar. Eu sento para fazer junto com ele. Eu não vejo ele comentando, por exemplo, de trabalho de equipe que ficou com alguém. Ele sempre fala que prefere fazer só. Aí eu acho que a rede social ajudou o pessoal a entender melhor o autismo e assim quebrar um pouco mais o preconceito, porque ele hoje já tem várias amizades. Fizeram a reunião de pais e mestres. Aí eu disse: Vocês vão ter que buscar uma maneira de como avaliá-lo. Tem hora que ele não vai alcançar êxito em nota, entendeu? Por isso que eu digo geografia, história, português são as melhores notas dele e artes. Ele morre de dificuldade de pontuar, não entende o processo da pontuação, às vezes consegue. Tem um texto que ele escreveu, uma poesia. Ele cria um texto contando uma história, tudo do jeito dele. Pra ele aprender tem que ser algo concreto. E aquela questão do duplo sentido, já que ele não entende. Ele levava no literal.

Então, ele tem tudo do autismo. Ele tem tudo. Ele tem um transtorno obsessivo compulsivo. Ele tem um desvio de conduta. Ele tem a questão do déficit de atenção com hiperatividade e muita. Aí a gente pega hoje uma educação, por exemplo, com professores que hoje já estão um pouco mais por dentro do assunto. Mas você já imaginou os anos atrás que não tem como professores que não tem nenhuma? Com relação a isso, como a pessoa fica ((pausa)).

A questão só é a metodologia que vai ser de uma maneira mais diferenciada. Por exemplo, na pandemia, César era o professor de história. Eu gostava muito de César, porque quando a gente conversava, ele perguntava qual a melhor maneira para eu chegar nele. Olha, será que o mapa mental? Peça pra ele fazer. Ele mandava vídeo para ele assistir. Ele assistia. Faça um mapa mental lá. Ele fazia isso. Quer dizer, a memória dele não teve problema de memorização, entendeu? Então é por isso que ele sabe fazer. Teve uma vez que ele estava brabo por conta do ônibus. Então ele chega e disse assim: Mãe, tem que colocar um ônibus pra gente maior porque vai muito apertado. Ele tem essa visão crítica, entendem? Então, tem o senso crítico dele. É o que eu vejo muito na internet que limitam, rotulam, criam rótulo de que o autismo não tem capacidade. Aí, quando vê alguém se destacar, ser autista, já a vida é dele. Ele não é autista. Por que não pode ser, entendeu? Então assim, quando Deus nos dá um presente, sabe como é, uma pessoa sempre bem-vinda ao mundo. A paciência é um presente de Deus. Porque eu mesmo me sinto muito agraciada. Eu disse Meu Deus, será que eu tenho essa capacidade? Mas hoje ele tá aí. Dá trabalho, viu? Mas quem é adolescente que não dá trabalho? ((risos)).

### APÊNDICE III

#### ENTREVISTA COM A MÃE DE PEDRO

- 1) Você pode me contar um pouco da história de Pedro (pseudônimo) sobre o processo de investigação e diagnóstico de TEA?

O nome dele é Pedro, ele tá no oitavo ano do ensino fundamental, ele é autista de alta funcionalidade né, ele nunca perdeu nem um ano né, acompanha a escola direitinho, ele teve o diagnóstico com 3 anos de idade, desde então, ele tem um acompanhamento com neurologista e a equipe multidisciplinar, depois com o tempo quando a fala ficou legal ele já tinha fala totalmente dentro da normalidade né então foi dado alta fonoaudióloga.

- 2) Pedro já foi ou é acompanhado por algum profissional (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social)?

Como Pedro foi primeiro filho, primeiro neto de uma família de adulto. Então, o que chamava atenção da gente era a questão da fala que ela tinha um atraso na fala, porém a mãe do pai de Pedro sempre dizia que os filhos dela todo demorado a falar aí todo mundo falava que quando pudesse entrar nessa escola ela ia desenvolver essas coisas... e aí dois anos e meio foi quando ela entrou na escola Maternal 3 e com uma semana que ela tava na escola, a escola me chamou questionando já não porque a gente não tinha informado que a criança tinha já alguma condição especial e nos não sabíamos que ela tinha nada. Foi quando a gente começou a investigação. E aí fomos a busca de um neurologista aí quando conseguimos a consulta ele tinha acabado de fazer 3 anos e ele teve já o neuro Já fechou o diagnóstico de autismo e a partir daí já orientou iniciar com as terapias, com fonoaudiólogo pediu para iniciar com a psicóloga. Ele tem uma interação do jeito dele né mas para retraído mas ele tem uma interação boa, ele quando criança era muito carinhoso, ele menor gostava de abraçar, entendeu, ele tinha uma interação que a gente achava normal, mas aí na escola ele não interagia da mesma forma que as outras crianças, ele ficava mais isolado ele não respondia pelo nome dele, ele ficava girando na sala, entendeu, então, são todas características que se chamava atenção da escola que foi chamado para investigar né. Muitos profissionais demoram a fechar o diagnóstico porque a família fica na negação do diagnóstico ou não sei porquê mas assim o que a gente sabe é que se a criança tem mais de duas características dentro daquele leque da avaliação né porque nem todas as crianças têm todas as características então cada criança é única, então quando ele vai fechar o diagnóstico tem uma linha de investigação que é internacional que classifica e se a criança tem mais de duas características dentro daquele protocolo internacional ele já pode ser considerado uma criança dentro do espectro autista ((pausa)).

Pedro tem o TDHA associado, agora é assim mais de concentração é muito calmo ele é extremamente tranquilo, mas ele tem a dificuldade da concentração. Hoje ele tá só com a psicopedagoga e o reforço na sala de recursos multifuncionais. E assim ele em cada etapa da vida como qualquer criança que o autista não é diferente, tem as etapas de desenvolvimento, tem os desafios que os pais têm que enfrentar como qualquer outra criança, teve etapa de tirar da fralda que demora mais, teve etapa do xixi, de fazer xixi na cama, mas tudo isso assim é um capítulo, mas as mães se desesperam muito nessa fase, mas tem que respeitar a etapa da criança, porque vai passar, mas tudo isso ele superou né ((reflexiva)). O desafio de hoje agora de Pedro no oitavo ano do Ensino Fundamental com 14 anos é a escola no rendimento escolar entendeu? Então, hoje o desafio é esse para prepará-lo para ter autonomia para o ensino médio e desafio e a gente vai enfrentando.

3) Quais são os hábitos e rotinas escolares de Pedro, dentro e fora da escola?

Então a rotina dele, porque o autista como toda criança, mas ele ainda mais, de rotina. A rotina para eles, organiza eles muito bem. Então, quando você quebra aquela rotina é algo que desorganiza muito a criança com TEA. Ele tem a hora para quase tudo, para escola, para a terapia, para brincar, quase todos os dias ele vai para a sala de recursos multifuncionais, agora é um desafio nosso de começar a quebrar essa dependência do reforço, porque ele não tá habituado a fazer sozinho as atividades, afinal como a rotina dele sempre foi fazer outra pessoa no reforço ele não quer fazer sozinho, agora a gente está ensinando a autonomia também para fazer algumas atividades sozinho, na escola ele faz só, ele é super independente, ele faz as tarefas dele sozinho, ele é muito participativo, sempre para quando pede para fazer leitura ele quer fazer a leitura, ele é comprometido, ele é 100%. A dificuldade que ele tem agora ela sempre acompanho as provas, desenvolvia bem, algumas vezes não, aí a escola fazia aquela mediação da prova, porque ele tem muita dificuldade na interpretação, ele é muito literal, ele é muito objetivo, então algo subjetivo ele não vai compreender, então, muitas vezes, uma pergunta na prova tem uma palavra que ele não aprende, ela não entende o sentido da pergunta e aí ele vai responder o que ele entendeu E aí não é não necessariamente é o que o professora tá querendo, só que muitas vezes precisa de uma mediação e a escola, o professor tem que tá atendida para essas questões. Eu sou muito presente na vida dele escolar, sempre fizemos nossa parte como família, então eu sempre tô na escola o que que ele tá tendo dificuldade, o que não tá tendo. Mas ele tem um potencial muito bom.

4) Como foi o início da escolarização de Pedro? Quais foram as maiores dificuldades?

Então, o que é subjetivo ele não gosta, por exemplo, história, não é uma disciplina que ele ama, ele sempre vai ter mais dificuldade. Mas mesmo assim as notas dele são razoáveis. Tinha uma época que ele fazia os cálculos todos na cabeça, aí ele dava a resposta certa, mas aí na hora de colocar no papel o desenvolvimento da questão ele se perdia. Ele tem a questão da execução como

dificuldade e também do planejamento. Porque se você perguntar oralmente ele vai te dar uma aula sobre o assunto, ele vai falar tudo sobre o assunto, mas na hora de escrever no papel ou desenvolver um trabalho, ele vai ter dificuldade. Por isso é importante a interação escola e família. Eu sou a mediadora né porque eu faço a ponte entre escola e terapeuta e eu sempre tô na escola sempre tô questionando. Para mim, é importante essa troca né porque não adianta deixar na terapia e buscar e eu nem olhar para a cara da terapeuta não me dá um feedback de nada.

5) Tem alguma disciplina escolar com que Pedro mais se identifica? Se sim, qual e por quê?

O neuro sempre me perguntava do hiperfoco dele, mas eu nunca descobri, até hoje eu não sei. Eu não eu não sei te dizer exatamente o que ele gosta, porque tem criança que geralmente vai estudar tudo sobre os animais, ele nunca teve esse foco exagerado numa coisa só entendeu. Ele é bem normal, mas vamos considerar que a palavra normal não existe, mas assim, é dentro daquele padrão. Ele sabe do diagnóstico dele, mas a gente não falou muito cedo ele sempre foi para teria e não questionou era rotina dele, mas teve um momento ele tá grandinho é que a gente começou a trabalhar mostrar aqui na escola também trabalhava a diferença, mostrar as diferenças entre as pessoas, que existe uma crianças diferentes e cada criança tinha uma característica e ele foi se descobrindo dentro das características do TEA, hoje quando ele foi substituir o rg, a carteira de identidade dele eu coloquei como opção você quer ter a identidade normal ou você quer a identidade com o símbolo do autismo aí ele escolheu com o símbolo. Mas ele não quer ser dado como diferente de ninguém. Eu sempre busquei desenvolver a autonomia dele, eu nunca o super protegi, ele falava Ah não consigo, e eu você consegue, você consegue. Mas é difícil como tudo na vida é difícil, mas você vai conseguir, vai tentando uma hora você vai conseguir. As mães na minha visão mas a minha visão é essa, eu não sou a dona da razão, mas as mães tem que criar os seus filhos autistas como ela criaria um filho normal, que não esteja dentro do espectro, até porque não existe ninguém normal. Todo mundo tem característica diferente, você tem dez filhos cada um vai ser de um jeito. O TEA precisa de disciplina, precisa ficar de castigo, precisa de horário, de tomar banho sozinho, lógico que tem aquelas crianças com o TEA mais grave, essas crianças precisam realmente de cuidados maiores, mas elas estimuladas também vão conseguir ter certa autonomia. Basta ter uma mãe que coloque na cabeça dele que ele é capaz. Na escola, ele tinha antes muita vergonha da altura, porque ele sempre foi muito grande, muito alto, na escola sempre foi o mais alto da sala, porque ele sempre foi acima da média na altura, ele sempre foi muito grande aí em uma fase da vida dele foi um problema porque as pessoas já chamavam de rapaz, adolescente e ele chorava porque ele não aceitava porque ele tinha 9, 10 anos porque ele sabia que era criança.

6) Como você percebe o trabalho da equipe de apoio à aprendizagem e sala de recursos em relação à inclusão de Pedro?

Então, eu passei por muitas fases. No início há 10 anos atrás a lei não era tão rígida então não tão cobrada quanto é hoje que tá muito, muito fortalecida a lei de proteção das crianças autistas, então na fase que ele precisava de um acompanhante de uma pessoa que ficasse com ele, ele não teve porque a escola não era obrigada a colocar entendeu. E aí assim foi bastante difícil, mas ele conseguiu passar. Mas hoje assim com a lei de proteção né. Já eu tenho um filho de 8 anos e também tá em investigação do TEA e a escola colocou um cuidador. O irmão de Pedro tem TDHA só que o TDHA dele é bem mais expressivo com características totalmente diferentes ele é acelerado ele é falador ele tem uma energia gigantesca demais ele suga todas as suas energias ele tem um acompanhante na escola, um estudante da área de educação que fica dando apoio para ele, não é para limpar o que é um cuidador ela precisa de um profissional da área de Educação de apoio que vai direcionar ela para que ele consiga alcançar o que as outras crianças estão alcançando, afinal o TEA não é para tá em sala de aula por estar, ah eu incluo jogo a criança lá dentro e pronto e deixo a criança solta, assim não é inclusão. A inclusão é você colocar um profissional capacitado para estar direcionando a criança estimulando corretamente para que ela alcance o mesmo desenvolvimento que as outras crianças que não tem TEA. A inclusão é para isso que serve para trocar fralda nem para levar para o banheiro para fazer xixi e nem dar comida na boca, ele precisa de um profissional que vai estimular no desenvolvimento escolar. Pedro não teve esse direito porque a lei não obrigava na época então a escola não colocou. Hoje é um direito constitucional né mas aí cabe as famílias serem orientadas que elas têm direito e exigir né, aciona para que o direito do seu filho seja respeitado né. A gente só pensa em adaptação na escola para Pedro quando é extremamente necessário porque ele quer fazer igual todo mundo então se ele tem potencial ele precisa só ser estimulado para que ele consiga desenvolver igual as outras crianças. Mas são adaptações sutis que vão modulando a mente dele e vai desenvolvendo.

## APÊNDICE IV

### RECONHECIMENTO DO GÊNERO CONTO MARAVILHOSO

#### ATIVIDADE 1

Objetivos:

- Conhecer o autor Ricardo Azevedo;
- Identificar no conto características do contexto de produção;
- Apresentar os elementos essenciais da narrativa: tempo, personagem, enredo, narrador e espaço;

#### TEMÁTICA: SOBRE O QUE FALAM OS CONTOS MARAVILHOSOS

Os contos maravilhosos são histórias fabulosas, com personagens, ambientes e acontecimentos mágicos. Abordam em suas temáticas os sentimentos e as relações humanas. Costumam ter a intenção de ensinar algo sobre o comportamento humano. Gênero conto maravilhoso também conhecido como conto de fadas ou contos de encantamento.

- Primeiro momento: Diagnóstico inicial – discutido oralmente com a turma. Questões levantadas:

- 1) Você conhece algum conto maravilhoso? Sabe definir o que é?
- 2) Em que material (suporte) esses textos são publicados?
- 3) Sobre o que (que assuntos) os textos desse gênero geralmente tratam?
- 4) Para que servem as histórias narradas por meio desse gênero?
- 5) Você considera importante a leitura desses contos? Por quê?
- 6) Comparado a uma novela televisiva, o que o conto maravilhoso tem de semelhança? E de diferença?

- Segundo momento: Apresentar aos alunos o vídeo “Escritor Ricardo Azevedo – vida e obra”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NOhytzDcTFQ> <https://www.youtube.com/watch?v=xKlnp5j2DLQ>. Após a apreciação do vídeo, abrir espaço para manifestação das opiniões dos alunos e conduzir a discussão com questionamentos.

Após o vídeo, discussão seguindo o roteiro de perguntas:

- 1) O que na sua infância influenciou para que se tornasse um escritor
- 2) Vocês acham que para ser um bom escritor é necessário antes ser um bom leitor?
- 3) Sobre o que o autor escreve?
- 4) O que motivou a escolher esses temas
- 5) Ele escreve pensando em qual público?

Após a reflexão sobre as características que circundam a produção dos textos de Ricardo Azevedo, propomos a contação da história “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”. Após a leitura do texto, entregar aos alunos a Atividade 1 que tem o objetivo de verificar a compreensão do texto, de suas características contextuais e a identificação da temática abordada.

### CONTO - Dona Boa-Sorte mais Dona Riqueza de Ricardo Azevedo

Era um homem muito pobre. Vivia trabalhando duro na terra, cortando árvores para fazer lenha, capinando mato, roçando e tentando plantar. Dinheiro que é bom, infelizmente, ele ganhava muito pouco. Um dia, como sempre, o homem acordou ainda com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, despediu-se da mulher, pegou e enxada e foi para a roça. Aquele dia, estava preparando a terra para depois plantar.

O trabalho era duro. O homem cavucava. O homem suava. De repente, sentiu duas figuras perto dele. Eram duas mulheres muito bonitas e bem vestidas. O camponês tomou um susto. Como aquelas duas surgidas do nada tinham ido parar naquele fim de mundo? O que é que duas mulheres ricas estavam fazendo ali àquela hora da manhã? Só se fosse assombração!

Com medo, e meio sem saber o que fazer, o homem achou melhor tirar o chapéu e cumprimentar as recém-chegadas. Uma delas aproximou-se.

- Bom dia, amigo – disse ela toda risonha.

– Eu e minha irmã estávamos assistindo você trabalhar.

Que trabalho duro, hein? Você é muito esforçado. Trabalhando aí desde cedo?

- Desde antes do galo cantar – respondeu o homem, desconfiado.

- Trabalhando desse jeito, o senhor deve ganhar um bom dinheiro!

- Dinheiro? – O homem até deu risada.

– Quem sou eu dona? Trabalho muito, isso é verdade, mas dinheiro é a coisa que mais me falta! A outra moça entro na conversa. Parecia espantada:

- Mas então isso é uma injustiça!

O homem sacudiu os ombros.

- Se é justo ou injusto isso eu não sei. Sei que faço a minha parte. Acordo todo dia cedinho e trabalho, trabalho, trabalho.

– O homem suspirou.

– Quem sabe um dia eu consiga mudar de vida.

As duas irmãs gostaram do jeito do homem. A primeira resolver se apresentar:

- Meu nome é Riqueza e minha irmã chama-se Boa-Sorte. Quase sempre andamos juntas por esse mundo afora. Hoje, por acaso, passamos aqui por perto, vimos seu trabalho, assistimos sua luta e, pelo menos da minha parte, senti vontade de ajudar.

O homem olhava as duas lindas mulheres com medo de tentar compreender.

Riqueza? Boa-Sorte?

A Riqueza continuou:

- Tenho uma boa notícia. O seu caso é muito simples. Eu mesma, sozinha, vou poder ajudar.

A outra moça estranhou:

- Como assim? E eu? Você vai querer ajudar o homem sem contar comigo?

- Ele não vai precisar de sorte – explicou a Riqueza sorrindo.

– É questão de arranjar um pouco de dinheiro. Só isso vai fazer a vida dele mudar.

- Mas olha só! – exclamou a Boa Sorte.

– Quer dizer que você acha que dinheiro resolve tudo?

A Riqueza respondeu:

- Deixa comigo!

Os olhos do homem brilhavam cheios de perguntas.

- Essa eu quero ver! – disse a Boa Sorte balançando os ombros.

A Riqueza chamou o homem e deu a ele uma moeda de prata.

- Isso é só o começo. Vá até a cidade. Compre carne e vinho para a sua família. Depois a gente conversa.

O homem agradeceu muito. Montou no burro e saiu trotando com a moeda de prata na mão. Não lembrava de ter tido tanto dinheiro assim antes. Tudo o que ganhava eram umas poucas moedas de cobre. Isso num mês inteiro de trabalho!

O homem trotava pensando na surpresa de chegar em casa cheio de carne, pão e vinho. Imaginava o sorriso da mulher. Imaginava os três filhos pequenos dançando de alegria. Infelizmente, a loja aquele dia estava muito movimentada. O homem fez o pedido e pagou; mas na hora de entregar, o dono da venda se confundiu, ficou atrapalhado e acabou dando a mercadoria para outro freguês.

O pobre homem reclamou. Disse que a carne, o pão e o vinho eram dele. Todos ali sabiam que ele era pobre. Todos ali sabiam que ele não tinha nada quanto mais uma moeda de prata! O camponês acabou sendo expulso da mercearia. Faltou pouco para o dono da loja não chamar a polícia.

Confuso, voltou para casa de mãos abanando. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem da conversa com as duas moças nem da moeda de prata. No outro dia, o homem acordou ainda com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, pegou e enxada e foi para a roça. Estava capinando quando de repente duas lindas mulheres apareceram no ar. Ao saber do que tinha acontecido, a Boa-Sorte escondeu um sorriso. A Riqueza, sua irmã, ficou indignada.

- Onde já se viu uma coisa dessas! – gritou ela.

Dessa vez, a moça não fez por menos. Chamou o homem, pediu desculpas e deu a ela dez moedas de ouro.

- Agora você acerta sua vida! – disse ela cheia de confiança.

O homem beijou as mãos da mulher. Montou no burro e saiu dali todo contente. Dez moedas de ouro era dinheiro demais. Com dez moedas de ouro dava até para ele comprar uma casa nova e ainda ficar um bom tempo sem trabalhar. Logo que chegou na cidade, cruzou com uma patrulha. A polícia estava investigando um assalto. Pediram para o homem abrir o saco. Ao descobrirem as dez moedas de ouro, não tiveram dúvida.

- É ele mesmo! – disse o delegado.

- Tá na cara! Safado! Onde já se viu um homem pobre, que não tem onde cair morto, arranjar tanto dinheiro assim? Só roubando mesmo!

Não adiantaram explicações, juras nem nada. Por sorte, quando o pelotão estava levando o infeliz para a prisão, começou uma briga feia na praça. Teve até gente dando tiro. A polícia teve de intervir. Aproveitando a confusão, o homem conseguiu fugir. Ao ver o prisioneiro correndo, o delegado gritou:

- Eu te conheço, safado, vagabundo! Sei onde você mora! Pode deixar que eu te pego, desgramado!

Confuso, o camponês voltou para a casa com as mãos vazias. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem das duas moças nem, muito menos, das dez moedas de ouro. Aquela noite, quase não conseguiu dormir de medo e preocupação. No outro dia, o homem acordou com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, pegou a enxada e foi para a roça. De novo, encontrou as duas irmãs. Surgiram voando no céu. A Riqueza já chegou fazendo cara feia e perguntando:

- Ué! O que está fazendo aí, homem de Deus! Cadê as dez moedas de ouro?

O homem reclamou. Disse que quase tinha sido preso. A Boa-Sorte fingiu que estava olhando para o outro lado. A Riqueza ficou inconformada.

- Mas isso é uma pouca vergonha! Que tremenda injustiça! Prender uma pessoa só porque é pobre! Aí perdeu a paciência:

- Para mim chega! Deu ao homem um saco cheio de moedas de ouro.

O sujeito ficou até mio tonto. Um saco de ouro! Um saco de moedas de ouro só para ele! Até lágrima apareceu nos olhos do homem. Com um saco, de ouro ele agora era um homem rico e independente. Mas a Riqueza não ficou só nisso. Transformou o burro velho do homem num lindo cavalo branco, com arreio e tudo. E ainda deu a ele roupas novas.

- Isso é pra ninguém achar que você é pobre.

O homem nunca tinha tido um cavalo na vida. Nem roupas tão bonitas. Nem aquela riqueza toda. Lá foi ele todo elegante e feliz, mas nem teve tempo de acreditar que estava vestindo aquelas roupas, que estava montado num lindo cavalo branco e que tinha um saco de ouro. É que o belo e fogoso animal, ao enxergar umas éguas passando do outro lado da cerca, suspirou fundo. Ficou perdidamente apaixonado. Depois, empinou, relinchou e saiu em disparada feito um namorado sem cabeça nem juízo. O resultado foi o pior possível. Na hora de saltar uma porteira, o impetuoso animal tropeçou feio. Cavalo, cavaleiro e saco de moedas de ouro foram parar dentro do rio. O homem só não se afogou porque conseguiu se agarrar num pedaço de madeira. O cavalo foi parar não sei onde. O saco de moedas de ouro desapareceu, levado pela correnteza.

Confuso, o camponês voltou para casa quase sem roupas e com as mãos vazias. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem das duas moças nem, principalmente, do saco de moedas de ouro. Aquela noite, quase não conseguiu dormir tentando entender como suas mãos tão pobres tinham tocado em tanta riqueza. No outro dia, acordou com o céu cheio de estrelas, tomou café preto e foi para a roça. Sentiu um perfume feminino. Quando viu, a Riqueza e a Boa-Sorte estavam lindas, outra vez, do seu lado.

A Riqueza colocou as mãos na cintura:

- Gente! Cadê o saco de moedas de ouro?

O pobre homem chorou, soluçou e contou o acidente e tudo o que tinha acontecido. Ficou zangado. Disse que não era possível. Disse que não aguentava mais. Agradeceu muito, mas explicou que assim não dava. Preferia continuar levando sua vidinha de sempre.

A Boa-Sorte ficou quieta, sem dizer uma palavra. A Riqueza olhou nos olhos da irmã.

- Acho que você tem razão – disse ela.

– Dinheiro é bom, mas não é tudo. Para construir a vida a pessoa tem de trabalhar muito e ainda ter um pouquinho de sorte.

– E pediu:

- Querida irmã, ajude o nosso amigo, por favor! Ele é trabalhador. Ele merece.

A Boa-Sorte abriu um sorriso luminoso. Chegou perto do homem e disse:

- Volte para casa e espere. No fim, tudo vai dar certo. Se ainda não deu certo – disse ela – é porque não chegou no fim.

Confuso, quase descrente, o homem se despediu, montou no burro e, sem nada nas mãos, foi trotando para casa. Logo encontrou o homem da mercearia.

- Meu amigo! – disse ele. – Procurei você por todo lado. Fiz uma trapalhada com os pedidos e entreguei a mercadoria para a pessoa errada. Eis aqui seu troco e a carne, o pão e o vinho. A culpa foi minha.

O dono da venda pediu mil desculpas. O camponês continuou o caminho, levando o dinheiro e a comida. Apareceu o delegado:

- Perdão, meu amigo! – disse ele com voz envergonhada. – Logo depois que você fugiu, recebi uma denúncia. Fomos investigar. Encontramos e prendemos o verdadeiro culpado pelo assalto ao banco. Lamento o que aconteceu. Peço desculpas. As dez moedas eram mesmo suas e aqui estão elas.

O homem continuou seu caminho. Quando já estava perto de casa, na curva do rio, encontrou um saco sujo de lama preso entre as pedras. Era o saco de moedas de ouro. Aquele dia, o camponês chegou em casa, chamou a mulher e os filhos e riu, riu, riu e riu. Bateu numa porta. Abriu a janela. Quem sabe outra história. Não fica banguela!

AZEVEDO, Ricardo. No meio da noite escura tem um pé de maravilha!. São Paulo: Ática, 2007. p. 90-97

CONTO	QUESTÕES DA ATIVIDADE 1
<b>“Dona Boa-Sorte mais Dona Riqueza”</b>	1) O texto que você leu é:
	2) Personagem é quem participa da história. Quais os personagens desse texto?
	3) Quais as principais características dos personagens citados anteriormente?
	4) De acordo com o texto, como vivia o homem?
	5) O que o homem sempre fazia ao acordar?
	6) Como Riqueza disse que ajudaria o homem?
	7) Ao ter dinheiro, o homem resolveu seus problemas? Conte-nos.
	8) - Você acha que dinheiro resolve tudo? Por quê?
	9) - Após todas essas reflexões sobre o conto, responda: qual a temática abordada no conto.
	10 - Você acha que a leitura desse conto maravilhoso pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?

## ATIVIDADE 2

Objetivo:

- Apresentar os momentos da narrativa, fases constituintes da planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo;

### Para discussão em sala de aula

**Momentos da narrativa:** situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Um texto narrativo passa necessariamente, por esses momentos para que ele se constitua como uma trama interessante para o leitor.

Seria emocionante uma montanha-russa em linha reta, em que o carrinho anda sempre na mesma direção? Acredito que sua resposta tenha sido: NÃO. Da mesma forma, o texto narrativo se torna chato e monótono quando não desenvolve o conflito. O texto precisa progredir.



Comparado à montanha-russa, o conto maravilhoso segue a seguinte estrutura:

- 1) **Situação inicial (partida):** começo da narrativa, momento em que apresentam personagens, tempo, lugar, em uma situação de equilíbrio.
- 2) **Conflito (o início da subida):** problema provocado por algum motivo
- 3) **Clímax (a parte mais alta da montanha)** momento de maior tensão da história
- 4) **Desfecho (final)** resolução do conflito

### **Leitura do CONTO - Os onze cisnes da princesa de Ricardo Azevedo**

Era uma vez um rei que tinha onze filhos e uma filha. Um dia o rei ficou viúvo e, tempos depois, casou-se de novo. Mal sabia ele que sua nova esposa além de muito bonita era um terrível e cruel feiticeira. A rainha simplesmente detestava os doze filhos do rei. Tanto que, assim que pôde, deu um jeito de enviar a princesa para longe. Inventou uma desculpa. Convenceu o rei que seria bom para a menina passar um tempo vivendo no campo. E assim, a princesa acabou indo morar numa fazenda distante.

Com os meninos, a rainha bruxa fez pior. Aproveitando-se de que o rei tinha ido viajar, fez um feitiço e transformou os pobres príncipes em onze cisnes. Assustados e confusos, os filhos do rei bateram as asas e foram embora. Quando soube do desaparecimento dos filhos, o rei chorou e soluçou. Como era possível aquilo? E perguntou. E investigou. E mandou a polícia e mandou o exército procurarem por todos os cantos e recantos. Infelizmente, ninguém sabia de nada. Infelizmente, os príncipes nunca mais voltaram.

Os anos se passaram. A filha do rei veio fazer uma visita. Tinha virado uma moça muito bonita. Ao ver a beleza da princesa, a rainha feiticeira, cheia de inveja e ciúme, logo armou um plano. Chamou a menina. Disse que a viagem tinha sido muito longa e seria melhor tomar banho antes de ver o pai. A pobre menina, inocente, aceitou.

A rainha bruxa chamou três sapos. Disse ao primeiro:

- Quanto a princesa estiver no banho, pule em sua cabeça. Assim ela vai ficar com pensamentos de sapo!

Disse para o segundo:

- Quando a princesa estiver no banho, pule em seu rosto. Assim ela vai ficar com cara de sapo!

Disse para o terceiro:

- Quando a princesa estiver no banho, pule em seu coração. Assim ela vai ficar com sentimentos de sapo!

A mulher caiu na gargalhada. Os sapos foram se esconder no fundo da banheira. A filha do rei entrou na água, tomou banho e não aconteceu nada. Quando saiu da banheira deixou três rosas boiando na água. Furiosa, ao perceber que seu feitiço não tinha funcionado, a rainha agarrou a menina e passou graxa e terra em seu corpo. Só então a princesa foi levada ao rei. Ao vê-la nesse estado, o homem ficou furioso.

Mandou tirar a menina dali. Gritou. Disse que aquele monstro não era sua filha de jeito nenhum. A moça chorou, mas com medo da madrasta, não conseguiu explicar nada.

Aquela noite, a princesa decidiu que era melhor fugir do castelo. Esperou todo mundo dormir, saiu pela janela, pegou a estrada e foi andando. O dia raiou. A princesa estava cansada. Sentou-se debaixo de uma árvore e começou a chorar. Suas lágrimas caíam, caíam e pouco a pouco seu rosto foi ficando limpo e lindo de novo. Dentro dela, entretanto, formou-se um plano. Não adiantava voltar para o castelo de seu pai, pois não tinha forças para enfrentar a bruxa feiticeira. Também não adiantava ficar ali sozinha chorando à toa. Decidiu que não ia sossegar enquanto não encontrasse seus onze irmãos. Pensou isso e partiu.

Andou, andou, andou e um dia encontrou um mendigo que viajava pelo mundo. O homem andava enrolado num pelo grosso. A menina perguntou a ele se, por acaso, não tinha visto onze príncipes nos lugares por onde tinha passado.

- Não vi, não – respondeu o mendigo.

– Mas vi onze cisnes brancos com coroas de ouro na cabeça.

A menina arregalou os olhos:

- Só podem ser eles!

O homem explicou que tinha visto os cisnes num lago ali perto. A princesa agradeceu, foi até o lago e ficou esperando escondida atrás de um arbusto. Quando o fim da tarde chegou, onze lindos cisnes surgiram voando no espaço. Vieram planando devagar e logo pousaram na terra, correram para a lagoa e ficaram nadando.

Os onze cisnes tinham coroas de ouro no alto da cabeça. Quando a escuridão da noite caiu, não se sabe como, os cisnes se transformaram em gente, a princesa sorriu encantada. Eram seus queridos irmãos. Saiu correndo de trás da moita e abraçou os irmãos que também ficaram muito felizes.

- Quanto tempo! Que saudade! Que bom ver vocês!

Aquela noite, os doze irmãos nem dormiram. Passaram o tempo todo conversando e trocando ideias. Todos falaram mal da rainha. Ela era a culpada de tudo. Ela tinha poderes mágicos. Ela queria acabar com eles. Mas, o que fazer? Os irmãos da princesa contaram que só tinham forma de gente durante a noite. De dia, viravam cisnes novamente. Explicaram que precisavam ter muito cuidado ao voar. Se, por acaso, estivessem voando e a noite caísse de repente, podiam virar gente no ar, despencar lá do alto e morrer. Os onze príncipes moravam num reino distante. Para chegar até lá era preciso atravessar o mar durante dois dias.

- A sorte – disse um deles – é que no meio do caminho existe uma ilha de pedra. Quando a noite chega, aterrissamos na ilha, viramos gente de novo e ali passamos a noite. No dia seguinte, logo cedo, prosseguimos a viagem.

Mas os irmãos estavam preocupados:

- Amanhã é nosso último dia por aqui – explicou um deles.

– Nosso prazo terminou. Temos que voltar para nossa casa. Só voltaremos daqui a um ano. Dizendo que viviam num reino muito bonito, os príncipes convidaram a irmã a ir com eles para lá.

- Mas como? – perguntou a menina.

Os irmãos da princesa arranjaram corda e construíram uma rede, como essas de pescador. No dia seguinte, logo de manhãzinha, os onze cisnes bateram asas e, juntos, levantaram voo puxando a rede. Dentro, presa entre as cordas, lá foi a princesa. Que viagem estranha e bonita! Agarrada nas cordas da rede a princesa ia olhando a vida e o mundo lá do alto. Olhava para cima e via onze cisnes com coroas de ouro na cabeça movendo suas asas elegantes. Olhava para baixo e via o castelo onde tinha nascido, lá longe, a fazenda onde tinha morado, via montanhas, cidades, florestas, muitos caminhos e, principalmente, o mar. Sim, porque de repente, olhando para baixo, só se via o mar. E o tempo foi passando. A princesa olhava para cima. Percebia que os irmãos estavam cada vez mais cansados. Batiam as asas com dificuldade. O pior é que ainda não dava para ver nenhuma ilha de pedra. A força dos cisnes começou a acabar. O esforço era grande demais. A menina, pendurada na rede, sentiu que estava correndo perigo. Cansados, seus irmãos começavam a descer perigosamente chegando perto das ondas violentas do mar.

- Sou a culpada de tudo! – pensou a menina.

– Se não estivessem me carregando, já tinham alcançado a ilha faz tempo.

A noite também foi caindo. De repente, na linha do horizonte, surgiu um ponto.

- Força – gritou a princesa.

– Falta pouco! Era uma ilha.

Num esforço desesperado, os onze cisnes bateram e bateram asas gastando as últimas energias. No fim, conseguiram aterrissar. Logo depois, a escuridão tomou conta de tudo e os cisnes viraram gente de novo. Daquela vez, os onze irmãos não quiseram saber de conversa. Estavam exaustos. Dormiram a noite inteirinha para recuperar as forças.

No dia seguinte, logo cedo, agarraram a rede, alçaram voo e, antes do final da tarde, chegaram a seu destino. Os cisnes moravam numa gruta, no alto de um morro. O lugar era mesmo muito bonito. Naquela noite, depois do jantar, o irmão mais velho disse à moça:

- Experimente sonhar.

- Sonhar? – perguntou a princesa sem compreender.

- Quem sabe no sonho – continuou o irmão – surja alguma ideia, uma mensagem que ajude a gente a quebrar esse feitiço.

- Sim! É a nossa única chance – disseram os outros.

A princesa resolveu tentar. Aquela noite, sonhou que tinha asas e estava voando no azul do céu. Chegou ao castelo de uma fada e lá conversou muito com ela. No sonho, a fada disse que tinha um jeito de quebrar o encanto que escravizava seus irmãos. Contou que em volta da gruta onde os cisnes viviam havia um certo capim amarelo. O tal capim, completou a fada, no sonho, também costumava nascer nos cemitérios. Sempre no sonho, a fada explicou que a moça teria que colher bastante daquele capim, o suficiente para fazer com aquele capim onze casaquinhos. Quando estivessem prontos, era só vestir os cisnes que o encanto se quebrava. Mas tinha um porém.

- Se quiser mesmo quebrar o encanto – disse a fada -, a partir do momento que você começar a colher o capim, não vai mais poder falar nenhuma palavra com seus irmãos

nem com ninguém. Nem uma sílaba sequer. Enquanto seus onze irmãos não desencantasses, a princesa precisaria fingir que era muda.

- Preste bem atenção – insistiu a fada. – Se uma palavra sair de sua boca, enquanto os casacos não estiverem prontos e colocados nos cisnes, essa palavra vai virar uma faca afiada e cortar o pescoço dos onze cisnes!

A moça acordou daquele sonho apavorada. Saiu fora da gruta. Queria falar com os irmãos, mas eles tinham saído. Olhou em volta. Viu o tal capim amarelo. Não tinha um minuto a perder.

- É agora ou nunca! – gritou ela.

E começou a catar capim. Quando a noite caiu, os irmãos voltaram e foram logo conversar com a irmã. Encontraram a princesa diferente. Quieta. Muda. Sem dizer nada. Os irmãos estranharam.

- Só se nossa madrasta esteve aqui e fez algum feitiço!

A princesa só catava capim e, em silêncio, jogava dentro de um saco. Os irmãos chegaram a pensar que a pobre moça tinha enlouquecido. No fim, o mais velho desconfiou:

- Já sei! Foi o sonho! Ela está fazendo uma coisa que aprendeu no sonho! Ela deve estar trabalhando para nos salvar! Os olhos da princesa brilharam de alegria e assim os príncipes tiveram certeza. O jeito era deixar a linda menina trabalhar. E assim foi.

Todos os dias, a filha do rei acordava cedo e já ia colher capim. Não demorou muito, suas mãos estavam machucadas de tanta trabalhadeira. Os irmãos choravam, tentavam conversar, tentavam compreender, mas a menina abaixava a cabeça e não dizia nada. Depois de colher uma boa quantidade de capim, a moça achou que estava na hora de costurar os casaquinhos.

Uma tarde, estava trabalhando dentro da gruta, quando apareceu um cavaleiro. O rapaz desceu do cavalo. Examinou a princesa. Ficou encantado. Nunca tinha visto uma moça assim tão bonita. Apresentou-se. Disse que era o rei. Disse que todas aquelas terras eram dele. A moça não disse nada. O rei perguntou o que ela estava fazendo. A princesa não podia falar uma palavra. O rei mandou trazer uma carruagem. Disse que ia levar a moça bonita para o palácio. Sem saber o que fazer, a princesa sentiu que era melhor obedecer. Pegou o saco cheio de capim e os três casaquinhos que já tinha feito e subiu na carruagem.

Apesar de a moça ser tão quieta, o rei foi gostando dela cada vez mais. Admirava aquela linda menina muda e sua estranha menina: costurar casquinhos de capim. O rei tentava conversar. A moça não dizia nada. Só olhava e sorria. Mas seu olhar era tão luminoso, seu sorriso tão doce que o rei não aguentou:

- Vou me casar com você!

E já mandou preparar a festa do casamento. Mesmo depois de casada, a princesa muda continuou fazendo os casaquinhos de capim amarelo. Quando terminou o oitavo descobriu que quase não tinha mais capim. Lembrou-se então de seu sonho. A fada dizia que o capim amarelo também costumava crescer nos cemitérios.

Aquela noite, depois que todos foram dormir, a moça vestiu uma capa, saiu do castelo e foi para o cemitério. Encontrou o que procurava. Catou bastante e foi para casa. Infelizmente, aquela noite um nobre tinha acordado com insônia. Chegando à janela, viu a rainha indo para o cemitério. O nobre tinha uma filha e um sonho antigo. Ver sua filha casada com o rei. A moça muda para ele era uma intrusa que viera atrapalhar seus planos. O nobre teve uma ideia. No dia seguinte, foi correndo procurar o rei. Trazia más notícias. Afirmou que a rainha era uma feiticeira. O rei não quis acreditar, mas ficou desconfiado com a história do cemitério. Não falou nada com ninguém. Só resolveu ficar atento. Sem saber de nada, a moça continuou costurando. Quando chegou no décimo casaquinho o capim acabou de novo.

Naquela mesma noite, depois que todos foram dormir, vestiu uma capa, saiu do castelo e foi para o cemitério. Encontrou o que procurava. Catou bastante capim e voltou para casa. Dessa vez, foi seguida pelo marido. Quando o rei viu a rainha catando capim no cemitério àquela hora da noite não teve dúvidas.

- É feiticeira! – gritou ele espantado.

Em seguida, com dor no coração, mandou prender a própria esposa. A princesa foi a julgamento, acusada de bruxaria. Para explicar por que estava pegando o capim, a moça teria que falar. Se falasse, matava seus onze e queridos irmãos. Sem saída, a moça baixou a cabeça e não disse uma palavra.

Acabou julgada e condenada à morte. Foi para a prisão esperar o dia da execução levando apenas um saco cheio de casaquinhos e um resto de capim. Chorando e soluçando, com as mãos machucadas, a princesa, sempre silenciosa, continuou a trabalhar e a trabalhar. Estava no último casaquinho.

Poucos dias antes da execução, a princesa escutou um bater de asas. Um cisne com uma coroa na cabeça apareceu na janela. Era um dos seus onze irmãos. O animal espiou pelas grades, arregalou os olhos e foi embora voando. Naquela noite, os onze homens bateram na porta do castelo. Queriam falar com o rei. Era urgente. Questão de vida ou morte. Os soldados não quiseram saber de nada. Disseram que era muito tarde. Disseram que o rei estava muito triste.

Além disso, àquela hora, já devia estar dormindo. Quando raiou a madrugada, onze homens, desesperados, se transformaram em cisnes, bateram asas e foram embora. Chegou o dia da execução. Por ser considerada bruxa, a princesa rainha ia ser queimada viva. O povo, cheio de tristeza, enchia as ruas da cidade. A rainha era feiticeira! A esposa do rei era bruxa! Aquela moça tão linda! Como podia ser? Na hora marcada, a moça apareceu de cabeça baixa, escoltada por soldados. Tinha terminado seu trabalho. Carregava um saco nas costas com onze inúteis casaquinhos de capim. O rei assistia a cena de longe, com os olhos vermelhos de tanto chorar.

De repente, surgiram no ar onze cisnes com coroa de ouro. Os bichos batiam as asas furiosos. Começaram a voar em volta da moça. O povo ficou assustado. Alguém gritou:

- Isso é bruxaria! A moça gesticulou como se pedisse mais um instante.

O carrasco já estava com a tocha na mão, pronto para acender a fogueira onde se encontrava a moça. Os cisnes voavam e voavam sem parar. A moça tirou os casaquinhos do saco. Chorava, ria e mostrava os casaquinhos para a plateia. Ninguém entendia o que estava acontecendo. Parecia que a rainha muda tentava dizer ou fazer alguma coisa. O rei amava aquela moça. Mal conseguia acreditar que aquela menina tão doce fosse uma feiticeira. Na dúvida, levantou o braço. Deu ordem para o carrasco esperar. Foi quando aconteceu uma cena de encantamento e magia. Os cisnes pousavam em volta da moça, e ela, delicadamente, ia vestindo, cada um deles, com o casaquinho de capim. Cada casaquinho colocado era um moço que surgia do nada! A plateia assistia a cena de boca aberta.

Onze moços apareceram na plataforma de madeira. Um deles pediu a palavra. Contou que eram irmãos da princesa. Contou que tinham sido enfeitizados. Foi interrompido por uma voz de mulher. Ao terminar de colocar o último casaquinho a moça bonita, a rainha condenada por ser feiticeira, deu um grito:

- Agora já posso falar!

O rei ficou maravilhado. Nunca tinha escutado antes a voz da própria esposa. A moça bonita estava emocionada. Contou sua história, falou do rei seu pai, falou da morte de sua mãe, de sua madrasta e do feitiço que transformou seus onze irmãos em cisnes. Chorou. Falou da viagem pendurada numa rede. Falou do sonho e da fada. Falou de noites

e dias costurando casaquinhos de capim. O rei mandou suspender a execução. Correu para abraçar a mulher.

- Minha querida!

Em seguida, mandou selar treze cavalos e partiu a galope para o reino onde vivia seu sogro, o pai da moça bonita, a rainha. Ao ver os doze filhos de volta, o velho monarca deu um pulo do trono e começou a chorar de alegria. Quando soube que sua mulher tinha feito o que fez, não pensou duas vezes:

- Vai pra prisão e de lá só sai no dia de são-nunca!

O marido da princesa confessou que estava muito feliz por finalmente poder conversar com sua mulher. Estava também contente por conhecer seu sogro e seus onze cunhados. Teve uma ideia:

- Vamos começar tudo outra vez? – perguntou ele abraçando a mulher.

E andou dar outra festa de casamento, muito mais linda e muito mais colorida do que a primeira. Só quem foi esteve lá. Quem não foi, deixou de ir. Quem gostou, achou legal. Quem não gostou, se deu mal!

AZEVEDO, Ricardo. No meio da noite escura tem um pé de maravilha! São Paulo: Ática, 2007. p. 68-79

CONTO	QUESTÕES DA ATIVIDADE 2
“Onze cisnes da princesa”	1- Identifique onde acontece a história. Exemplifique sua resposta com palavras ou expressões retiradas do conto.
	2- Quais são as personagens do conto? Aponte suas principais características
	3- No conto, identifique quem desempenha o papel de: a) protagonista; b ) antagonista;
	4- Como ficaria o trecho a seguir se quem narrasse a história fosse a princesa: “Aquela noite, a princesa decidiu que era melhor fugir do castelo. Esperou todo mundo dormir, saiu pela janela, pegou a estrada e foi andando”. Reescreva o trecho fazendo as adaptações necessárias.
	5- Qual o tipo de narrador do conto que você leu? Justifique com um trecho do texto
	6- Identifique no conto palavras ou expressões que indiquem o tempo em que os fatos acontecem. Essas palavras ou expressões estão em qual tempo verbal? Presente, Pretérito ou Futuro?
	7- Como você define as atitudes da rainha bruxa em relação aos seus enteados?
	8- Indique e justifique ações/atitudes/comportamentos do conto que são inadmissíveis no mundo real.

### ATIVIDADE 3

Objetivos:

- Identificar as características discursivas do gênero e suas partes constituintes;
- Abordar os tipos de discurso -direto e indireto- no conto lido.

#### Leitura do conto: O homem que enxergava a morte de Ricardo Azevedo

Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. Vivia triste e inconformado pela miséria em que vivia.

Um dia, sua esposa engravidou de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

— Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança, arranjar padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais inconformado e triste ficava.

Mas no tempo, ninguém consegue colocar rédeas.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho.

Desanimado, voltava para casa, quando deu uma grande ventania... que levantou poeira em seus olhos e surgiu uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala de osso. Com voz baixa ela ofereceu-se:

— Se quiser, posso ser madrinha de seu filho.

— Quem é você? perguntou o homem.

A figura respondeu: -- Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes:

-- Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho!

E assim foi. No dia combinado a Morte apareceu com sua capa escura e sua bengala de osso. O batismo foi realizado com muita festa e comida farta oferecida pela madrinha. Após a cerimônia, a Morte chamou o homem de lado.

-- Fiquei muito feliz com seu convite. Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal, xingam ... Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão.

E disse mais:

— Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho. E por isso vou transformá-lo numa pessoa rica, famosa e poderosa. Só assim, você poderá criar, proteger e cuidar de meu afilhado. A partir de hoje você será um médico.

— Médico? Eu? — perguntou o sujeito, espantado. — Mas eu de medicina não entendo nada!

— Preste atenção — disse ela. Volte para casa e coloque uma placa dizendo-se médico. De hoje em diante, caso seja chamado para examinar algum doente, somente você poderá me enxergar. Se eu estiver na cabeceira da cama, isso será sinal de que a pessoa ficará boa, se me enxergar no pé da cama o doente logo, logo vai esticar as canelas.

E nesse instante soprou um vento gelado, e a morte disse:— Daqui pra frente — você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão. O homem pegou prego e martelo escreveu MÉDICO numa tabuleta e a pregou bem na frente de sua casa. Logo apareceram as primeiras pessoas adoentadas.

O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê.

Enquanto isso, sua fama de médico começou a crescer, pois ele não errava uma. O doente podia estar muito mal e já desenganado. Se ele dizia que ia viver, dali a pouco o doente estava curado. Em outros casos, às vezes a pessoa nem parecia muito enferma, mas se o médico disse-se que não tinha jeito, não demorava muito e a pessoa batia as botas.

A fama do homem pobre que virou médico correu mundo. E com a fama veio a fortuna. Como muitas pessoas curadas costumavam pagar bem, o sujeito acabou ficando rico.

Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.

O sétimo filho do homem, o afilhado da Morte, cresceu e tornou-se adulto.

Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Quando o médico abriu soprou uma forte ventania e apareceu uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala de osso, que falou em voz baixa:

— Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você. O médico deu um pulo da cadeira. — Mas como! Fui pobre e sofri muito, agora tenho profissão, ajudo as pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo! O médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a Morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.

— Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida — disse isto e sumiu numa ventania.

O velho médico continuou trabalhando. Um dia, recebeu um chamado urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Ele pegou a maleta e saiu correndo. Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.

O médico examinou a moça, ela era tão bonita e delicada, que ele sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. Então ele pensou e tomou uma decisão. “Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre.”

E rápido, de surpresa, antes que a Morte pudesse fazer qualquer coisa, deu um jeito de virar o corpo da menina na cama, e a cabeça ficou no lugar dos pés e os pés foram parar do lado da cabeceira. Fez isso e berrou:

— Tenho certeza! Ela vai viver!

A linda menina abriu os olhos e sorriu como se tivesse acordado de um sonho ruim.

A Morte soltou um uivo e foi embora contrariada, e no dia seguinte apareceu na casa do médico num pé de vento.

— Que história é essa? Ontem você me enganou!

— Mas ela ainda era uma criança!

--- E daí? Você contrariou o destino. Agora vai pagar caro. Vou levar você no lugar dela!

O médico tentou negociar. Disse que queria viver mais um pouco.

A Morte balançou a cabeça e disse: — Quero te mostrar uma coisa?

E, num passe de mágica, transportou o médico para um lugar desconhecido e estranho. Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.

— O que é isso? — quis saber o velho.

— Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa. As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua. E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.

— Mas então minha vida está por um fio! Quer dizer que não me resta nenhuma esperança?

A Morte fez “sim” com a cabeça. Em seguida, noutro passe de mágica transportou o médico de volta para casa.

— Tenho um último pedido, antes de morrer, gostaria de rezar o pai nosso.

A Morte concordou. Mas o velho médico não ficou satisfeito.

— Quero que me prometa uma coisa. Jure de pé junto que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.

A Morte jurou e o homem começou a rezar:

— Pai-Nosso que...

Começou, parou e gargalhou.

— Vamos lá, compadre. Termine logo com isso que eu tenho mais o que fazer.

— Coisa nenhuma! Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...

Ao perceber que tinha sido enganada mais uma vez, a Morte rodopiou no vento e foi embora, mas antes fez uma ameaça:

— Deixa que eu pego você!

Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos.

Mas, um dia, andando a cavalo por uma estrada, deu com um corpo caído. O velho médico bem que tentou, mas não havia nada a fazer.

— Que tristeza! Morrer assim sozinho no meio do caminho!

Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso.

Mal acabou de dizer amém, levantou uma grande ventania e o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto.

— Agora você não me escapa!

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2007. p. 128-137.

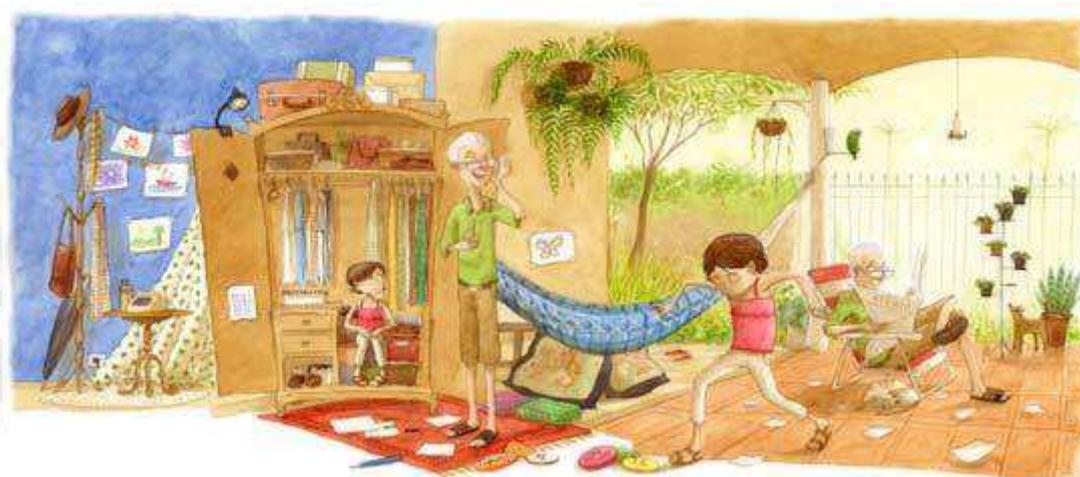
- **Atividade sobre o conto:** Após a leitura e discussão sobre os pontos estruturais e composicionais do conto, os alunos foram direcionados a montarem um quebra-cabeça sobre as partes da narrativa. 1) Situação inicial; 2) Conflito; Clímax; Desfecho.

## ATIVIDADE 5

Objetivo:

- Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e recriação do conto maravilhoso.

Leitura do conto maravilhoso *Casa de vó*, de Beatriz Vichessi.



Todo avô toma remédio, usa dentadura e tira soneca depois do almoço. O meu, não. Não toma pílula nem xarope. E, à tarde, fica acordado, brincando comigo. Dentadura? Isso ele usa. Mas, de resto, é diferente.

Minha avó também não é igual às outras. Enquanto toda avó borda e faz bolo de chocolate, ela só costura para fazer remendos nas roupas e só cozinha no fim de semana.

E quase nunca está em casa. De calça comprida (enquanto todas as avós do mundo usam saia), sai cedinho para trabalhar e nos deixa sozinhos.

Daí, o guarda-roupa dela vira elevador. Basta eu entrar e me sentar nas caixas de sapatos para vovô encostar as portas e, como ascensorista, anunciar:

– Primeiro andar! Roupas e bonecas. Segundo andar! Balas de goma, móveis e crianças perdidas...

A parede da sala é transformada em galeria de arte com pinturas emolduradas em fita crepe e o tapete em tablado de exposição de botões raros, que jamais combinariam com qualquer roupa normal.

Ao cair da tarde, na garagem vazia, enquanto o papagaio e os cachorros conversam misturando latidos, uivos e risadas, ele espalha alguns pedacinhos de papel pelo chão. É a brincadeira do Pisei.

– Hã? Como assim? – pergunto.

– Essa é nova.

Vovô explica sua invenção:

– Memorize onde estão os papéis. Feche os olhos e comece a caminhar. Tente pisar em cima deles. Pode ir perguntando “Pisei?” para facilitar. Ganha o jogo quem pisar em mais pedaços.

– Eu começo.

– Pisei? – pergunto, dando o primeiro passo, apertando os olhos.

– Não! – Pisei? – insisto mais uma vez, depois de caminhar um tiquinho.

– Não! Ouço um barulho de chaves. Vovó chega, cansada, do trabalho. Diz “Oi”. Sei que é para mim, mas não posso abrir os olhos para responder. É quebra de regra.

– Tudo bem, vó? Quer brincar de Pisei? – convido.

– Agora, não, minha riqueza. Vovó vai descansar. Vovô continua a me guiar, já sentado na cadeira de praia, lendo o jornal. Não vi, mas escutei o barulho dela sendo armada e das folhas nas mãos dele. Sigo.

– Pisei?

– Pisei?

– Pisei? E nada.

Sinto meus pés tropeçarem em algo. Abro os olhos. Vovô, à minha frente, de braços abertos, pronto para um abraço de vitória.

– Mas eu não pisei em nenhum papelzinho, vó – digo, meio desanimada, mas já engalfinhada e feliz nos braços dele.

– O vento foi levando tudo para o cantinho do portão – ele explica, sorrindo.

– E por que o senhor não me avisou? A gente poderia ter colado os pedacinhos no chão e recomeçado...

– Porque eu queria que a brincadeira terminasse com você perto de mim.

Fonte: <https://novaescola.org.br/autor/2/beatriz-vichessi>.

Sobre a autora: Jornalista há mais de 15 anos, foi editora em Nova Escola entre 2008 e 2015. É colaboradora frequente da revista e do site. Especialista em sócio psicologia, também escreve sobre comportamento, saúde e inclusão de pessoas com deficiência.

CONTO	QUESTÕES DA ATIVIDADE 5
“Casa de vó”	1) Qual a temática abordada no conto?
	2) Quais são os personagens do conto?
	3) Faça uma síntese dos acontecimentos correspondentes a cada momento da narrativa: a) Situação inicial (apresentação do conto, começo da narrativa); b) Clímax (momento de maior tensão da história); c) Desfecho (resolução do conto)
	4) Qual o tipo de narrador?
	5) Como você define o final do conto? Relembra alguma história com seu avô-avó ou algum familiar querido? Se sim, conte-nos.
	6) Torne-se escritor do conto acima, ADAPTANDO-O OU RECRIANDO-O. Pode ser alterando o desfecho (final), as características de algum personagem, trazer um personagem de outra história para participar dessa narrativa, no ambiente em que ela ocorre, na época em que as ações acontecem, na caracterização dos personagens etc. Use a imaginação e abuse da criatividade! Como sugestão: o melhor conto será postado e compartilhado nas redes sociais da escola! ROTEIRO: 1) Elabore uma lista de modificações que podem ser realizadas na adaptação do conto; 2) Observe se o tempo verbal da história ficou coerente com o que pretendia comunicar em cada momento do texto; 3) Utilize a descrição quando houver necessidade de retratar o ambiente e as características dos personagens; 4) Verifique se as partes da história estão bem interligadas, tanto no que diz respeito às ideias do texto como aos elementos linguísticos que ligam essas partes; 5) Crie um título que faça referência ao conto maravilhoso adaptado; 6) Como se trata de um conto comum, modifique a situação fantástica, incomum ou mágica da história. Por exemplo, uma bruxa não seria aquela que faz feitiços e magia, mas alguém muito malvada ou com hábitos diferentes do comum. Soltem a criatividade!!!

## APÊNDICE V

### INTINERÁRIO DE APRENDIZAGEM COM O GÊNERO CARTA ABERTA

#### AULA 1

#### SONDAGEM INICIAL

**OBJETIVO:** diagnosticar por meio de um questionário a definição de temas abordados na leitura das cartas abertas.

#### AULA 2- GÊNERO CARTA ABERTA

#### OBJETIVOS:

- Apresentar a situação de comunicação;
- Reconhecer o contexto de produção, conscientizando sobre a ferramenta cidadã “carta aberta”;
- Diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos aprendizes.

#### MATERIAL DE APOIO

- A carta aberta apresenta-se como uma das variações de cartas (carta pessoal, carta do leitor);
- A carta aberta trata de assunto de **interesse público**;
- O gênero textual “carta aberta” é caracterizado como **público** e tem como **finalidade** publicar algo — seja para difamar ou para promover, por exemplo, uma pessoa pública, o serviço ou proposta política de uma empresa, de um órgão estatal ou não;
- Dois aspectos chaves na produção da carta aberta: **argumentação** e **ponto de vista**;
- Argumentos são afirmações conectadas que pretendem justificar o ponto de vista, ou seja, responde a pergunta “por quê?”.
- Estratégias argumentativas são as porcentagens, números, citações, isto é, informações que provam o ponto de vista.
- As cartas abertas se definem pela apresentação articulada de **informações, fatos e argumentos** que caracterizam um ponto de vista sobre determinada questão;
- “Na esfera social, a carta aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a carta aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo (LEITE, 2014, p. 76).”
- Do **ponto de vista estrutural**, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber:
  - 1) **Título:** os autores especificam o destinatário.
  - 2) **Introdução:** as ideias principais a serem desenvolvidas são apresentadas no interior do texto.
  - 3) **Desenvolvimento:** identificar e discutir os argumentos e pontos de vista delineados pelos autores com relação ao assunto abordado na carta aberta.
  - 4) **Conclusão:** procurar identificar as sugestões e as ações possíveis proposta aos destinatários, tendo em vista a resolução dos problemas apresentados.
  - 5) **Despedida:** os autores finalizam a carta, a assinatura e a despedida.

## CARTA ABERTA – ATIVIDADE 2

1 Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2017

2 Prezados pais e/ou responsáveis,

3 Diante dos últimos acontecimentos ocorridos em nosso estado, o tema bullying 4mais uma vez vem à tona, desafios e expectativas são criadas em torno de algo tão 5terrível como o que ocorreu na Escola Goyases. A pergunta que fica é: como devemos 6orientar? Como devemos evitar? Nesta carta aberta quero me dirigir a todos (pais, filhos, 7responsáveis); quero lhe convidar a perceber coisas importantes sobre esse tema tão 8difícil.

9 Paulo disse em sua carta aos Efésios 6.4: "Pais, não irrite seus filhos; antes 10criemos segundo a instrução e o conselho do Senhor." Isso me faz lembrar de 11histórias comuns, de

pais ou responsáveis se referindo aos seus filhos por adjetivos que certamente “irritaria”, “ofenderia” a qualquer ser humano, coisas como “burro”, “gordo”, “Infeliz”, “idiota”, “lerdo”, “paspalho” e tantos outros que poderiam ser citados; a maioria de nós já passou ou continua passando por situações assim.

15 Paulo ainda nos ensina em Efésios 6.1; “Filhos, obedçam a seus pais no Senhor, pois isso é justo.” Porém, muitas vezes também vemos o inverso, ou seja, filhos que usam adjetivos pejorativos em relação aos seus pais ou responsáveis. Essas duas cenas de desrespeito mostram um coração que precisa do amor de Jesus.

19 Quando olhamos para jovens fazendo bullying com outro, nosso coração deve se entristecer com essa realidade, por isso queremos dizer por meio desta carta a você pai, mãe, responsável, filho, criança, enfim, a todos homens e mulheres de bem independentemente da idade, siga o amor de Jesus, trate ao seu próximo com respeito, dentro de casa, na escola, no trabalho ou na rua. Que nossas palavras não sejam apenas palavras jogadas ao vento, mas que elas reflitam atitudes positivas.

25 Parafraseando o Apóstolo Paulo em Romanos 2.25 podemos dizer: “Não adianta conhecer a verdade da lei de Deus, se você não vive, se você não a cumpre”. O ponto central é que não adianta falar o que é certo, mas sim fazer o que é certo; nossas atitudes ensinam muito mais que nossas palavras.

29 Voltando as perguntas; como devemos orientar? Devemos orientar com base na verdade de Deus, como Jesus disse: “Ame o seu próximo como a si mesmo”. Não existe mandamento maior do que esse (Mc 12.31). Então todos nós temos a responsabilidade independentemente da idade que temos de refletir o amor de Cristo onde e com quem estivermos.

34 A segunda pergunta; Como devemos evitar? Sendo exemplos para os mais novos, sim! Nós que somos mais velhos inspiramos os mais novos e influenciamos na construção de sua personalidade, na sua construção de princípios e valores, essa é a nossa responsabilidade! Esse é o nosso desafio!

38 Nesse sentido, devemos nos perguntar como adultos, como irmãos mais velhos, como responsáveis pela vida de alguém: “O que temos inspirados neles”? Deus nos abençoe para sermos pessoas que reflitam o seu amor, em todos os estágios de nossas vidas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos); que sempre o amor de Deus reine em cada coração.

43Atenciosamente,

44Vinícius Carvalho Jordão - Capelão Institucional

Fonte: <http://www.colegioalvarodemelo.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Carta-Bullyng.pdf>

### Atividade sobre a carta aberta lida

Espero que tenha gostado da leitura! Agora, você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.

- A carta aberta tem caráter argumentativo. Argumentar é uma ação que se utiliza da palavra para manifestar publicamente uma posição ou reivindicação a respeito de determinado fato. Quem argumenta vale-se de razões e verdades dirigidas a um interlocutor, dando sentido quando a lê. A partir da carta aberta lida nesta aula, responda as questões a seguir:

1) Qual é a **temática polêmica** dessa carta?

---



---

2) Qual foi o **fato que motivou** a escrita da carta?

---



---

3) De acordo com o exemplo acima de carta aberta, é possível saber a que tipo de leitor é endereçada?

---



---

4) **Quem** escreveu a carta e **quando**?

---



---

5) A carta aberta possui um plano estrutural de seus elementos: **título, introdução, desenvolvimento, conclusão e despedida**. É possível identificar, no texto, as partes características da carta aberta? Se sim, **sinalize** na própria carta.

6) Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_

7) Os argumentos apresentados são convincentes para a motivação da carta? Justifique.

---



---

### AULA 3

#### OBJETIVO:

- Trabalhar sistematicamente diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre a carta aberta e a carta pessoal.

#### MATERIAL DE APOIO

##### • CARTA ABERTA

**O que é?** texto por meio do qual um cidadão ou um grupo, dirige-se publicamente, a um interlocutor específico ou entidade ou população diretamente envolvido (s) em situação ou assunto controverso de interesse coletivo.

#### **Para quem? - finalidade**

- Expor ponto de vista, defendendo um posicionamento, por meio da sustentação de uma ideia, de negociação, de tomada de posições e de aceitação ou refutação de argumentos que circulam no corpo social;
- Alertar sobre um problema que envolve os destinatários e apresentar propostas de mudança, de atitudes, de comportamentos, ideias;

- Reivindicar mudanças, medidas e ou ações por parte dos destinatários que tiverem poder para mediá-las ou implementá-las no meio social.

Onde circula: Em espaços públicos, especialmente veículos de comunicação de massa (jornais, revistas, internet, site, blogs, redes sociais). A escolha por esses espaços serve como forma de pressionar os interlocutores a mudar de opinião sobre dado assunto ou agir de determinada maneira.

Do **ponto de vista estrutural**, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber:

- 6) **Título:** os autores especificam o destinatário.
- 7) **Introdução:** as ideias principais a serem desenvolvidas são apresentadas no interior do texto.
- 8) **Desenvolvimento:** identificar e discutir os argumentos e pontos de vista delineados pelos autores com relação ao assunto abordado na carta aberta.
- 9) **Conclusão:** procurar identificar as sugestões e as ações possíveis propostas aos destinatários, tendo em vista a resolução dos problemas apresentados.
- 10) **Despedida:** os autores finalizam a carta, a assinatura e a despedida.

## • CARTA PESSOAL

**O que é?** É uma modalidade de texto em que prevalecem as marcas de proximidade e afetividade.

### **Para quem? - finalidade**

A carta pessoal tem como principal característica a relação de proximidade do remetente com o destinatário. Essa relação proporciona um texto voltado para a afetividade, com histórias íntimas e conversas cotidianas.

Do **ponto de vista estrutural**, a carta pessoal organiza-se da seguinte forma:

- local e data;
- vocativo;
- texto;
- despedida e assinatura.

### **Quais as diferenças entre carta pessoal e carta aberta?**

Enquanto a carta pessoal é direcionada a um destinatário com o qual se tem uma relação de proximidade, a carta aberta é voltada para uma ampla audiência. Além disso, a carta aberta tem como principal característica o uso da argumentação para persuadir seu leitor.

## **TEXTO 1 -PARA LEITURA E DISCUSSAO**

### **CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Em primeiro lugar queríamos saber se as verbas destinadas para a educação são distribuídas pelo senhor. Se não, essa carta deveria se dirigir ao Presidente da República. A este não me dirijo por uma espécie de pudor, enquanto sinto-me com mais direito de falar com o Ministro da Educação por já ter sido estudante.

O senhor há de estranhar que uma simples escritora escreva sobre um assunto tão complexo como o de verbas para educação – o que no caso significa abrir vaga para os excedentes. Mas o problema é tão grave e por vezes patético que mesmo a mim, não tendo ainda filhos em idade universitária, me toca.

O MEC, visando evitar o problema do grande número de candidatos para poucas vagas, resolveu fazer constar nos editais de vestibular que os concursos seriam classificatórios, considerando aprovados apenas os primeiros colocados dentro do número de vagas existentes. Essa medida impede qualquer ação judicial por parte dos que não são aproveitados, não impedindo, no entanto, que os alunos tenham o impulso de ir à ruas reivindicar as vagas que lhe são negadas.

Senhor Ministro ou Senhor Presidente: “excedentes” num país que ainda está em construção?! E que precisa com urgência de homens e mulheres que o construam? Só deixar entrar nas Faculdades os que tirarem melhores notas é fugir completamente ao problema. O senhor já foi estudante e sabe que nem sempre os alunos que tiraram as melhores notas terminam sendo os melhores profissionais, os mais capacitados para resolver na vida real os grandes problemas que existem. E nem sempre quem tira as melhores notas e ocupa uma vaga tem pleno direito a ela. Eu mesma fui universitária e no vestibular classifiquei-me entre os primeiros candidatos. No entanto, por motivos que aqui não importam, nem sequer segui a profissão. Na verdade, eu não tinha direito à vaga.

Não estou de modo algum entrando em seara alheia. Esta seara é de todos nós. E estou falando em nome de tantos que, simbolicamente, é como se o senhor chegasse à janela de seu gabinete de trabalho e visse embaixo uma multidão de rapazes e moças esperando seu veredicto.

Ser estudante é algo muito sério. É quando os ideais se formam, é quando mais se pensa num meio de ajudar o Brasil. Senhor Ministro ou Presidente da República, impedir que jovens entrem em universidade é crime. Perdoe a violência da palavra. Mas é a palavra certa.

Se a verba para universidades é curta, obrigando a diminuir o número de vagas, por que não submetem os estudantes, alguns meses antes do vestibular, a exames psicotécnicos, a testes vocacionais? Isso não só serviria de eliminatória para as faculdades, como ajudaria aos estudantes em caminho errado de vocação. Esta ideia partiu de uma estudante.

Se o senhor soubesse do sacrifício que na maioria das vezes a família inteira faz para que um rapaz realize o seu sonho, o de estudar. Se soubesse da profunda e muitas vezes irreparável desilusão quando entra a palavra ‘excedente’. Falei como uma jovem que foi excedente, perguntei-lhe como se sentira. Respondeu que se sentira desorientada e vazia, enquanto ao seu lado rapazes e moças, ao se saberem excedentes, ali mesmo começaram a chorar. E nem poderiam sair à rua para uma passeata de protesto porque sabem que a polícia poderia espancá-los.

O senhor sabe o preço dos livros para pré-vestibulares? São caríssimos, comprados à custa de grandes dificuldades, pagos em prestações. Para no fim terem sido inúteis? Que estas páginas simbolizem uma passeata de protesto de rapazes e moças.”

Clarice Lispector, 17 de fevereiro de 1968.

## **TEXTO 2- ATIVIDADE CARTA PESSOAL- AULA 3**

Leia com atenção:

1 São Paulo, 20 de novembro de 2020.

2 Querido Papai Noel.

3 Como vão as coisas aí no Polo Norte? Muito Frio?

4 Aqui na minha casa as coisas estão bem... agora. Porque até alguns meses atrás, a coisa 5 estava feia! Sabe por quê? Bem, tudo começou no Natal do ano passado, quando eu 6escrevi uma cartinha pro senhor pedindo um cachorrinho. O senhor atendeu o meu 7pedido e me mandou o Rabito (esse foi o nome que eu escolhi para ele).

8 Quando vi o Rabito pela primeira vez, fiquei muito feliz e até chorei de emoção. 9 Ainda me lembro que ele era bem pequenininho, branco com uma mancha marrom no 10 olho esquerdo, peludinho e com um rabinho que ficava o tempo todo arrebitado pra 11 cima.

12 O papai e mamãe me deram uma caminha com coberta para eu colocá-lo. Rabito 13 também ganhou um potinho azul para água, e um vermelho para ração.

14 Enfim, eu estava muito alegre com o presente que o senhor me deu. Mas aí os dias 15 foram passando... Rabito corria e brincava o dia inteiro. Pegava meus chinelos e roía, 16 se pendurava na cortina da mamãe e rasgava com os dentinhos e finos, pulava na 17poltrona do papai e fazia uma algazarra no canteiro de rosas que tinha na frente de casa.

18 Pra complicar a minha vida, descobri que o Rabito não sabia o lugar certo de fazer 19 aquilo, Papai Noel... Sabe? O xixi e o cocô... Ele fazia no tapete, na cozinha ou em 20qualquer lugar. Deu um trabalhão até ele aprender a fazer as necessidades lá no quintal!

21 Quando eu ficava bravo (porque era eu que tinha que arrumar toda a bagunça!), 22 mamãe dizia que era pra ter paciência, porque o Rabito ainda era um bebê e ia 23aprendendo as coisas devagar. Ela falou isso em janeiro, fevereiro, março, abril, maio... 24 Ufa! De junho pra cá ele melhorou. Está mais quieto, brincando só com os brinquedos 25 dele e já faz xixi e cocô na grama do quintal.

26 Pois é, Papai Noel... Como eu disse pro senhor, agora as coisas estão calmas. Mas 27 eu estou escrevendo para agradecer pelo cachorrinho e fazer o meu pedido de Natal 28 desse ano. Este ano eu quero um outro cachorrinho. Mas o deste ano tem que ser de 29 brinquedo! Daqueles que ficam paradinhos e não fazem sujeira pela casa!

30 Até mais, Papai Noel!

31 Um abraço do seu amigo, João Cláudio.

Fonte: <http://sosprofessor-atividades.blogspot.com.br>. Acesso em: 02/08/2022;

**Após a leitura da carta pessoal, respondam as questões a seguir:**

a) Qual foi o **assunto** tratado no texto?

---



---

b) Quem escreveu?

---

c) Quem recebeu?

---

d) Quem é Rabito? Justifique sua resposta com fragmentos do texto entre as linhas 8-11.

---



---

e) Segundo o texto, por que até alguns meses atrás as coisas estavam feias?

---

---

f) Qual a **data** que esse texto foi escrito?

---

g) Na sua opinião, é importante registrar a data nesse texto? Por quê?

---

---

---

e) Qual a **linguagem** utilizada nesse texto?

( ) Menos formal ( ) Mais formal ( ) Técnica ( ) Literária

i) Retire fragmentos do texto que justifique sua resposta da questão anterior

---

---

2 - Esse texto pertence a qual gênero:

( ) Convite ( ) Notícia ( ) Bilhete ( ) Carta

A - Justifique a resposta da questão anterior.

---

---

04 – Teve alguma (s) palavra (s) no texto que você não sabe o significado? Se sim, qual (is)?

---

---

06– Você já escreveu algum texto assim? Se sim, para quem e qual foi o assunto?

---

---

Agradeço imensamente sua contribuição nas respostas, chegamos ao fim das questões com o desejo que esses dias sejam muitos proveitosos e extremamente prazerosos.

Beijinhos e um forte abraço!

## AULA 4

### **OBJETIVOS:**

- Refletir sobre o plano global da carta aberta;
- Conhecer e sistematizar informações sobre as características da carta aberta;
- Identificar os aspectos gerais desse gênero;

## **CARTA ABERTA AOS ADOLESCENTES DO FUTURO**

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2012.

Meus amigos adolescentes.

Escrevemos esta carta para informa-los dos males que acontecem pela vida de um jovem. Não se deixem influenciar pelas más companhias. Não fumem porque é prejudicial à saúde. Não usem drogas porque podem leva-los a morte. Façam sexo com camisinha. Se fizerem sem, vão assumir as consequências.

A vida de um adolescente pode ser prejudicada por coisas graves como: “matar” aula, não prestar atenção na aula, fugir de casa.

Violência traz violência e não leva a nada. Só vale a pena lutar pelos seus direitos.

Não trabalhem demais para não prejudicarem seus estudos e seu futuro.

Sabemos que não somos os melhores adolescentes do mundo, mas esperamos que vocês sejam melhores que nós.

Alunos da turma 8301.  
Escola Municipal Doutor José Antônio Ciraudó.

### ATIVIDADE 4 - CARTA ABERTA

Espero que tenha gostado da leitura! Agora, você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.

- 1) O gênero do texto que lemos é carta aberta. Como esse gênero já foi trabalhado em sala de aula cite **três características desse gênero textual**.

I \_\_\_\_\_

II \_\_\_\_\_

III \_\_\_\_\_

- 2) Com a leitura do texto, confirmamos que se trata de uma carta aberta. A carta aberta, geralmente, tem como suporte os meios de comunicação em massa, jornais, revistas, internet, site, blogs, redes sociais. No caso dessa carta, **onde e quando** foi publicada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3) Todos nós lemos e escrevemos com alguma intenção. Qual a **intenção** dos alunos da turma 8301 ao escrever esse texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 4) Qual tipo de linguagem (formal ou informal) é predominante no texto? Justifique com **um trecho** do texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 5) Quem escreveu a carta aberta? Uma pessoa ou um grupo de pessoas?

\_\_\_\_\_

- 6) **Retire** da carta aberta **palavras ou expressões** que exemplifiquem sua resposta na questão anterior?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 7) Sabemos que a carta aberta possui uma estrutura. **Quantos parágrafos** possui a carta aberta lida?

\_\_\_\_\_

- 8) Qual é a sua **saudação** e a sua **despedida**?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 9) O trecho **“violência traz violência e não leva a nada. Só vale a pena lutar pelos seus direitos”**. Discuta com suas palavras mais direitos que os jovens do futuro devem querer lutar.

- 
- 
- 10) A carta aberta lida possui um tom de advertência aos jovens do futuro, exemplificada pelos advérbios de negação (NÃO) no início de alguns períodos. Associe esse fato e o tempo verbal empregado no texto, refletindo sobre os sentidos empregados.
- 
- 

Agradeço imensamente sua contribuição nas respostas! :D

## AULA 5

**OBJETIVO:** Trabalhar sistematicamente diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre a carta aberta e a notícia

**Lembre-se de ler tanto os textos quanto as perguntas com bastante atenção. Para responder a algumas perguntas, será necessário voltar ao texto e reler. As respostas constituem pequenos textos, então capriche!**

### NOTÍCIA- TEXTO 1

#### **Social alerta sobre riscos do bullying nas escolas**

#### **Veja como identificar casos de bullying e o que fazer para combater.**

Por Luís Fernando da Silva - Divisão de Comunicação

Publicado em 20/10/2022 14h29

Em outubro, os olhos da sociedade se voltam para a prevenção ao bullying. Esta palavra inglesa descreve atitudes de ameaças, intimidações e violências físicas e/ou psicológicas, com o objetivo de debochar, “tirar sarro” ou menosprezar uma vítima. É praticado em ambiente escolar pelo "bully", o “valentão”, aquele que gosta de “arrumar briga”.

Visando conscientizar a sociedade sobre os perigos dessa prática e sensibilizar sobre seu necessário fim, o Departamento de Desenvolvimento Social promove algumas ações neste mês, como visitas a escolas, panfletagem e palestras para pais. Também professores nas escolas continuam trabalhando o tema que é frequente causa de debate.

O bullying é toda violência praticada por meninos ou meninas dentro da escola e sempre tem três importantes características:

- Intencional (o agressor realmente deseja cometer as atitudes);
- Repetitiva (a violência acontece diversas vezes);
- Não justificável (lei do mais frágil, a vítima nunca está em posição de se defender).

#### **Quais são os tipos de bullying?**

O bullying pode ser dividido em algumas categorias. Algumas são mais conhecidas que outras.

- Físico: agressões que machucam o ferem o corpo da vítima;

- Verbal: xingamentos, apelidos de mal gosto e intimidações;
- Escrito: pixações em paredes, cartazes e bilhetes ofensivos;
- Material: quebrar, danificar ou esconder objetos que pertencem à vítima;
- Cyberbullying: é aquele feito e espalhado com velocidade na internet;

Independentemente do tipo, toda prática de bullying possuem componentes psicológicos, já que mexem com a autoestima, segurança e autoimagem da criança e adolescente.

### Como acabar com o bullying?

Se você está sofrendo bullying ou conhece alguém que esteja: não tenha medo, procure um professor ou outro adulto e conte o que está acontecendo. Eles poderão te ajudar.

Se você é pai ou responsável: procure formas de solucionar o problema junto à escola de seu filho por meio do diálogo e conversa franca;

Se você é professor ou funcionário de escola: saiba que você exerce papel fundamental. Ajude a promover a cultura da prevenção e um olhar atento sobre o tema que já se tornou ponto de saúde pública.

**Fonte:** <https://www.urupes.sp.gov.br/noticias/noticia.php?id=1513>

## CARTA ABERTA- TEXTO 2

Maringá, 15 de julho de 2016.

Carta aberta aos alunos de ensino médio de Maringá

**Como alunos de ensino médio, eu e meus colegas de sala de aula** temos estudado sobre **o bullying** e constatado muitos casos em escolas de Maringá. Por isso, **escrevemos a fim de nos manifestarmos contra o bullying**. Lemos recentemente, no site da Revista Escola, que quem pratica violência física, verbal ou virtual a um colega quer mostrar-se superior, poderoso. Mas qual o preço pago por quem faz a violência e por quem a sofre? **Aos alunos que praticam essa violência**, meus pêsames por tão profunda desumanidade e treino negativo para a convivência social. E, **se vocês são as vítimas** e se mantêm caladas, sem pedir ajuda, meu alerta: reajam, busquem auxílio nos professores, direção e pais. Eles vão saber orientá-los

**Para os que pensam que o bullying são apenas brincadeiras exageradas**, atenção – especialistas enumeram os problemas sociais, emocionais e profissionais que suas vítimas podem ter em maior ou menor grau, dependendo da situação. **Porém**, a boa convivência gera amizades, autoestima, crescimento, evolução de todos os envolvidos. **Já aos estudantes avessos ao bullying**, peço maior atenção ao assunto e aos casos que possam ocorrer ao seu redor. **Vamos nos mobilizar e agir em defesa de relacionamentos saudáveis em nossas escolas.**

Cordialmente, Aluno Consciente.

## ATIVIDADE 5

Após a leitura dos dois textos NOTÍCIA – TEXTO 1 e CARTA ABERTA- TEXTO 2, responda as questões a seguir:

- 1) **Quem escreveu** os textos que você acabou de ler:
  - c) Notícia: \_\_\_\_\_
  - d) Carta aberta: \_\_\_\_\_
  
- 2) **Quando** os textos foram publicados:
  - c) Notícia: \_\_\_\_\_
  - d) Carta aberta: \_\_\_\_\_
  
- 3) Ao produzir um texto, o autor o faz pensando em determinado público-alvo. Quais os **públicos-alvo** mais prováveis da notícia e da carta aberta?
  - a) Notícia: \_\_\_\_\_
  - b) Carta aberta: \_\_\_\_\_
  
- 4) Que tipo de influência os possíveis leitores sofrem em decorrência dessas leituras (notícia e carta aberta)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 5) Os fatos ocorridos na sociedade são relatados por meio de notícias, artigo de opinião, carta aberta. Estes são gêneros discursivos que expressões os fatos e opiniões através de argumentos. Na leitura da notícia e da carta aberta, você acha que esses argumentos ocorrem de forma neutra? comente.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 6) Os textos relatam um fato importante para a área educacional e colocam em destaque um assunto muito frequente na sociedade. Qual é esse **assunto**?  
\_\_\_\_\_
  
- 7) Faça uma relação entre o que você conhece sobre a **prática do bullying e o que você leu na carta aberta**.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 8) Qual seria sua reação diante de um ato de prática de bullying contra você ou contra alguém nas dependências internas de sua escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 9) Os textos lidos foram construídos por meio da **linguagem formal ou informal**? Exemplifique com uma citação do texto.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) Você considera o **tema** relevante e de interesse da sociedade? justifique.

---



---



---

11) A carta aberta sobre o bullying expõe três pontos de vista: **1) o de pessoas que praticam bullying; 2) o de pessoas que sofrem bullying; 3) e o de pessoas que são avessas ao bullying.** Apresente esses argumentos na ordem a seguir:

1) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## AULA 6

### OBJETIVOS:

- Trabalhar a textualidade e a planificação linguística e discursiva da argumentação no gênero carta aberta.
- Desenvolver capacidades linguístico-discursivas em relação ao uso e funcionamento dos elementos argumentadores do texto.

### MATERIAL DE APOIO

Carta aberta de artistas brasileiros<sup>22</sup> sobre a devastação da Amazônia

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três Estados de São Paulo<sup>23, 24</sup> Não há motivo para comemorações.

A Amazônia não é o pulmão do mundo, mas presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta<sup>25</sup>.

Depois de tombada na sua pujança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, ateiam fogo às suas vestes de esmeralda abrindo passagem aos forasteiros que a humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheiras centenárias. Apesar do extraordinário esforço de implantarmos unidades de conservação como alternativas de desenvolvimento sustentável, a devastação continua. Mesmo depois do sangue de Chico Mendes ter selado o pacto de harmonia

---

<sup>22</sup> EMISSOR;

<sup>23</sup> DADOS ESTATÍSTICOS DE COMPARAÇÃO;

<sup>24</sup> FATO QUE MOTIVOU A CARTA;

<sup>25</sup> IMPORTANCIA DA TEMÁTICA E DA ESCRITA DA CARTA;

homem/natureza, entre seringueiros e indígenas, mesmo depois da aliança dos povos da floresta "pelo direito de manter nossas florestas em pé, porque delas dependemos para viver", mesmo depois de inúmeras sagas cheias de heroísmo, morte e paixão pela Amazônia, a devastação continua.<sup>26</sup>

Como no passado, enxergamos a Floresta como um obstáculo ao progresso, como área a ser vencida e conquistada. Um imenso estoque de terras a se tornarem pastos pouco produtivos, campos de soja e espécies vegetais para combustíveis alternativos ou então uma fonte inesgotável de madeira, peixe, ouro, minerais e energia elétrica. Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da nossa incapacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade do ecossistema amazônico e como tratá-lo.

Um país que tem 165.000 km<sup>2</sup> de área desflorestada, abandonada ou semi-abandonada, pode dobrar a sua produção de grãos sem a necessidade de derrubar uma única árvore. É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais.<sup>27</sup>

Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação, segundo o que determina o § 4º, do Artigo 225 da Constituição Federal, onde se lê:<sup>28</sup>

"A Floresta Amazônica é patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais"

Assim, deve-se implementar em níveis Federal, Estadual e Municipal A INTERRUPÇÃO IMEDIATA DO DESMATAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA. JÁ!

É hora de enxergarmos nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história.

FONTE: <https://recid.redelivre.org.br/2007/09/09/carta-aberta-de-artistas-brasileiros-sobre-a-devasta-da-amaz/>

## TIPOS DE ARGUMENTOS

### 1. ARGUMENTO DE AUTORIDADE

Confere credibilidade e autoridade ao texto, deixando-o mais rico e dando força à argumentação. Citar figuras consagradas ou especialistas relacionados à temática — e que tenham autoridade para falar sobre o assunto — é uma ótima estratégia argumentativa. Utilizar exatamente o que os especialistas dizem, usando aspas, ou, se não lembrar tudo ao pé da letra, fazer referência a essa pessoa relacionando as ideias dela com as suas.

### 2. ARGUMENTO POR COMPROVAÇÃO

Para que o leitor acredite naquilo que você está argumentando, é preciso que exista algum tipo de comprovação, certo? Essa comprovação pode ser feita através de estudos, dados estatísticos e pesquisas.

Ou seja, o argumento por comprovação é uma forma de comprovar a sua tese e reforçar sua linha argumentativa.

### 3. COMPARAÇÃO

---

<sup>26</sup> ARGUMENTO DE PERSUAÇÃO

<sup>27</sup> ARGUMENTO DE RECLAMAÇÃO

<sup>28</sup> ARGUMENTO DE AUTORIDADE

Outra maneira de construir sua argumentação é através da comparação. O argumento de comparação pode ser feito de diversas formas entre: pensadores; filosofias; períodos históricos; políticas econômicas; tecnologias;

#### 4. CAUSA E CONSEQUÊNCIA

Entre as estratégias argumentativas possíveis, uma das mais comuns é a de causa e consequência. Ao optar por esse tipo de argumento, você deve explicar os motivos e porquês de um determinado problema e apresentar as consequências dele. Lembre-se que as consequências podem ser positivas ou negativas, dependendo da tese que você apresentar na introdução.

### ATIVIDADE 6- CARTA ABERTA

**Lembre-se de ler tanto o texto quanto as perguntas com bastante atenção. Para responder a algumas perguntas, será necessário voltar ao texto e reler. As respostas constituem pequenos textos, então capriche!**

Carta aberta à direção da escola  
Senhor/a Diretor/a,  
A culpa é sua!

*A culpa é sua e não há volta a dar.*

Quando os estudantes estão felizes na Escola, quando, na sua maioria, sorriem, quando o ambiente no recreio é leve e solto, a culpa é sua!

É sua porque soube regar a autoestima dos seus professores. Soube dar atenção aos mais motivados. Integrar o professor que fez 90 longos quilômetros para chegar à escola. Soube dizer as palavras certas ao professor que ficou triste com o horário.

*Há estudantes que sofrem em silêncio.*

Um manto negro de tecnologia em excesso, jogado num colchão de pais atarefados. Pais que lutam em dois empregos. Pais desempregados. Exaustos. Pais que precisam de uma escola cada vez mais como a sua escola, caro/a Diretor/a.

É a escola do século XXI. Dinâmica, aberta a iniciativas de fora. Aberta à inovação, e com capacidade para se sentir provocada.

Sabemos do que estamos a falar. Andamos a receber elogios pelas nossas provocações, em escolas de todo o país, quando levamos as nossas (trans) Formações.

*Há estudantes em perigo.*

Perigo real de depressão, suicídio, e outras temáticas tão difíceis até de verbalizar. Temas preocupantes para todos os pais. E para os professores.

A culpa é sua quando estes estudantes se sentem apoiados. Porque exigiu a presença de um psicólogo, porque exige desse psicólogo o melhor. É sua porque, às vezes, também é psicólogo do psicólogo.

*A culpa é sua quando escuta. E os professores têm tanto para dizer...*

Com o mundo brilhante viajo pelo país a dinamizar (trans) Formações para Professores. E, imagine, de quem é a culpa?

A culpa é sua quando não confunde formação acreditada com (trans) formação útil.

A culpa é sua quando procura dar as ferramentas de controle do stress ao seu exército de professores. Quando os capacita com técnicas poderosas para educarem de acordo com a psicologia positiva.

E como os professores precisam! É lindo ver o mais cético, sair das sessões com mais capacidade para realizar uma aula poderosa.

*A culpa é sua quando vai à sala dos professores só para ver o ambiente.*

Quando abre a porta do gabinete. A culpa do espírito de equipe, é sua, quando está próximo.

A culpa é sua quando os nossos filhos chegam a casa e nos falam do seu discurso. Motivar os alunos, também é isto.

A culpa é sua quando o país avança. O brilho nos seus olhos, ao falar da sua escola...

A luz que sai de si, ao falar dos seus professores...

Ainda hoje recebemos mais um pedido para irmos a uma escola, dinamizar uma (trans) Formação para professores. Ficamos emocionados. E foi aí que decidimos escrever esta carta.

*De quem foi a culpa do nosso entusiasmo? Da Diretora que nos convidou.*

Como nos falou dos “seus professores”, a subtileza com que abordou os problemas. A forma positiva (e inteligente!) como falou das dificuldades em lidar “com os alunos de hoje”.

A forma tão linda de pedir ajuda. De pedir o melhor para os seus professores.

*“Se os professores tiverem o melhor, os alunos só têm a ganhar!”.*

Ensinar pode ser uma maratona. Mais do que “banha da cobra”, precisamos de uma direção atenta a soluções com base científica.

Portanto, a culpa também é sua quando pondera (trans) Formações para professores que abordem técnicas capazes de estimular o córtex pré-frontal esquerdo, a área associada às sensações de bem-estar.

A culpa também é sua quando pondera (trans) Formações para professores que abordem técnicas capazes de inibir a amígdala cerebral.

*No Mundo Brilhante sabemos que a culpa é sua, quando tem atenção à tríade:*

Quando tem atenção, tem professores ainda mais espetaculares! Um professor só deixa marca na vida do aluno, quando articula com sucesso os três elementos desta tríade.

*O futuro chegou.*

A Direção da Escola é culpada de um mundo melhor, quando ajuda o professor a dar pistas aos alunos para melhor entenderem as suas emoções. E as pistas vêm, também, do exemplo dos melhores professores.

A culpa é sua quando inova.

Rasgue um papel.

Rasgue outro.

Suba na mesa.

Marque uma reunião num local diferente.

Escute os professores também com o seu corpo.

Escute também com o seu coração.

Passe no recreio para os alunos o verem. Almoce no refeitório algumas vezes.

*Os professores são altruístas. Generosos.*

Mas as águas estão revoltas. Muito revoltas.

Há colocações, quadros de zona, abraços, conversa, deslocações, carreiras, indisciplinas...

Precisamos de uma direção de escola que assuma a culpa!

Com calma. Com inteligência emocional. Que assuma a culpa.

E, felizmente, são cada vez mais as Direções que o fazem!

Estou a imaginar o/a Diretor/a em cima da mesa a ter uma visão de futuro! Capaz de ajudar os professores a melhorar o seu estado emocional!

*Uma visão de uma Escola melhor para os professores.*

Uma visão brilhante. Perante um conflito, uma negociação assertiva. Perante um desmotivado, uma palavra. Um estagnado, um contagiar com o vírus da mudança.

Não aprendo com as conferências virtuais. Ou aprendo pouco. Aprendo muito com as direções que nos convidam e nos apresentam aos professores.

Conte com a nossa ajuda para espalharmos o vírus da mudança.

Não poderíamos estar mais gratos.

Obrigado. Alfredo Leite.

Fonte: <https://uptokids.pt/carta-aberta-a-direcao-da-escola/CAEI>

Após a leitura da carta aberta, responda as questões a seguir: aberta

- 1) Selecione **três assuntos** discutidos na carta aberta.

1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 \_\_\_\_\_

- 2) **Exemplifique** com **um trecho** da carta aberta um dos assuntos discutidos.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 3) Com a leitura do texto, confirmamos que se trata de uma carta aberta. As cartas abertas, geralmente, têm como suporte os meios de comunicação em massa, como revistas e jornais escritos. No caso dessa carta, **quem escreveu, para quem e onde foi publicada?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 4) Todos nós lemos e escrevemos com alguma intenção. O que você acha que foi a **intenção do autor** ao escrever esse texto?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) No sétimo parágrafo temos o seguinte trecho: “No Mundo Brilhante sabemos que a culpa é sua, quando tem atenção à tríade: Quando tem atenção, tem professores ainda mais espetaculares! Um professor só deixa marca na vida do aluno, quando articula com sucesso os três elementos desta tríade.” O autor da carta aberta ao usar a expressão em destaque no seu texto, faz nos inferir que:

- a) A tríade é composta pelos alunos, secretaria e professor;
- b) A tríade é composta pelos pais, alunos e assistente social;
- c) A tríade é composta pelos alunos, direção e professores;

6) No oitavo parágrafo temos o seguinte trecho: “O futuro chegou. A Direção da Escola é culpada de um mundo melhor, quando ajuda o professor a dar pistas aos alunos para melhor entenderem as suas emoções. E as pistas vêm, também, do exemplo dos melhores professores. A culpa é sua quando inova.” Quais são as inovações mencionadas na carta aberta?

---



---

7) Releia o trecho: “Se os professores tiverem o melhor, os alunos só têm a ganhar!”. O que você acha dessa afirmação, concorda ou discorda. Justifique.

---



---

## AULA 8

### OBJETIVOS:

- Propor a escrita inicial de uma carta aberta;
- Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção textual da carta aberta.
- Discutir sobre o contexto de produção textual;

## ATIVIDADE 8

### PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Chegou a hora de vocês produzirem a primeira produção textual da carta aberta para ser enviada para a escola sobre o tema ‘DESAFIOS ENFRENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR’.

### PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

- 1 Ler e reler a proposta de produção de texto com muita atenção.
- 2 Identificar o gênero textual cuja produção é solicitada na proposta.
- 3 Ler alguns textos do mesmo gênero textual cuja produção foi solicitada e anotar as principais características.
- 4 Identificar o tema (assunto) na proposta de produção.
- 5 Buscar informações sobre o tema.



- ✓ se há conexão adequada entre os períodos de um mesmo parágrafo ou entre os parágrafos (coesão)
- ✓ se a linguagem está adequada ao que é característico do gênero textual;
- ✓ se as convenções e regras da escrita (parágrafos, uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, ortografia, pontuação, concordância, regência etc.).

### MATERIAL DE APOIO E ESTUDO

Quadro 1 – Especificidades da carta aberta

Especificidades	Comentários
Como pode ser definido(a)?	Texto por meio do qual um cidadão ou grupo dirige-se, publicamente, a um interlocutor específico ou entidade ou população diretamente envolvido(s) em situação ou assunto controverso, de interesse coletivo.
Que conteúdo temático é abordado?	Assuntos originários de fatos publicados, de interesse de uma coletividade:
Qual o propósito?	Tornar público um objetivo, alerta, reivindicação, opinião, representativo de uma comunidade.
Quem produz?	Um autor, mais de um autor ou um autor em nome de um grupo.
Qual é o destinatário?	Um indivíduo ou uma coletividade.
Qual é o meio de circulação?	Um indivíduo ou uma coletividade;

Quadro 2 – Estrutura composicional da carta aberta

Estrutura composicional	Comentários
Título	Título (menção ao gênero e ao destinatário);
Introdução	Motivo da manifestação (apresentação de problema de interesse coletivo);
Desenvolvimento	Argumentação que sustenta o ponto de vista (uso de argumentos para defender o ponto de vista por meio de estratégias argumentativas);
Conclusão	Conclusão (retomada sobre a discussão na tentativa de convencer o destinatário);
Após a conclusão	Remetente (assinatura);



O texto está pontuado adequadamente?

O texto segue os padrões ortográficos e gramaticais da norma culta, formal?

É preciso inserir algo no texto?

É preciso excluir algo do texto?

---

COMENTÁRIOS DO AVALIADOR (A):

---

---

---

---