



CAPACIDADES DE LINGUAGEM (NÃO) REVELADAS POR ALUNOS AUTISTAS NA LEITURA DE CONTOS MARAVILHOSOS

LANGUAGE SKILLS (NOT) PRESENTED BY AUTISTIC STUDENTS IN READING WONDERFUL TALES

Alacherman Braddylla Estevam Sales¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma sequência de atividades com intuito de averiguar as capacidades de linguagem (não) reveladas por dois alunos autistas nas atividades de leitura a partir do gênero conto maravilhoso em uma turma regular de 7º ano do Ensino Fundamental. O estudo está vinculado a uma pesquisa-ação em andamento, e se insere no campo aplicado dos estudos da linguagem, fundamentando-se em dois eixos teóricos. O primeiro está constituído pelas reflexões epistemológicas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo, nas concepções de capacidade de linguagem. O segundo eixo aborda a constituição do sujeito autista à luz da perspectiva histórico-cultural vygostskina. Como principais resultados, evidenciamos as dificuldades dos alunos autistas, sobretudo, quando são levados a desenvolver interpretações de camadas mais profundas dos textos que leem, como identificar a presença de elementos linguísticos que marquem as diferentes percepções ou pontos de vista presentes nos discursos diretos e indiretos. Outro aspecto diagnosticado está relacionado com o desenvolvimento da linguagem no contexto da sala de aula, e mostra o modo como suas singularidades se manifestam em relação ao seu autodomínio quanto aos movimentos impulsivos, estereotipados e repetitivos.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; desenvolvimento humano; gênero textual.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a sequence of activities in order to investigate the language skills (not) presented by two autistic students in reading activities based on the wonderful short story genre in a regular 7th grade elementary school class. The study is linked to an action-

¹ Bolsista CAPES. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG). Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2845-0583>

research in progress, and is part of the applied field of language studies, based on two theoretical axes. The first is constituted by the epistemological and methodological reflections of Sociodiscursive Interactionism, above all, in the conceptions of language capacity. The second axis approaches the constitution of the autistic subject in the light of the vygostskina historical-cultural perspective. As main results, we highlight the difficulties of autistic students, especially when they are led to develop interpretations of deeper layers of the texts they read, such as identifying the presence of linguistic elements that mark the different perceptions or points of view present in direct and indirect discourses. Another diagnosed aspect is related to the development of language in the context of the classroom, and shows the way in which their singularities are manifested in relation to their self-control regarding impulsive, stereotyped and repetitive movements.

Keywords: *sociodiscursive interactionism; human development; text genre.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo integra uma pesquisa de doutorado, em andamento, que discute como as adaptações didáticas no eixo do ensino da leitura podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos autistas a partir de ferramentas didáticas que possibilitem um ensino eficaz e contribua para o desenvolvimento dessas capacidades em situações de comunicação significativas.

Compreendemos que avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um estágio de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar; conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017). Para tanto, escolher uma situação de comunicação e temáticas para a leitura de textos em sala de aula não é fácil, e conduz, na maioria das vezes, a “criar situações escolares que estão longe de transformar as práticas sociais de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 2). Isso porque, no contexto escolar, ainda predominam em grande parte, atividades de leitura como decodificação, tornando-a uma atividade mecânica. Em função dessa prática, os alunos sentem dificuldades em realizar leituras críticas dos textos.

A partir desse contexto e na busca por propostas de avanços para o ensino de línguas, deparamo-nos com inúmeras discussões a respeito do papel da escola no desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos. Para isso, a escola precisa desenvolver atividades pedagógicas que auxiliem na apropriação da linguagem em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano e que disponibilizem o maior número possível de artefatos que permitam a criação de espaços em que os diferentes discursos sobre a leitura possam circular, para que ela seja socialmente experienciada (MACHADO, 1998).

O artigo em pauta tem por objetivo analisar uma sequência de atividades com intuito de averiguar as capacidades de linguagem (não) reveladas de dois alunos autistas em atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para apresentar as nossas reflexões, organizamos o texto, além dessa introdução, em quatro seções. Na primeira, situamos nosso quadro teórico baseado nas capacidades de linguagem para o desenvolvimento humano a partir dos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Na segunda, abordamos algumas definições sobre o autismo adotadas em campos de estudo do tema, os quais têm contribuído para a compreensão da identidade das pessoas autistas e do seu processo de escolarização. Na seção seguinte, são apresentados

os procedimentos metodológicos, incluindo o contexto de geração de dados e as adaptações das atividades. Na quarta são analisados os resultados. Seguem as considerações finais e as referências consultadas para o trabalho.

2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo defendem que a função da escola é ser um lugar de promoção de interações diversas, nas quais os alunos possam agir socialmente, por meio da produção e da interpretação dos mais diversos gêneros discursivos/textuais, sendo necessário, para tanto, o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004; BARROS, 2015; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018).

Essas capacidades são definidas por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) como as aptidões requeridas pelo indivíduo para a sua ação languageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. 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. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem sua produção de linguagem às situações de comunicação, ao contexto e às diversas exigências do meio social. Nas palavras de Barros (2015),

essa capacidade 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).

No caso do gênero conto maravilhoso, destacamos o papel discursivo do emissor que consiste em preservar e disseminar histórias populares, promover reflexões acerca de temas sociais; os temas dos textos são histórias universais e atemporais retratando questões sociais e sentimentos comuns, inerentes à vida. Os alunos devem entender que 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.

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. 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. Barros (2015, p. 113) acrescenta que “essa capacidade possibilita ao agente/produtor fazer escolhas no nível discursivo relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências”. No conto maravilhoso, destaca-se a predominância do discurso narrativo ficcional. É importante para os alunos abstrair a natureza fantasiosa que permeia o gênero e distingui-la, por exemplo, do argumento que compõe uma notícia. É imprescindível que observem a sequência narrativa primária, que envolve a identificação dos momentos que a compõem: situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final (ADAM, 2011).

Em relação à capacidade linguístico-discursiva, esta implica a arquitetura interna do texto. Conforme nos apresenta Barros (2015, p. 113), essa capacidade “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)”. Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais. Portanto, ao abordar o gênero conto maravilhoso, os alunos precisam observar e reproduzir as unidades linguístico-discursivas relativamente estáveis do gênero: narrativa argumentativa em terceira pessoa; uso dos tempos verbais; recuperação nominal através da utilização de sinônimos; presença de metáforas e outras figuras de linguagem.

Cristovão (2013) e Cristovão e Stutz (2019) propõem uma quarta aptidão requerida 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, nos termos de Souza e Stutz (2019),

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; STUTZ, 2019, p. 1119).

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 arquitexto, 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, representado pelas 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 todas são essenciais para o ensino-aprendizagem da leitura. Com essa compreensão, o professor tem condições de eleger um conceito de língua em uso, adotando estratégias explícitas para que os aprendizes se apropriem do gênero a ser ensinado (VIGNOLI; COSTA, 2017).

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.

3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTISTA

O autismo tem sido objeto de estudo, com revisões da literatura em várias áreas do conhecimento. Na área de saúde, a Psicologia o denomina de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o define como uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia (ZANON; BACKES; BOSA, 2014). 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. Até o momento, não existe cura para os sujeitos autistas, e o tratamento visa ajudá-los a alcançar independência para atividades diárias (MONTEIRO *et al.*, 2008).

Tais áreas de estudo, muitas contraditórias entre si, formam a complexa conjuntura na qual o TEA está sendo objeto de estudo/investigação. Conforme apontado por Klin (2006), o autismo 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 Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais,² conhecido como DSM (DSM-V, *American Psychiatry Association*, 2013).

Nosso interesse se volta para o campo educacional, particularmente, para os estudos que consideram 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; 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. Em vez de culpar as supostas falhas individuais nas formas de socialização dos autistas, precisamos reconhecer que a sociedade muitas vezes não aceita a diversidade de

² Na última edição o DSM-V (2013), as características do TEA foram abreviadas em uma tríade formada pela a) dificuldade de comunicação e interação social; b) presença de estereotipias e interesses restritos e repetitivos.

corpos e formas de ser. Desse modo, é necessário não considerar tais características e limitações de forma generalizadora, mas as capacidades individuais que cada sujeito autista pode apresentar, variando de acordo com os diferentes fatores, sem apresentar um padrão definido; portanto, o termo *espectro* engloba os diferentes tipos de autistas e todas as formas de manifestações (MELO; FERNANDES, 2021).

Nesse cenário de conceitos e definições advindos de diversas áreas, voltamos nossa reflexão para as contribuições da abordagem histórico-cultural sobre a constituição do sujeito autista. De acordo com essa abordagem, 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, presente nos estudos de Vygotsky (2000, 2004, 2007) e seus seguidores, 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.

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 TEA.

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, no que diz respeito ao autismo, a ideia de que a (co)construção de sentidos, apoiada em estudos de interação social, mobiliza ações conjuntas para promover a possível emancipação dos sujeitos, superando a compreensão da tríade emissor-receptor-mensagem dos estudos da comunicação. Pode-se afirmar, então, que a criança se desenvolve de diferentes formas, como um todo, a partir das culturas nas quais é introduzida, da sociedade e da instituição, por meio das interações com os outros, não sendo determinada apenas por fatores biológicos. Desse modo, o papel do *outro* se torna essencial, um agente que significa o mundo e a cultura (VYGOSTKI, 2000). Portanto, vale ressaltar que a forma como os adultos interagem com as crianças autistas faz diferença – positiva ou negativa – em sua vida.

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 uma criança autista, compreenda as diferentes formas de comunicação, colocando-se no seu lugar, esteja aberto a estabelecer novas formas de interação, nem piores nem melhores, apenas diferentes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se ancora nos pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), relacionando o trabalho do professor, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. As pesquisas em LA, no campo escolar, dentre outras preocupações, têm o compromisso com a produção de conhecimentos que oriente a formação/construção de docentes e de alunos diante das práticas sociais necessárias à inclusão na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem dos eixos linguísticos coloca-se como uma necessidade para mediar os processos inclusivos, em uma sociedade que cada vez mais impõe uma lógica da exclusão, deixando uma grande maioria à margem, fora dos limites de qualquer fronteira.

Ainda do ponto de vista metodológico, este estudo se insere no paradigma qualitativo, de cunho colaborativo. Segundo Denzin e Lincoln (2006),

os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, 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 (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Já a pesquisa colaborativa, abordagem que vem apresentando resultados significativos no tocante à formação docente, consiste em

aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, visando à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, auto avaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 45).

Assim, em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se 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.

4.1 O CONTEXTO DE COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS

Os dados para análise foram gerados a partir do desenvolvimento de uma sequência de atividades composta por cinco encontros sobre o gênero conto maravilhoso, envolvendo os processos de leitura, compreensão e interpretação, com o objetivo de averiguar as capacidades de linguagem (não) reveladas por dois alunos autistas do Ensino Fundamental Anos Finais da rede pública.

A coleta ocorreu no mês de outubro de 2021, em aulas de Língua Portuguesa que aconteciam, no contexto de ensino híbrido (remoto e presencial), nas terças e quintas-feiras, em uma turma do 7º ano do período diurno de uma escola municipal, localizada na cidade de Campina Grande-Paraíba. Nosso interesse se voltou para dois alunos do sexo masculino com TEA, ambos com CID 11 6A02.0³ na faixa etária de 13 e 14 anos de idade, respectivamente, ALUNO 1 (A1) e ALUNO 2 (A2).

³ CID- 11 6A02.0 Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente de linguagem.

A comunidade onde a escola está inserida é de nível socioeconômico baixo, e os alunos, majoritariamente, da zona urbana, são oriundos de regiões periféricas. Consideramos esse contexto sociocultural de fundamental importância para a elaboração de atividades didáticas interventivas que visem ao desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao eixo da leitura desses alunos, em especial.

A professora-colaboradora, responsável pela turma, relatou que os maiores empecilhos enfrentados se deviam à falta de interesse dos alunos pela leitura, às dificuldades em relação às interpretações textuais, às condições precárias de trabalho e de recursos didáticos, limitando seu trabalho ao uso, quase exclusivo, do livro didático. Em relação ao contexto de ensino remoto, vários problemas foram relatados, como por exemplo, não possuírem um dispositivo de uso próprio, sendo, na maioria das vezes, o aparelho eletrônico de seus pais que servia como suporte para assistirem às aulas. Também foi perceptível na observação das aulas que o trabalho com a efetivação da leitura se tornava lento e muitas vezes desprovido de avanços significativos pela falta de assiduidade dos alunos, o que impossibilitava um trabalho de intervenção mais específico e intensivo.

A partir das nossas observações, constatamos que os alunos A1 e A2 apresentam percursos diferenciados no contexto de ensino. Por exemplo, o aluno A1 era mais participativo nas leituras orais e assíduo nas aulas, já o aluno A2 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. Observamos também que tanto o aluno A1 quanto o aluno A2 eram copistas, ou seja, copiavam tudo o que a professora passava, as atividades propostas por ela no *power point* e as do livro didático.

4.2 ADAPTAÇÕES DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Considerando a realidade socioeducacional da turma, em particular dos dois alunos autistas, propusemos, para a professora-colaboradora, a aplicação de uma sequência de atividades direcionadas ao *reconhecimento do gênero* antes da fase produção inicial da Sequência Didática de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). O objetivo foi propiciar aos alunos o reconhecimento das características peculiares e a funcionalidade do gênero (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), contribuindo para o seu letramento literário.

Tomando como referência o gênero conto maravilhoso, proposto no livro didático para ser trabalhado no quarto bimestre, disponibilizamos várias amostras desse gênero. No planejamento e elaboração das atividades foram observados os três níveis propostos por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) – capacidades de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva –, além da capacidade de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2019).

A seguir, apresentamos no Quadro 2 o cronograma de atividades sobre o gênero conto maravilhoso distribuído em cinco encontros:

Quadro 2 – Cronograma das atividades de didatização do conto maravilhoso

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1	Conhecer os contos de Ricardo de Azevedo (I); Iniciar o contato com o gênero e reconhecê-lo como meio de abordar os problemas sociais; Identificar características do contexto de produção.	Contação do conto <i>Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza</i> , de Ricardo Azevedo; Identificação do contexto de produção e da temática abordada no conto lido.

(continuação Quadro 2)

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
2	Reconhecer as características discursivas do gênero (parte I): conhecendo os elementos essenciais da narrativa: tempo, espaço, personagem, enredo e narrador.	Leitura compartilhada do conto <i>Os onze cisnes da princesa</i> , de Ricardo Azevedo; Relação do repertório cultural dos alunos com os conteúdos do conto; Atividade de análise sobre os elementos da narrativa.
3	Identificar as características discursivas do gênero (parte II): conhecendo os momentos da narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.	Leitura compartilhada do conto <i>O homem que enxergava a morte</i> , de Ricardo Azevedo; Atividade de identificação dos momentos da narrativa através de um “quebra-cabeça” sobre o conto lido.
4	Conhecer as características linguístico-discursivas do gênero através dos sinônimos na construção dos sentidos do texto; Abordar os tipos de discurso –direto e indireto – no conto lido.	Leitura do conto <i>O príncipe desencantado</i> , de Flávio Souza, proposto no livro didático; 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;
5	Recriação/adaptação do conto maravilhoso <i>Casa de vó</i> , de Beatriz Vichessi; Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e recriação do conto maravilhoso.	Atividade de recriação/adaptação do conto maravilhoso lido a partir de um roteiro.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como se pode observar, a sequência de atividades apresentada para o reconhecimento do gênero foi composta por cinco encontros. O primeiro é 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: a leitura, oral e silenciosa, do conto *Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza*. Em seguida, após uma discussão sobre a temática, foi apresentada a proposta do trabalho com o gênero conto maravilhoso para o início do quarto bimestre e as dúvidas que surgiram para alguns alunos sobre esse trabalho foram sanadas. A professora-colaboradora solicitou que cada aluno, individualmente, respondesse à atividade sobre o conto lido, para logo após iniciar a correção coletiva.

O segundo encontro foi dedicado aos elementos essenciais da narrativa, através da leitura compartilhada do conto *Onze cisnes da princesa*. Após a leitura e discussão sobre a temática e os conteúdos abordados no conto, realizamos uma atividade com ênfase nas características discursivas do gênero. Para essa atividade, não houve interferência da professora-colaboradora.

O terceiro 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 dedicada às características discursivas do gênero. A atividade 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, realizamos uma discussão oral sobre a atividade, momento fundamental para sanar as dúvidas que alguns alunos apresentavam sobre as características discursivas do conto e a paragrafação do texto.

No quarto encontro trabalhamos as características linguístico-discursivas do gênero, através do uso dos sinônimos e dos tipos de discurso (direto e indireto), aplicadas ao conto *O príncipe desencantado*. Primeiro, foi realizada a leitura, oral e silenciosa. O objetivo dessa atividade consistiu em trabalhar os sentidos de algumas palavras e expressões do conto lido, bem como a predominância do tipo de discurso e sua importância para a leitura do gênero em estudo.

No último encontro foi aplicada uma atividade avaliativa envolvendo os conteúdos já discutidos. Para tanto, a atividade foi sobre o conto *Casa de vó* e teve como objetivo central averiguar as capacidades de linguagem dos alunos trabalhadas anteriormente. Nessa atividade, não houve interferência da professora-colaboradora. Por meio de um roteiro, os alunos optavam por recriar o conto lido ou criar uma versão.

Selecionamos para análise as respostas dos dois alunos autistas à proposta de recriação ou adaptação do conto maravilhoso *Casa de vó*. Vejamos a proposta:

“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!”

5 IDENTIFICAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM (NÃO) REVELADAS PELOS ALUNOS AUTISTAS NA RECRIAÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO

Para analisar o desempenho de ambos os alunos autistas, na atividade final, que pretendeu averiguar as capacidades de linguagem na leitura e recriação do conto maravilhoso, retomamos o teor do conto *Casa de Vó*, de Beatriz Vichessi, que retrata a história da vida de uma avó que recebe em sua casa aos domingos seus netos, contando-lhes histórias da sua mocidade. A alegria dos netos é ficar horas escutando e viajando nas histórias saboreando um *delicioso* bolo de chocolate. O maravilhoso surge através de personagens conhecidos no folclore brasileiro, como o lobisomem, a caipora, a mula-sem-cabeça e a iara que aparecem trazendo a relação do fantasioso em que seres humanos se transformam em personagens fantásticos.

Como resultados relativos às capacidades de linguagem reveladas, percebemos, nas respostas de ambos os alunos, a mobilização da capacidade de significação representada pela relação de elementos de diferentes contextos (social e cultural) e temáticas (empatia, família, desigualdade, ambição) expressas nos contos, discutidas e compreendidas pelos alunos, através da participação nas interações coletivas que favoreceu a troca de ideias com seus colegas.

No que se refere à capacidade de ação, identificamos nos textos dos alunos um dos aspectos do gênero que é contribuir para a formação humana ao abordar temas de relevância social. O aluno A1, na adaptação do conto *Casa de vó* enquadrando-o na narrativa fantástica ao retratar uma situação cotidiana de maneira verossímil, e o extraordinário surge rompendo as estruturas racionais.

Exemplo 1: “Um dia minha vó, eu e meu primo estávamos conversando sobre a comadre fulorzinha ou caipora, e ela falou que uma vez meu avô tava caçando e do nada ele escutou um assóvio e um vuto passando na mata”;

O aluno A2 foi mais autoral ao abordar o tema que se aproxima mais do mundo real do que do ficcional.

Exemplo 2: “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 aos domingos ele faz churrasco e as vezes também jogamos dominó, jogo de adivinhação, depois nos tocamos violão, porque eu gosto”.

Ainda em relação ao conteúdo temático, observamos, nas recriações do conto lido, que ambos os alunos utilizaram a presença do elemento maravilhoso através da “comadre fulorzinha” ou “caipora” (ALUNO 1) e “velho do saco” (ALUNO 2).

Quanto à capacidade discursiva, que se refere à estruturação do plano geral do conto, é relevante mencionar o desempenho dos alunos nos seguintes aspectos: o aluno A1 apresentou título pelo nome da personagem principal “As historias maravilhosas da minha vó Helena”; seu texto foi escrito em quinze linhas; presença de antagonista e protagonista foi constatada no texto produzido; presença do narrador em terceira pessoa do discurso:

Exemplo 3: “Naquele dia ele escutou um barulho estranho no meio das matas”.

O aluno A2 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:

Exemplo 4: “Minha vozinha sempre é bastante cuidadosa com os netos, sempre quando tô lá na casa ela faz bolo de chocolate e conta historias do seu tempo de criança. Fala do velho do saco que carregava crianças que desobedeciam seus pais”.

Em relação à capacidade linguístico-discursiva, o aluno A1 inseriu no início do seu texto a presença da expressão “Era uma vez”; A marca do tempo também pode ser percebida pela utilização de organizadores temporais, através de expressões como: “Em uma tarde sinistra”; “Naquele dia”. O aluno A2 também faz uso de marcadores temporais como: “Era uma tarde linda”; “Uns meses depois”. Esses marcadores textuais foram explorados no encontro 4, na busca de mostrar aos alunos os usos e funções sociais da linguagem, a partir de uma perspectiva textual.

De acordo com os dados apresentados sobre as capacidades de linguagem reveladas, inferimos que os alunos conseguiram um bom desempenho, pois desenvolveram capacidades importantes para o reconhecimento do gênero conto maravilhoso. No desenvolvimento da capacidade de ação, destacamos 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. Na compreensão da capacidade discursiva, enfatizamos a compreensão do plano geral do texto e os elementos que compõem o texto narrativo. Entre as capacidades linguístico-discursivas salientamos, por exemplo, o uso da pontuação na relação entre discurso direto e indireto. Consideramos que ambos os alunos não são uma *tábula rasa*, mas sim, que já dispõem de capacidades de linguagem desenvolvidas, trazendo consigo conhecimentos que auxiliam a superar os *obstáculos da aprendizagem*.

No que diz respeito ao não domínio ou às dificuldades mais recorrentes, em relação às capacidades de linguagem, alguns aspectos chamaram mais atenção.

No plano da 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.

No plano discursivo, os alunos apresentam dificuldades quando são 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. O aluno A1 utilizou apenas o discurso indireto

Exemplo 5: “Naquele dia meu avô quando chegou do campo também sentou com a gente”.

Já o aluno A2 não soube inserir as vozes das personagens na sequência narrativa através dos tipos discursivos.

No plano da capacidade linguístico-discursiva, as dificuldades são mais evidenciadas na recriação 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 de elementos coesivos que garantem o encadeamento do texto.

Exemplo 6: “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” (ALUNO 1).

Outro ponto relevante diz respeito às especificidades apresentadas pelos dois alunos autistas no contexto da sala de aula. Nesse sentido, cabe destacar que o modo como suas singularidades se manifestam está relacionado com o desenvolvimento da linguagem em relação ao autodomínio dos movimentos impulsivos (por exemplo, levantar rapidamente da sua cadeira, sair da sala de aula repentinamente e andar pelo pátio), estereotipados e repetitivos (balançar o corpo quando a professora solicitava a leitura coletiva de textos) e, fundamentalmente, em relação às experiências sociais e apropriações culturais que lhes foram possibilitadas, especialmente, no que diz respeito aos processos de escolarização de cada um dos estudantes. Por exemplo, o aluno A1 tinha uma cuidadora que estava presente em todas as aulas, ajudava-o nas atividades extraclasse, os pais sempre participavam das reuniões e dos eventos escolares incentivando e prestigiando o filho. O aluno A2 também possuía cuidadora, mas como ela acompanhava outras crianças com deficiências, não se fazia presente em todas as aulas. Seus pais trabalhavam os dois turnos e não participavam das reuniões escolares, sendo a comunicação entre eles e a professora-colaboradora realizada sempre por telefone.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVA DE EVOLUÇÃO DA PESQUISA

Ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este artigo, acreditamos que as práticas escolares direcionadas ao ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula promovem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos leitores. Assim, o trabalho com atividades de leitura direcionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos dois alunos autistas sobre o gênero conto maravilhoso foi crucial, pois a partir da sequência de atividades

conseguimos catalogar as principais dificuldades, além de perceber os pontos positivos e suas possibilidades de aprendizagem.

Constatamos também, como indicam os estudos sobre a escolarização do aluno autista no ensino regular (NUNES; WALTER, 2016; APORTA; 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.

Entendemos que tais problemas não decorrem necessariamente do autismo, mas também 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. Nesse sentido, o conjunto das atividades de reconhecimento do gênero desenvolvidas na sequência aplicada permitiu-nos identificar as capacidades de linguagem (não) reveladas pelos dois alunos autistas, as quais guiarão nossas ações na pesquisa em desenvolvimento, (re) elaborando e aplicando o itinerário de ensino ou sequência didática itinerante, ferramenta que proporciona mais momentos de prática e avaliação da escrita, da leitura e da oralidade (DOLZ, 2019).

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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.
- 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, p. 109-136, jan./jun. 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- COSTA-HÜBES, T.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p 15-39.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. Â. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69-81.
- 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, 2019.

- CRUZ, T. S. U. R. *Acompanhamento da experiência escolar de adolescente autista no ensino regular*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, J. Ensinar a língua portuguesa: da sequência ao(s) itinerário(s) de ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, 4., 2019, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2019.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 19-50.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 1-19, maio 2017.
- 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. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria. Editora Médica Pan-Americana, 2013.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 1, n. 28, p. 3-11, 2006.
- MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. 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. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MARTINS, A. D. F. *Crianças autistas em situações de brincadeira: apontamentos para as práticas pedagógicas*. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.
- MELO, S. C.; FERNANDES, J. C. M. Autismo e educação: uma revisão da literatura recente sobre experiências de inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. (org.). *Reflexões sobre a diversidade na educação*. João Pessoa: Ideia, 2021.
- MOITA LOPES; L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES; L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- 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.*, Brasília, v. 61, n. 3, p. 330-335, maio/jun. 2008.

NUNES, D. R. 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*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 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. 2022.

VIGNOLI, J. C. S.; COSTA, I, B. O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 21 n. esp., p. 507-527, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.