Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP **https://repositorio.uenp.edu.br**

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Dissertações

2024

Oralidade na sala de recursos multifuncionais: o ensino de Língua Portuguesa a estudante autista

Santana, Dayanna de Paula Mariani dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná

https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/378

Baixado de Repositório Institucional UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede

DAYANNA DE PAULA MARIANI DOS SANTOS SANTANA

ORALIDADE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ESTUDANTE AUTISTA

Cornélio Procópio
2024

DAYANNA DE PAULA MARIANI DOS SANTOS SANTANA

ORALIDADE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ESTUDANTE AUTISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Letícia Jovelina Storto

Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Roberta Negrão de Araújo

Cornélio Procópio
2024

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S232o

SANTANA, Dayanna de Paula Mariani dos Santos
Oralidade na sala de recursos multifuncionais: ensino de Língua Portuguesa a estudante autista. / Dayanna de Paula Mariani dos Santos SANTANA; orientadora Letícia Jovelina Storto; co-orientadora Roberta Negrão de Araújo - Cornélio Procópio, 2024.
176 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2024.

1. Oralidade. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Sequência de Atividades. I. Storto, Letícia Jovelina, orient. II. Araújo, Roberta Negrão de, co orient. III. Título.

CDD: 371.9

DAYANNA DE PAULA MARIANI DOS SANTOS SANTANA

ORALIDADE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ESTUDANTE AUTISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Letícia Jovelina Storto

Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Roberta Negrão de Araújo

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná

_____
Prof.ª Dr.ª Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná

_____
Prof.ª Dr.ª Marilúcia dos Santos Domingos
Universidade Estadual do Norte do Paraná

_____
Prof. Dr. João Coelho Neto
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio, 26 de fevereiro de 2024.

Dedico este trabalho ao meu esposo, Léo, e aos meus dois filhos, Estevam e Alicia, base e força do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, primeiramente, por caminhar ao meu lado e me abençoar com mais esta conquista.

À minha orientadora, Letícia Jovelina Storto, pelos apontamentos precisos e competentes, pelo carinho, eficiência e prontidão para me auxiliar rumo ao êxito desta pesquisa.

À minha coorientadora, Roberta Negrão de Araújo, por fazer parte desta caminhada e pelo compartilhamento do conhecimento.

À minha família, por representar simplesmente tudo para mim, por ser a alegria da minha vida e por me apoiar para o que sou hoje.

Aos membros da banca, pela leitura e indicações valiosas para o enriquecimento deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste mestrado.

Construa-me uma ponte

(Poema dos autistas)

Eu sei que você e eu
Nunca fomos iguais.
E eu costumava olhar para as estrelas à noite
E queria saber de qual delas eu vim.
Porque eu pareço ser parte de um outro mundo
E eu nunca saberei do que ele é feito.
A não ser que você me construa uma ponte,
construa-me uma ponte,
Construa-me uma ponte de amor.
Eu espero pelo dia no qual você sorrirá para mim
apenas porque perceberá que existe uma pessoa decente e inteligente
enterrada profundamente em meus olhos caleidoscópios,
pois eu tenho visto como as pessoas me olham
embora eu nada tenho feito de errado.
Construa-me uma ponte, construa-me uma ponte,
e, por favor, não demore muito.
Vivendo na beira do medo,
Vozes ecoam como trovão em meus ouvidos,
Vendo como eu me escondo todo dia.
Estou apenas esperando que o medo vá embora,
Eu quero muito ser uma parte do seu mundo.
Eu quero muito ser bem-sucedido,
e tudo o que preciso é ter uma ponte,
uma ponte construída de mim até você,
e eu estarei junto a você para sempre,
nada poderá nos separar,
se você me construir uma ponte, uma pequena, minúscula ponte
de minha alma, para o fundo do seu coração.

(Mc KEAN)

SANTANA, Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana. **Oralidade na sala de recursos multifuncionais:** ensino de Língua Portuguesa a estudante autista. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede — PROFLETRAS) — Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná — *campus* Cornélio Procópio, advém da seguinte problemática: quais atividades podem ser promovidas com o gênero oral entrevista a fim de desenvolver a comunicação de estudantes autistas em contexto de interação verbal mediada por perguntas? Assim, o objetivo interventivo é elaborar uma sequência de atividades para o ensino da Língua Portuguesa a um aluno autista com comunicação verbal, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio do gênero textual oral entrevista. Já o objetivo geral de pesquisa é analisar algumas dimensões da oralidade na interação oral desse aluno autista. Apresenta, ainda, como objetivos específicos: (1) refletir sobre os aspectos do transtorno do espectro autista na perspectiva legislativa, social e educacional; (2) selecionar algumas dimensões ensináveis da entrevista a partir da descrição do gênero; (3) analisar a produção oral de crianças com TEA. O referencial teórico está fundamentado em autores como Magalhães (2008) e Marcuschi (2008). Elaboramos um caderno do professor com uma proposta de sequência de atividades com interações discursivas e estratégias de fala e escuta para criança com TEA. Para isso, a partir da atuação como professora da SRM, desenvolvemos e implementamos atividades com o referido gênero em uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo, junto a dois alunos, sendo o estudante autista verbal (suporte 1) o sujeito de pesquisa. Ele tem hiperfoco em rostos femininos e celebridades e estava matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. De maneira a levantar algumas informações referentes a ele, em sala regular, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora regente e a de atendimento educacional especializado que o acompanham. Assim, a pesquisa configura-se como pesquisa-ação, de natureza qualitativa, básica, descritiva e abordagem indutiva. Durante a implementação da sequência de atividades, fizemos uso do gravador de som e imagem e do diário de campo para a coleta de dados de situações de interlocuções. Os dados mostram que, ao trabalharmos com os interesses de hiperfoco do estudante, houve participação ativa de sua parte nas atividades. Ademais, ao realizarmos atividades lúdicas, o aluno passou a respeitar os turnos de fala dos integrantes e a responder adequadamente as perguntas que lhes eram feitas. Esperamos que esta pesquisa promova reflexões e discussões a respeito do trabalho com a oralidade para estudantes TEA e que o material disponibilizado possa auxiliar professores em suas práticas educacionais inclusivas.

Palavras-Chave: Oralidade. Transtorno do Espectro Autista. Sequência de Atividades. Sala de Recursos Multifuncionais.

SANTANA, Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana. **Orality in the Multifunctional Resources Room.** 2024. Dissertation (Professional Masters in Letters —PROFLETRAS — State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Professional Master's Program in Letters at the State University of Northern Paraná — Cornélio Procópio campus, arises from the following problem: What activities can be developed with the oral genre interview in order to develop the communication of these students in a context of verbal interaction mediated by questions? Thus, the intervention objective is to develop a sequence of activities for teaching Portuguese to an autistic student with verbal communication in the Multifunctional Resource Room (SRM), through the oral textual genre interview. The general research objective is to analyze some dimensions of orality in the oral interaction of this autistic student. It also has specific objectives: (1) to reflect on the aspects of autism spectrum disorder from a legislative, social, and educational perspective; (2) to select some teachable dimensions of the textual genre interview from the genre description; (3) to analyze the oral production of children with ASD. The theoretical framework is based on authors such as Magalhães (2008) and Marcuschi (2008). A teacher's guide was developed with a proposed sequence of activities involving discursive interactions and speech and listening strategies for children with ASD. To do this, the researcher, who works as a teacher in the SRM, developed and implemented activities with the mentioned genre in a municipal school in the state of São Paulo, alongside two students, with the verbal autistic student (support 1) being the subject of research. The subject has a hyperfocus on female faces and celebrities and was enrolled in the 4th grade of Elementary School. In order to gather some information about him, a semi-structured interview was conducted with the regular classroom teacher and the special education teacher who accompanies him in the regular classroom. Thus, the research is configured as action research, qualitative in nature, basic, descriptive, and with an inductive approach. During the implementation of the activity sequence, a sound and image recorder and a field diary were used to collect data from interaction situations. The data show that by working with the student's hyperfocus interests, he actively participated in the activities. Furthermore, by engaging in playful activities, the student began to respect the speaking turns of the participants and to respond appropriately to the questions asked of him. It is hoped that this research will promote reflections and discussions regarding working with orality for ASD students; and that the materials provided can assist teachers in their inclusive educational practices.

Keywords: Orality. Autism Spectrum Disorder. Activity Sequence. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.....48
Figura 2 – Representação da Sala Regular de Ensino.....51
Figura 3 – Representação da Sala de Recursos Multifuncionais.....51
Figura 4 – Encontro 1: fichas visuais de rotina.....63
Figura 5 – Encontro 1: painel de rotina.....63
Figura 6 – Encontro 1: fichas visuais com perguntas sobre a entrevista assistida....66
Figura 7 – Encontro 1: escrita dos nomes das participantes da entrevista assistida.68
Figura 8 – Encontro 1: pesquisa.....68
Figura 9 – Encontro 2: o que é uma entrevista? 70
Figura 10 – Encontro 2: figuras com perguntas para fixar na bola.....72
Figura 11 – Encontro 2: Bola com as perguntas.....73
Figura 12 – Encontro 2: Jogo “Bate bola jogo rápido na sala de aula” 73
Figura 13 – Encontro 3: Jogo: quem é a celebridade?.....76
Figura 14 – Encontro 3: jogando: quem é a celebridade? 77
Figura 15 – Produção final: fichas de perguntas.....84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes com deficiências atendidos na instituição / 2023 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Progressividade no ensino da oralidade.....38
Quadro 2 – Dimensões ensináveis do gênero entrevista.....40
Quadro 3 – Atendimento ao estudante com TEA.....52
Quadro 4 – Síntese da sequência de atividades com o gênero textual entrevista.....61
Quadro 5 – Encontro 3 – Excerto da participação do A1 na entrevista composta no vídeo assistido.....74
Quadro 6 – Encontro 4 – *Quiz* Ana Castela.....79
Quadro 7 – Encontro 5 – Produção final: Entrevista 1.....82
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias: discussão e análise dos dados.....86
Quadro 9 – Escuta: respeito ao turno de fala.....99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais / 2023 49

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....144
SEÇÃO I.....20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....20
1.1 ASPECTOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....20
1.1.1 Perspectiva Histórica.....20
1.1.2 Legislação Específica: Direitos dos estudantes com TEA.....24
1.1.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao estudante autista.....27
1.2.1 O gênero oral entrevista em situação de ensino da Língua Portuguesa na escola.....36
1.2.2 Crianças com TEA e o ensino da Língua Portuguesa: algumas considerações...41
SEÇÃO II.....47
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....47
2.1 PESQUISA-AÇÃO.....47
SEÇÃO III.....58
DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....58
3.1 RESULTADO DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES.....58
3.1.1 Formação dos professores pesquisados.....58
3.1.2 Dificuldades encontradas no atendimento ao aluno autista.....58
3.1.3 Autismo: comunicação e linguagem.....59
3.1.4 O processo de inclusão de alunos com TEA na escola municipal.....60
3.1.5 Outras informações.....60
3.2 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM O GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....60
3.2.1 Encontro 1 (07/06/2023) – Início de conversa: "Que é uma celebridade?".....62
3.2.2 Encontro 2 (16/06/2023) – Conversando sobre o Gênero Entrevista.....68
3.2.3 Encontro 3 (28/06/2023) – Selecionando perguntas e respostas.....73
3.2.4 Encontro 4 (05/07/2023) –Treinando a escuta na entrevista.....77
3.2.5 Produção Final (04/08/2023) – Produção oral.....80
SEÇÃO IV.....85
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101
REFERÊNCIAS.....104
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....110

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribui para a formação continuada de docentes de Língua Portuguesa com ênfase no Ensino Fundamental. Concentra-se na área de Linguagens e Letramentos, com as linhas de atuação em: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; e Estudos Literários. Em consonância com a proposta, esta pesquisa contempla a perspectiva dos estudos da linguagem e práticas sociais.

Conforme a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), o campo de Linguagem abrange, no Ensino Fundamental, quatro componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Dentre eles, esta pesquisa está centrada no ensino da Língua Portuguesa, com foco nos anos iniciais[1]. Como a etapa procede da Educação Infantil, faz-se necessária a articulação das experiências vivenciadas nesse período, de forma lúdica e criativa. Assim, o docente possibilita progressividade sistematizada, desenvolvendo conhecimentos já adquiridos pela criança para a aquisição de novos conhecimentos (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a linguagem humana não se dá apenas de uma forma, mas interage por meio de diferentes manifestações entre os sujeitos, cuja interação é estabelecida consigo mesmo ou com o outro. As modalidades de linguagem variam: “verbal (oral ou visual-motora, como Libras[2], e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63). Por meio das ações pedagógicas, a prática de linguagem é explorada na esfera escolar.

Na instituição escolar, a Educação Especial perpassa todas as modalidades conhecidas como regulares. Dessa maneira, em relação à prática de linguagem, a BNCC apresenta os eixos de integração já contidos em documentos curriculares, dentre eles, o eixo oralidade. Neste, as práticas de linguagem ocorrem na modalidade oral: “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de

[1] A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2006, altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Dessa maneira, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais é relativo a cinco anos e refere-se a crianças com faixa etária prevista de seis a dez anos de idade.

[2] Parágrafo único da Lei 10. 436, “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, s/p).

interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais" (Brasil, 2018, p. 89). É com esse propósito que desenvolvemos o trabalho com a oralidade centrado na esfera escolar na modalidade de Educação Especial.

Considerando as ações pedagógicas desenvolvidas para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, encontra-se o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nesse ambiente, são realizados os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) aos estudantes com deficiência[3], Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essas ações envolvem atividades que "visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades" (Brasil, 2020, p. 10). Nesse sentido, ressalta a importância do docente no planejamento de atividades que desenvolvam essas habilidades dos estudantes, sempre em consonância com as singularidades presentes nos grupos. Assim, a questão do trabalho com a oralidade possibilita, além do conhecimento, o uso da língua oral, com estratégias nas interações discursivas entre os falantes.

Como professora há doze anos, constituí[4], ao longo da jornada acadêmica e profissional, a formação na área de Educação Especial, mais especificamente, na Educação de Surdos. Lembro-me da minha primeira experiência como docente em 2011, na turma do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no *Campus* de Jacarezinho – Paraná, em que senti o desafio na troca de posição de papéis na interlocução. Eu, que há poucos meses ocupava a cadeira como aluna, naquele momento exercia outro papel social. Percebi que, por mais que dominasse os conteúdos e saberes da disciplina de LIBRAS[5] que ministrava, algo faltava na exposição da aula, pois a perspectiva do estudo da oralidade, na minha formação inicial, foi explorada como instrumento de ensino, "e não como **objeto de ensino** (oral autônomo, a oralidade ou um gênero oral é ensinado/aprendido)" (Storto, 2020, p. 239, grifo nosso).

[3] De acordo com o propósito, Art. 1º, do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República, "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009).
[4] Na parte direcionada às justificativas pessoais e profissionais, usarei a primeira pessoa do discurso.
[5] Conforme a nota 2.

A experiência citada articulou-se com o exercício de interpretação em Libras, na mesma instituição e nas Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO), no curso de Medicina Veterinária. Nesse período, a oralidade, na prática cotidiana, começava a me instigar. Logo, o trabalho com a interpretação me proporcionou proximidade com as questões de ensino de acadêmicos Surdos, dentre essas questões, a dificuldade que eles compartilhavam na realização do discurso formal em língua de sinais nessa esfera acadêmica como, por exemplo, a apresentação de seminários. Surgiam dúvidas referentes à postura, aparência, vocabulário e o roteiro do discurso que utilizariam na apresentação do seminário requisitado pelo professor. Como destacado por Storto e Fonteque (2018, p. 135), sobre o ensino do gênero seminário, "[...] muitas vezes, aspectos relativos à oralidade propriamente dita são ignorados como função do gênero, o que precisa ser revisto", o que, no caso de Surdos, era discurso sinalizado.

Em 2015, fui nomeada como professora em um concurso público, em um município no interior do Estado de São Paulo, na modalidade de Educação Especial (EE) em que, atualmente, realizo o AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental na SRM[6]. Durante os atendimentos, faço uso de recursos que favoreçam e possibilitem a participação com autonomia e independência dos estudantes, de tal modo que usem a língua nos contextos básicos da vida.

Segundo a Coordenadoria de Informações, Tecnologia, Evidências e Matrículas (CITEM), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), que contabilizou as matrículas dos estudantes que formam o público da Educação Especial, na escola regular, concluiu-se que no ano de 2020:

> Os maiores percentuais de matrículas são representados pela subcategoria "deficiência intelectual" e pela categoria "TGD/TEA", correspondendo a cerca de 81% do total de matrículas (ou seja, 62.587). Desse percentual, aproximadamente 66% referem-se à subcategoria "deficiência intelectual" e 15% correspondem à categoria "TGD/TEA" (São Paulo, 2021a, p. 49).

[6] A sigla refere-se à Sala de Recursos Multifuncionais, a qual oferece atendimento especializado, em contraturno, a crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotações, matriculados no ensino regular. O atendimento "complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos" (Brasil, 2020, p. 10).

Diante de tais dados, é evidente a maior procura de matrículas desses dois subgrupos no Estado de São Paulo. De tal maneira, percebe-se a necessidade de ações pedagógicas que possibilitem o atendimento educacional especializado desses estudantes no ensino regular.

Por mais que a inclusão dos alunos com TEA avance, ainda se constitui em um grande desafio para a equipe escolar. Conforme a publicação no portal da *R7*[7] *Educação*, houve um aumento substancial de matrículas de alunos com TEA em escolas regulares no território brasileiro, resultando em uma alta de 280% se comparada a 2017. Esse índice traz muita preocupação aos profissionais, tanto educadores como terapeutas, pois se refere a apenas uma parcela dos dois milhões de pessoas que deveriam estar na escola.

A garantia do acesso à educação e ao ensino profissionalizante advém da Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, dentre os princípios, prevê o direito a um acompanhante especializado para a criança com TEA incluída em sala regular de ensino (Brasil, 2012). Porém, segundo a *Agência Estado*, “apesar da maior presença, os principais desafios persistem, como a melhora na formação de professores, a flexibilização de materiais e a oferta de recursos humanos para o auxílio na sala de aula” (Agência, 2022).

Sobre a necessidade de pesquisar sobre o AEE para aprendizes com TEA e as estratégias para o ensino da língua falada, encontra-se a dissertação de Oliveira (2021), *Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias*, na qual se considera que

> [...] o uso de apoios que possuem estratégias que envolvem a dinâmica da LD[8], especificamente em razão da utilização de imagens e da interação mediada pelo interlocutor, pode ser um importante recurso para favorecer, tanto a reciprocidade social, quanto as funções comunicativas e, consequentemente a compreensão da leitura em crianças com TEA (Oliveira, 2021, p. 34).

Como conclui Oliveira (2021, p. 99), as crianças com TEA conseguem construir histórias, “com a presença de comportamentos, tais como: emissão de inferências, descrição de ações ou possíveis objetivos dos personagens, demostrando um

[7] O respectivo termo corresponde ao *Portal R7*, disponível no endereço eletrônico https://www.r7.com/, de titularidade da Rádio e Televisão Record S.A.
[8] A autora utiliza essa sigla para representar *Leitura Dialógica* (LD).

desempenho satisfatório em narrativas produzidas". Em seu trabalho, a autora ressalta ainda a importância de futuras pesquisas na investigação do desenvolvimento das habilidades narrativas dos estudantes com TEA.

Assim, o presente estudo, de natureza interpretativa e interventiva, tem como ponto de partida a prática da pesquisadora na SRM, em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças por ela atendidas durante as aulas ministradas.

Dentre as dificuldades apresentadas, encontram-se as relativas as de produção textual oral e de escuta atenta que os aprendizes expressavam nas situações comunicativas, tanto nos elementos linguísticos como nos paralinguísticos. Com a intenção de trabalhar a oralidade como objeto de ensino, em específico com um aluno com TEA, questiona-se: **considerando estudantes com TEA, com comunicação verbal na SRM, quais atividades podem ser promovidas com o gênero oral entrevista, a fim de desenvolver a comunicação desses estudantes em contexto de interação verbal mediada por perguntas?**

A partir da questão, o **objetivo interventivo** desta dissertação é elaborar uma sequência de atividades para o ensino da Língua Portuguesa a um aluno autista com comunicação verbal, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio do gênero textual oral entrevista. Já o **objetivo geral de pesquisa** é analisar algumas dimensões da oralidade na interação oral desse aluno autista. Os **objetivos específicos** são: (1) refletir sobre os aspectos do transtorno do espectro autista na perspectiva legislativa, social e educacional; (2) selecionar algumas dimensões ensináveis da entrevista a partir da descrição do gênero; (3) analisar a produção oral de uma criança com TEA.

De maneira a levantar algumas informações referentes ao sujeito de pesquisa em sala regular, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora regente e a de atendimento educacional especializado que o acompanham. Assim, a pesquisa configura-se como pesquisa-ação, de natureza qualitativa, básica, descritiva e abordagem indutiva. Durante a implementação da sequência de atividades, usamos o gravador de som e imagem e o diário de campo para a coleta de dados de situações de interlocuções.

Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades com gênero oral entrevista no formato de um caderno pedagógico, nosso produto educacional (PE). A sequência é direcionada a professores que atuam na SRM e que possuem estudantes com TEA com comunicação verbal com hiperfoco.

O caderno pedagógico é organizado em cinco encontros, com a duração de aproximadamente duas horas-aula cada, contemplando a oralidade, com atividades direcionadas à: interação discursiva e estratégias de fala e escuta. Os temas dos encontros são: (1) Início de conversa: o que é celebridade? (2) Conversando sobre o gênero entrevista; (3) Selecionando perguntas e respostas; (4) Treinando a escuta na entrevista; e (5) Produção Final. A organização do material consiste em: capas de aberturas dos encontros divididas por cores; a rotina pedagógica do dia no início de cada encontro e atividade; marcação de disponibilização de encarte; orientações para o docente sobre o desenvolvimento da aula; sugestões para confecções e adaptações de materiais; espaço para as anotações diárias; e encartes para apoio visual durante as aulas.

Para tanto, houve a implementação da sequência de atividades em uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo, na SRM, com dois alunos, sendo o estudante autista verbal (suporte 1) o sujeito de pesquisa. O estudante com TEA tem interesse acentuado em rostos femininos e celebridades e estava matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, com frequência na SRM em turno contrário ao das aulas regulares.

Esta dissertação organiza-se em: introdução; na seção I apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa; na seção II relatamos os encaminhamentos metodológicos; na seção III descrevemos as etapas de implementação da sequência de atividades; na seção IV discutimos e analisamos os dados, que se dividem em duas partes: na primeira, selecionamos as categorias e subcategorias; na segunda, analisamos os dados. Em sequência, apresentamos as considerações finais.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela relevância pessoal e social que o tema abrange, que teve como propósito a elaboração de atividades que contribuam com o trabalho do professor junto de estudantes diagnosticados com TEA em SRM.

SEÇÃO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 ASPECTOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

> *Se vocês puderem compreender a verdade a nosso respeito, seremos iluminados por um raio de esperança. Por mais que nossa vida seja difícil, continuaremos apegados a ela se tivermos essa esperança.*
>
> Naoki Higashida

As causas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) vêm sendo, ao longo dos anos, estudadas. Entretanto, como as causas etiológicas não são conhecidas com precisão, normalmente o diagnóstico do autismo não se dá por testes laboratoriais, mas sim pela observação e avaliação do conjunto de sintomas presentes no comportamento de cada sujeito autista.

Essas análises são feitas de maneira subjetiva, como em muitas síndromes psiquiátricas, diferindo dos diagnósticos laboratoriais. Em razão das mudanças de conceitos e de avaliações durante os anos, o diagnóstico da pessoa com autismo pode ser confuso (Grandin; Panek, 2022).

Por isso, é importante conhecermos a trajetória histórica do autismo, mesmo que brevemente, para compreendermos a visão sócio-histórica construída, bem como as mudanças de termos e perspectivas e as lutas e conquistas de direitos, a fim de contribuir com a compreensão atual a respeito do TEA.

1.1.1 Perspectiva Histórica

O termo *autismo* foi utilizado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler[9] e deriva da palavra alemã *autismus*. O prefixo grego *auto* tem o sentido “de si” e o sufixo *-ismo* significa uma condição ou estado.

Leo Kanner, em 1943, apropria-se do termo *autismo*, a partir da publicação do artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” [*Autistic Disturbances of Affective Contact*], em que descrevia a pesquisa de caso de onze crianças as quais, de acordo com suas observações e avaliações, apresentavam um conjunto de sintomas que

[9] O termo foi usado por Bleuler para descrever pacientes que, segundo suas observações e avaliações, apresentavam sintomas semelhantes aos da esquizofrenia (Liberalesso; Lacerda, 2020).

“hoje sabemos estarem relacionados ao autismo: necessidade de solidão, necessidade de uniformidade, estar só num mundo que nunca varia” (Grandin; Panek, 2022, p. 13). Vale ressaltar que, historicamente, esse artigo de Kanner é considerado um dos mais importantes nas pesquisas sobre TEA, pois propõe o diagnóstico de autismo.

A percepção inicial de Kanner a respeito do autismo dá-se a partir da explicação biológica, em que os comportamentos atípicos poderiam ser percebidos logo nos primeiros anos da criança. Dessa forma, mesmo que o grupo de crianças estudadas por Bleuler apresentasse características de isolamento iguais às que eram estudadas por Kanner, “o diferencial entre o esquizofrênico e o autista era essa condição já estar presente desde tenra idade” (Papim, 2020, p. 17).

Porém, durante as observações de todo o grupo, estavam presentes questões que intrigavam Kanner, como a relação familiar pouco afetuosa entre pais e filhos. Dessa forma, em 1949, Kanner publica um artigo com a atenção voltada para o psicológico. Nesse trabalho, ele afirmava que crianças autistas eram fruto de pais frios e sem afeto, “que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho”[10].

Grandin e Panek (2022) explicam que esses comentários de Kanner não sugeriam causa e efeito, uma vez que pesquisas a respeito do autismo estavam em situação inicial.

> Na verdade, Kanner inverteu causa e efeito. A criança não se comportava de modo psiquicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psiquicamente isolado ou fisicamente destrutivo. Minha mãe é um desses casos. Ela escreveu que, quando eu não retribuía seus abraços, ela pensava: *Se a Temple não me quer, manterei distância*[11]*.* Porém, o problema não era que eu não a quisesse. Era que a sobrecarga sensorial de um abraço fazia meu sistema nervoso pifar (Grandin; Panek, 2022, p. 16).

Essa ideia foi difundida por Bruno Bettelheim com o termo “mãe geladeira”, que foi reconhecido internacionalmente, já que a sociedade procurava encontrar os motivos que causavam o autismo. Felizmente, Bettelheim foi descoberto como

---

[10] Refrigerator Mothers – a discredited cause of autism *Autism Help.* S.d. Disponível em: https://www.autism-help.org/points-refrigerator-mothers.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

[11] Citação das autoras da obra de *Eustacia Cutler, Thorn in My Pocket: Temple Grandin’s Mother Tells the Family Story* (Arlington, TX: Future Horizons, 2004).

farsante, pois, além de inventar uma formação com títulos acadêmicos, mentiu ser discípulo de Freud para dar crédito a suas pesquisas. Além disso, foi acusado “de maltratar seus pacientes autistas, criar dados científicos fictícios e fantasiar teorias sem nenhuma sustentação científica” (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 16). Em 1990, Bettelheim cometeu suicídio, aos 86 anos.

Em 1944, após um ano da publicação do trabalho de Kanner, o pediatra Asperger lançou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”. Nesse trabalho, Asperger descreve sintomas semelhantes aos que foram observados por Kanner, destacando, porém, “que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito por assuntos específicos” (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 14).

Asperger escreveu mais de 300 artigos sobre “psicopatia autista”. Contudo, seus textos permaneceram desconhecidos até início de 1980, devido à situação mundial de pós-guerra. Nesse período, Lorna Wing, psiquiatra e médica britânica, utilizou os trabalhos de Asperger para comparar semelhanças entre os dados obtidos em sua pesquisa, realizada nos Estados Unidos e na Inglaterra.

A psiquiatra denominou a síndrome como “síndrome de Asperger”, pois acreditava ser este um termo mais neutro do que “psicopatia autista”. Durante os estudos, “ela reconhece que tais pesquisas revelavam pontos em comum, além de descrever a mesma tríade sintomática como base para identificação do autismo” (Papim, 2020, p. 18).

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais[12] (DSM – I), no qual o autismo foi classificado como parte do subgrupo da esquizofrenia infantil. Ainda em 1968, o DSM – II permaneceu com a perspectiva de que o autismo compõe o grupo de doenças psiquiátricas. Contudo, no DSM – III, a síndrome de Asperger foi inserida, ligada ao Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificidades (TGD – SOE), contribuindo para compreender o autismo em um espectro.

[12] A literatura especializada mantém a sigla em inglês – *Disorders Statistic Mental* (DSM).

> A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM –IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD – SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de "autismo de alto funcionamento" e, quando surgiu a revisão do DSM – IV em 2000, os que faziam diagnósticos usava alternativamente *transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista* (ou TEA). Em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Eisntein ou um Steve Jobs (Grandin, Panek, 2022, p. 23).

Com o DSM – V, todas essas subdivisões "passaram a ficar sob um guarda-chuva diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, que designa agora todas as formas de autismo" (Lacerda, 2017, p. 30). No entanto, apenas a Síndrome de Rett foi separada e colocada em outro capítulo, por já conhecer a sua causa genética.

Para o diagnóstico do TEA, o DSM – V divide os critérios em dois grupos, sendo: a) *déficits* persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos; e b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esse diagnóstico de autismo pode ser distinguido entre nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial) (American Psychiatric Association, 2014). Em relação a isso, "esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário" (American Psychiatric Association, 2014, p. 53). Sobre os níveis de autismo, Lacerda explica que:

> Não são determinados pela gravidade dos sintomas, o que seria muito complexo, devido à grande variação deste quesito, de forma que o que contam na verdade, é a quantidade de apoio que a pessoa necessita, assim, a pessoa com autismo leve, Nível 1, é aquela com a necessidade de um mínimo de apoio, enquanto a pessoa com Nível 3 precisa de muito apoio, é totalmente dependente. [...]. O nível de um determinado sujeito pode ser modificado no decorrer de sua existência (Lacerda, 2017, p. 30).

Diante da perspectiva da neurociência, o autismo é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este pode ser identificado precocemente, antes dos três anos de idade e, geralmente, "[...] afeta o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo, pois envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas" (Benute, 2020, p. 11).

Muitas pessoas acreditam existir uma epidemia de autismo pelo fato de, cada vez mais, surgirem novos diagnósticos de TEA. A matrícula de alunos com TEA tem aumentado, o que faz com que essa dúvida cresça ainda mais. Para Lacerda (2017), tal aumento não significa o crescimento do número de sujeitos com TEA, mas:

> Uma mudança do paradigma da sociedade, que progressivamente deixa de ser excludente e abraça o ideal da inclusão. Neste processo, passamos a conviver com pessoas com autismo e deficiências de toda a espécie na escola, no trabalho, na rua e em todos os espaços sociais, como deve ser (Lacerda, 2017, p. 19).

Grandin e Panek (2022, p. 23) acreditam que parte dos diagnósticos aumentou devido ao espectro. Para elas, “se a comunidade médica recebe um novo diagnóstico para atribuir a uma série de comportamentos familiares, claro que a incidência do diagnóstico será mais elevada”. Dentre os exemplos, as autoras citam o dos sintomas de transtornos da fala/linguagem que, na década de 1990, diminuíram quase na mesma proporção em que aumentaram os do espectro.

Entretanto, é notório que, cada vez mais, professores recebem alunos com TEA em sala de aula e, por isso, conhecer o conjunto de sintomas no espectro contribui para a compreensão do comportamento do educando para, assim, auxiliar no planejamento de aulas inclusivas.

1.1.2 Legislação Específica: Direitos dos estudantes com TEA

O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que compromete a área da comunicação, socialização e comportamento do sujeito, em que muitas das vezes a pessoa pode ser incapaz de socializar ou até mesmo de se comunicar de maneira adequada, não sendo compreendida, levando, em muitos dos casos, ao isolamento.

No Brasil, não há estimativas exclusivas do número de pessoas com TEA, porém a referência utilizada é a do órgão de saúde *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC). Como revela o Globo Notícias (2023) em relação aos dados do CDC, “Em 2000, os Estados Unidos registraram um caso de autismo a cada 150 crianças observadas. Em 2020, houve um salto gigantesco: um caso do transtorno a cada 36 crianças”. Como ação para as estimativas no Brasil, a Lei n. 13.861/2019 alterou a n. 7.853/1989, incluindo as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos, como aponta o parágrafo único do art. 17, “Os censos demográficos

realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei n. 12.764" (Brasil, 2019). Assim, acredita-se ser possível saber a quantidade de pessoas com TEA no Brasil.

Como o direito à educação a todos é garantido pela Constituição Federal (1988), a pessoa com TEA também conquistou tal direito. A Lei n.12764, de 2012, considera a pessoa com TEA com deficiência. Esta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alterando o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 1990. Considera, ainda, a pessoa com TEA aquela com síndrome clínica, como caracteriza no art.1º, parágrafo 1, nos incisos I e II:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A Lei n. 12.764 é conhecida como *Lei Berenice Piana*. O nome representa a militante brasileira Berenice Piana de Piana, moradora do estado do Paraná, mãe de três filhos, sendo o mais novo autista, o que a motivou a lutar pelos direitos em favor as pessoas com TEA. De acordo com esta lei, no artigo 3º, inciso I, dentre os direitos estão "a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer" (Brasil, 2012). O direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante é assegurado, já que, quando comprovada a necessidade, o autista incluído em escola regular em salas comuns tem direito a um acompanhante especializado. Entretanto, com a conquista da lei, todos os direitos das pessoas com deficiência também se estendem às pessoas com TEA.

Em 2015, foi promulgada a Lei n. 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que se destina "a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, art. 1). É assegurado, no artigo 27, o sistema educacional inclusivo durante todo o ensino da pessoa com deficiência, de maneira a desenvolver seus potenciais, interesses, habilidades e suas necessidades de aprendizagem. Para isso,

a lei prevê que a educação precisa ser individualizada, uma vez que é um direito dos estudantes com TEA o Plano de Ensino Individualizado (PEI), como também as adaptações indispensáveis para as suas necessidades. Portanto, todo o amparo de criação, desenvolvimento, implementações, acompanhamento e avaliação em favor da pessoa com autismo é assegurado e, de maneira alguma, é permitida a cobrança de valores adicionais no cumprimento das determinações contidas na lei.

Outro direito conquistado é a Carteira de Identificação da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita, a qual facilita a identificação e a prioridade nos atendimentos de serviços públicos e privados, preferencialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social. Esse direito é promovido pela Lei n. 13.977, de 2020, denominada *Lei Romeo Mion*. O nome dado é em homenagem ao autista Romeo Mion (17 anos), filho mais velho de Marcos Mion e Suzana Gullo.

Uma conquista recente no estado de São Paulo é a Lei n.17.798, de 06 de outubro de 2023, que altera a Lei n.17.158/2019 e dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O artigo 3º, no quarto parágrafo, versa sobre o acompanhante especializado que:

> Trabalhará, primordialmente, na função de inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, devendo saber manejar e atuar frente às dificuldades, bem como no que diz respeito às atividades escolares, auxiliando o aluno nas interações sociais, no ensino de maneira geral e nas aplicações didáticas (São Paulo, 2023).

Dentre os movimentos a favor da pessoa com TEA, no município pesquisado, desenvolve-se o “Projeto Voluntário Acolher”, que foi criado para apoiar as mães, pais e responsáveis por filhos no Espectro Autista. Criado em 2021, o projeto visa ao compartilhamento de experiências dos pais e à difusão de esclarecimentos sobre os primeiros sinais, diagnóstico e informações sobre o tratamento. Com ações de conscientização, apoio e educação sobre o TEA, são previstos: palestras educativas; compartilhamento de experiências e orientações aos pais e família; esclarecimento aos diversos tipos de tratamentos existentes; e orientações sobre o diagnóstico precoce do autismo.

Lembrando que, independentemente do Transtorno do Espectro Autista, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como previsto pela Constituição

Federal (Brasil, 1988) e pelo *Estatuto da Criança e Adolescente*, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

1.1.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao estudante autista

É notório que a Educação Básica é composta por três níveis fundamentais para o desenvolvimento educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas modalidades são conhecidas como Cursos regulares ou Modalidades Regulares. No entanto, outras modalidades são ofertadas na Educação Básica:

> — **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, que constitui modalidade reparadora e equalizadora para os que não tiveram acesso à modalidade regular dos Ensinos Fundamental e Médio nas idades próprias, e para a qual a Constituição Federal e a LDB asseguram oferta gratuita.
> — **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, que constitui modalidade complementar, seja para formação inicial e continuada nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, seja para formação técnica na etapa do Médio.
>
> — **Educação a Distância (EaD)**, que constitui modalidade alternativa aos cursos regulares e que, no nível da Educação Básica, é prevista para a organização e oferta do Ensino Fundamental (anos finais) e do Médio, tanto regulares como de EJA, e para os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (Formação Inicial e Continuada/Qualificação, e Técnico de Nível Médio).
>
> — **Educação Especial**, que é modalidade transversal, que perpassa a oferta de todas as etapas e demais modalidades da Educação Básica.
>
> - **Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais**, que são modalidades específicas para segmentos definidos da população, visando garantir atendimento educacional que respeita suas peculiaridades e identidades (Brasil, 2014, s/p).

Como visto, a EE perpassa todas as modalidades, sendo ofertada em todas as etapas do ensino. O atendimento prevê a oferta de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um espaço organizado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição escolar de Educação Básica. A implementação dessas salas pode ser feita por meio de um programa federal ou pelo sistema de ensino com recursos próprios. A SRM “É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de

acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial" (Brasil, 2022, p. 16).

O atendimento na SRM é realizado em turno contrário às aulas regulares dos estudantes elegíveis da Educação Especial[13]. Esse serviço especializado visa eliminar as barreiras dos estudantes, de maneira a favorecer o processo de ensino. Dessa maneira, no âmbito educacional, o AEE não se limita apenas a SRM, pois pode ser realizado em todo espaço de ensino que o estudante necessite para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, nos grupos de pessoas elegíveis aos serviços de AEE da Educação Especial, estão os estudantes com deficiência: deficiência física; deficiência auditiva e surdez; deficiência visual, cegueira, baixa visão; deficiência intelectual; surdo-cegueira; e deficiência múltipla. Também estão elegíveis os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os com Altas habilidades/superdotação, sobre os quais, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Glossário da Educação Especial, é disposto:

> **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**
>
> Transtorno do Espectro Autista (TEA) Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.
>
> **Altas habilidades ou superdotação**
>
> Pessoas com altas habilidades ou superdotação apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2022, p. 5).

Para esses estudantes é ofertado o AEE. Conforme o Decreto n. 7.611/2011, art. 2º, 1º parágrafo, esse atendimento compreende um "conjunto de atividades,

[13] Pessoa com Deficiência (PCD), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades ou superdotação.

recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011). Dentre as formas de AEE prestado, está a de:

> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais" (Brasil, 2011, art. 2º, § 1º, inciso I).

Nesse tipo de atendimento na SRM, o professor (habilitado na área de Educação Especial numa perspectiva geral ou por área específica), atua com o AEE de maneira que complemente ou suplemente o ensino regular que o estudante frequenta. Entretanto, "as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (Brasil, 2022, p. 9). A responsabilidade desse docente de AEE é de:

> Analisar as potencialidades e capacidades do (a) estudante e elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PDI), de forma que as ações empreendidas por todos (as) os (as) professores (as) possam convergir para a inclusão e desenvolvimento do (a) estudante (São Paulo, 2021a, p. 33).

Em consonância, no município da atual pesquisa, os professores de SRM são orientados a preencherem um plano de atendimento por aluno atendidos por eles, com entrega semestral pela plataforma utilizada pela rede. Composto por uma tabela com três colunas, o Plano de Atendimento Individualizado (também conhecido como PAI) estrutura-se da seguinte forma:

- A primeira coluna é o espaço para pontuar os aspectos relativos à observação da aprendizagem (o que sabe e como reage frente às relações: Psicomotora, Matemática, Português, Cognitiva, Pessoais e Sociais);
- Já na segunda, o docente anota as atividades elaboradas para a intervenção que utilizará em cada área supracitada;
- A terceira é o espaço para os resultados obtidos (Psicomotora, Matemática, Português, Cognitiva, Pessoais e Sociais); que é completada no final de cada semestre pelo docente.

Como pontua o Glossário de Educação Especial, o docente de AEE age pedagogicamente com o objetivo de apoiar as atividades que são realizadas pelo professor regular na sala de aula. É interessante destacar que, referente ao laudo médico, este “não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (Brasil, 2022, p. 8).

Dentre os alunos atendidos na SRM, como pontuado, estão os com TEA, que são ainda um desafio para toda a equipe escolar. Como qualquer criança típica, a criança com autismo é única, por isso se configura como um espectro cujas características apresentadas variam e se manifestam nos mais diferentes níveis e formas.

Visto anteriormente, o autismo é um transtorno neurológico e permanente, em que as áreas de impacto são na comunicação verbal e não verbal; dificuldades nas interações sociais; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Como os níveis variam muito de uma criança para a outra, o apoio necessário perpassa uma escala de 1 a 3.

Conforme a criança cresce, os sintomas passam a ficar mais aparentes, com prejuízos em áreas importantes para o indivíduo. Isso não significa que não conseguem, mas que “fazem menos do que o esperado para sua idade! Justamente por ser um espectro, as características apresentadas no TEA variam muito e isso pode confundir muitas pessoas” (São Paulo, 2021b, p. 3). Portanto, o que por vezes dá certo com alguns alunos com TEA, em outras o resultado é inverso.

Muitas pessoas têm a visão de que as crianças com autismo são totalmente isoladas, que se escondem das pessoas, não respondem quando chamam, ficam pulando ou com algum objeto girando nas mãos. O Transtorno do Espectro Autista não compreende estritamente tais comportamentos. Alguns indivíduos apresentam sintomas sutis, mas que fazem parte do diagnóstico de TEA. Esse diagnóstico é realizado por parte de uma equipe especializada juntamente de um médico especialista, como psiquiatra ou neurologista.

Vale ressaltar a importância do diagnóstico precoce para o início de um tratamento constante, o que possibilita um melhor prognóstico com redução de comportamento-problema. Alguns sinais do TEA observados na infância:

> - Dificuldade para imitar.
> - Espalham os brinquedos e não usam com a função correta.
> - Preferem brincar sozinhos.
> - Déficits de interesses sociais.
> - Não aponta.
> - Não brinca de faz-de-conta.
> - Não gesticula, aponta ou balbucia com 12 meses.
> - Podem ter regressão de fala e de comportamentos que faziam e param de fazer.
> - “Mostra” pouco as coisas legais aos cuidadores.
> - Ausência de palavras com significado aos 16 meses.
> - Gostam de coisas brilhantes ou que fazem movimentos repetitivos, tais como ventilador rodando.
> - A criança precisa de mais estímulos para olhar e atender a chamados.
> - Pode não gostar de toques e abraços.
> - Tende a não olhar quando chamamos o nome.
> - Vai no colo de qualquer pessoa.
> - É agitado ou passivo demais.
> - Parece um bebê “sério”, que sorri pouco.
> - É hiper-oral (leva tudo à boca).
> - Poucas expressões faciais adequadas para a situação (São Paulo, 2021b, p. 04).

Para tanto, o trabalho com crianças autistas “envolve equipe multidisciplinar e terapias com maior comprovação científica baseadas na ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada ou *Applied Behavior Analysis*)” (São Paulo, 2021b, p. 3).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é um ramo da Psicologia cuja abordagem tem o objetivo de modificar comportamentos importantes durante a vida real do indivíduo, de sua família e amigos, por meio de aprendizagens. Segundo a Capacitação em ABA voltada ao TEA para Pais, Cuidadores e Educadores, oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), são comprovados, por meio dessa ciência, o desenvolvimento de: habilidades sociais e de comunicação; habilidades da vida diária e redução do comportamento-problema (2023).

Essa análise é realizada por dados objetivos frequentemente mostrados na forma de gráficos, por meio de comportamentos que podem ser registrados ou contados. Comportamento é tudo aquilo que o sujeito faz, toda a ação que produz que pode ser causada por fatores ambientais e genéticos; o que diferencia de um adjetivo ou um estado, como por exemplo: estar ansioso, cansado ou com raiva. Conquanto, a ABA envolve o ABC do comportamento (“A” de antecedente; “B” de Comportamento; “C” de Consequência) em que os antecedentes são os eventos ocorridos antes do comportamento e a consequência é o que ocorre após o comportamento (Rio Grande do Norte, 2023).

Diante disso, é importante a parceria do professor com a família durante todo o processo escolar, de forma a contribuir com o aprendizado do aluno com TEA. Já no início do ano letivo, informações sobre os comportamentos e atendimentos de que o estudante a ser atendido participa, ajudam no relacionamento e na organização das atividades, como: qual o nível de apoio que necessita, se é verbal ou não verbal, quais são os interesses restritos e/ou fixos, como lida com as frustrações do dia a dia, quais atendimentos frequenta, dentre outras que o professor acreditar serem necessárias. Esses dados podem ser encontrados nos prontuários, em uma conversa com a família e com professores dos anos anteriores.

Algumas ações realizadas na escola podem auxiliar os docentes e famílias de crianças autistas, como por exemplo: (a) antes do início das aulas, os responsáveis podem levar a criança para conhecer o espaço escolar em que irá estudar para familiarizá-la com o ambiente; (b) fazer o uso da rotina diária; (c) para muitas crianças com hipersensibilidade a barulhos e sons altos, os momentos de entrada e saída podem trazer um nível grande de ansiedade e estresse, por não saberem lidar com a situação. Por isso, a escola pode orientar a família a trazer o filho após a entrada dos alunos e buscar antes da saída; (d) aproveitar os interesses que algumas crianças apresentam a temas específicos e utilizar em conjunto na elaboração das atividades. Assim, os conteúdos para o autista são os mesmos da sala, porém, se necessário, com adaptações para as suas especificidades; (e) utilizar recursos visuais e comandos claros; (f) desenvolver atividades em dupla ou grupo para estimular a socialização.

Na instituição de ensino, o professor de AEE atuante na SRM precisa interagir com os colegas docentes da sala regular (professor titular, professores de área e acompanhante especialista), que fazem parte do ensino para os estudantes da Educação Especial. No “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, são atribuições do professor de AEE:

> (1) Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
> (2) Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
> (3) Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
> (4) Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
> (5) Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
> (6) Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
> (7) Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno,
> (8) Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (Brasil, 2010. p. 8-9).

Dessa maneira, tanto os professores regulares quanto os de AEE não desenvolvem um trabalho individualizado, mas em conjunto e articulado com a equipe escolar com o intuito de favorecer o ensino e a aprendizagem dos estudantes elegíveis da Educação Especial.

1.2 A PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA ORALIDADE

> *Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, crispação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral.*
>
> Schneuwly e Dolz

O termo “língua” pode ser interpretado tanto pela anatomia, como um órgão responsável pela deglutição, pelo paladar e pela fala, quanto pela perspectiva técnico-científica e sociocultural, como um sistema, uma entidade autônoma que possui uma estrutura formada por módulos: o fonético, o morfossintático e o semântico. Outrossim, ela pressupõe um léxico e uma gramática.

Para Magalhães (2008, p. 71), o tratamento da fala e da escrita é feito por “dialogicidade, usos estratégias, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade”. Nesse sentido, entende-se a fala e a

escrita como modalidades de uso da língua em um contínuo, e não como uma dicotomia, pois a visão entre os aspectos linguísticos estruturais e funcionais estão em um contínuo de posições (Marcuschi, 2008). É com o domínio dessas duas modalidades que o sujeito se torna bimodal e isso “é fundamental para a participação social efetiva” (Brasil, 1997, p. 15).

É certo que a língua falada não se define simplesmente pela produção do som. É por meio da linguagem que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem antes da fala” (Magalhães, 2008, p. 139). Dessa forma, a linguagem não é apenas compreendida como transmissora de informações ao receptor, mas como um evento que permite a interação discursiva entre os indivíduos.

Marcuschi (2008, p. 61) sintetiza que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Em razão disso, devemos considerar o funcionamento da língua manifestado em/por meio de gêneros textuais, de modo a não se poder reduzi-la à análise sintática, “pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes” (Marcuschi, 2008, p. 58). Os gêneros textuais são frutos de práticas comunicativas em situações do dia a dia, em que:

> Respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção do desenvolvimento: são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (mas fundados de certa maneira sobre uma heterogeneidade “integrada”), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem. Como exemplos, podemos mencionar o debate, a entrevista radiofônica, a exposição escolar, mas também a conversa familiar, a “pechincha” no mercado ou o discurso amoroso (Schneuwly, 2004, p. 115).

Segundo Marcuschi (2008), os estudos dos gêneros textuais não são novidade. Anteriormente, o assunto estava concentrado na literatura e surgiu com Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica). Hoje, pertence aos estudos da Linguística, porém a perspectiva diferencia-se da aristotélica e centraliza-se em questões textuais e/ou discursivas.

Marcuschi (2008, p.154) defende que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar

verbalmente por algum texto". O autor explica que toda "manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (Marcuschi, 2008, p. 154). Pode-se, pois, afirmar que os gêneros sustentam a comunicação, o que vai de encontro à compreensão de Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p. 146) dos gêneros como megainstrumentos, pois consideram como um todo para "a mediação da atividade de linguagem comunicativa", sendo um instrumento semiótico para a ação de falar.

De acordo com Marcuschi (2008), a língua falada e a língua escrita têm uma relação contínua, a qual ocorre pela comparação dos gêneros textuais (os gêneros da oralidade e escrita) que se desenvolvem nos domínios discursivos[14]. O autor cita doze domínios discursivos em que os gêneros textuais estão presentes na modalidade escrita e oral: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional.

Cada domínio discursivo tem a presença dos gêneros textuais nas duas modalidades. Um dos exemplos dado por Marcuschi (2008, p. 195) é o do domínio discursivo de saúde. Nele, a modalidade escrita seria: "receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias". Já na oralidade, encontram-se: "consulta; entrevista médica; conselho médico".

Cabe salientar que essas terminologias – oralidade e escrita – não se dão pela maneira pela qual são concebidas, mas sim pela forma original de produção. Entretanto, "a concepção (oral ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação, já que seria inoportuno postular que se possa conceber textos por escrito ou oralmente sob o ponto de vista cognitivo" (Marcuschi, 2008, p. 192). Portanto, direcionada ao domínio discursivo da instituição escolar, sabe-se que a escola não tem a função de ensinar o aluno a falar simplesmente, mas a dominar gêneros textuais orais formais e variedades linguísticas distintas conforme variam os contextos sociais, como é defendido na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018). Na BNCC, o ensino da Língua Portuguesa apresenta os eixos de integração, já contidos nos documentos curriculares, dentre eles o eixo oralidade, no qual as práticas de linguagem ocorrem na modalidade oral,

[14] De acordo com Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo é "uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão".

em situações com ou sem interações com o outro. Dessa forma, “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2018, p. 89).

Adiante, discutimos a oralidade como objeto de ensino na escola, tendo como base uma Pedagogia do Oral, proposta pelo Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino – LABOR[15].

1.2.1 O gênero oral entrevista em situação de ensino da Língua Portuguesa na escola

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança[16] chega à escola já com a capacidade de falar e de se comunicar. Mas isso é suficiente? Será que ela já é proficiente na habilidade da oralidade? Será que precisa trabalhar a oralidade na escola? E como ensinar a oralidade se a criança já sabe falar? Essas e outras questões muitas das vezes nos invadem, fazendo-nos buscar respostas para o ensino no chão da escola.

Primeiramente, é importante compreendermos que a fala e a escrita são modalidades de uso da língua, sendo, dessa forma, um equívoco a valorização de uma em detrimento da outra. Isso porque a participação social efetiva do sujeito se dá pelo domínio de ambas. Magalhães (2008, p. 137) enfatiza que, “embora a escrita seja central, a oralidade letrada também precisa ser enfocada na escola”. Isso implica em a escola “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2004, p. 147). Por conseguinte, percebemos que o papel da escola não é ensinar a língua, mas os “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (Marcuschi, 2008, p. 55).

Marcuschi define “fala” e escrita” como:

---

[15] “O **Labor - Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino”** é um projeto interinstitucional, de pesquisa e extensão, que congrega pesquisadoras de quatro universidades brasileiras. Seu objetivo mais amplo é desenvolver diferentes ações que visem aprimorar o ensino de gêneros orais nos diferentes níveis de escolarização” (LABOR, 2023, s/p). O laboratório foi fundado em 2021 pelas professoras Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (Universidade de Pernambuco – UPE), Luzia Bueno (Universidade São Francisco – USF), Letícia Jovelina Storto (Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP) e Tânia Guedes Magalhães (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF).

[16] Sem deficiência que afete o ato de falar.

> [...] “fala”, designamos as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva. O mesmo acontece com a expressão “escrita”, que será usada para designar o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita (Marcuschi, 2007, p. 32).

Provavelmente, a falta de compreensão sobre isso levou a escola a alguns equívocos, como o de:

> Corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social -, e com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou, assim, o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (Brasil, 1997, p. 48-49).

Dessa maneira, ocorre a desqualificação da “cultura oral que o aluno traz de seu meio, principalmente o público da rede oficial Brasileira quem em sua maioria, utiliza a linguagem particular de seu ambiente” (Magalhães, 2008, p. 139). Com essa preocupação, houve um crescimento de pesquisas no campo da oralidade, no trabalho com a língua materna dentro das instituições de ensino. Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem – NUPEL[17], nos anos de 2004 e 2006, mostrou que, quando os docentes são questionados a respeito dos objetivos de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e falada, são pouquíssimos que referenciam o trabalho com a oralidade (Magalhães, 2008, p. 137).

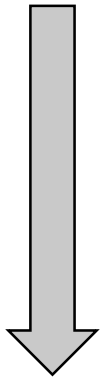
De acordo com Magalhães (2008, p. 67), “a falta de uma concepção de linguagem sólida pode ser uma das causas das dificuldades em trabalharmos a oralidade em sala de aula”. Portanto, a definição de objetivos de ensino, a compreensão do contínuo fala/escrita e a natureza da língua oral são fundamentais para o trabalho da oralidade.

Magalhães (2008, p.139) propõe a Pedagogia do Oral para o trabalho da oralidade dentro da escola, pois acredita-se que a “pedagogia do oral não estaria na contramão das ações educacionais, uma vez que a fala pública é solicitada ao cidadão nas diversas situações do seu dia a dia”. Tal pedagogia contempla a oralidade como objeto de ensino. O ensino da oralidade é progressivo durante os anos escolares,

[17] NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem, da Faculdade de Educação da UFJF, pesquisa com o título “Relação entre a fundamentação teórica do professor de Português e sua prática pedagógica”.

partindo-se do menos formal (mais coloquial) para o mais formal, como podemos verificar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Progressividade no ensino da oralidade

Progressividade no ensino da oralidade				
Complexidade ao longo dos anos escolares	**Objetivo 1**	**Objetivo 2**	**Objetivo 3**	**Objetivo 4**
Menos formal (mais coloquial)  Mais formal	Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais	Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais	Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber as intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus usuários	Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (uso complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado etc.

Fonte: Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 73)

Nota-se que o objetivo do ensino da oralidade é que o estudante seja capaz de: ouvir, usar, compreender e saber adequar-se aos mais diferentes usos da linguagem oral, em quaisquer gêneros, em situações e usos sociais. Para tanto, Schneuwly (2004, p. 114) orienta os professores a:

> - levar os alunos a conhecerem e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo;
> - desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e
> - construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Com isso, o docente planejará atividades que propiciem condições para o desenvolvimento da linguagem, de maneira a “trabalhar com produções orais e escritas em modo situado que têm o propósito comunicativo, em um contexto

determinado” (Dolz; Lousada, 2023, p. 7-8). Para isso, faz necessário que o professor considere que:

> [...] a fala apresenta uma gramática própria decorrente de suas características básicas, quais sejam: planejamento local (não há planejamento linguístico prévio; há certa simultaneidade entre o planejar e o dizer), envolvimento entre os interlocutores (os quais se encontram em uma atividade centrada, ou seja, estão voltados à situação interacional, dela participando) e contexto temporal comum e compartilhado (os interlocutores estão em um mesmo tempo interagindo discursivamente) (Storto, 2020, p. 238).

Percebem-se as características básicas da fala, na qual há o envolvimento e interação dos interlocutores no discurso, participando e compartilhando de certa simultaneidade. Trabalhar o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros, como dito anteriormente, é compreender que o professor tem um “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”; como também, “ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 7).

Nessa perspectiva, selecionamos, entre os domínios discursivos apresentados por Marcuschi (2008), o jornalístico e, em específico, o gênero oral entrevistas para o ensino da Língua Portuguesa:

> A entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado) (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 13).

Assim, “o entrevistado pode ser também uma celebridade, uma pessoa notadamente conhecida, de modo que a entrevista tenha o objetivo de buscar novas informações a respeito da vida do entrevistado” (Scoparo *et al*., 2015, p. 20). O entrevistador e o entrevistado são sujeitos da enunciação e da compreensão, pois, tanto enunciar quanto compreender faz parte da construção de sentidos. Portanto, “construir o sentido é construir a compreensão” (Hilgert, 2020, p. 172).

Em sala de aula, o docente consegue trabalhar outros gêneros por meio da entrevista, como também, “enfatizando o jogo fictício da entrevista, o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 14). Nesse contexto, na ficcionalização da entrevista:

> [...] a finalidade visada pelo enunciador não é somente a de saber, mas também de transmitir o saber a outros; o destinatário das perguntas não é somente o entrevistado, mas também os ouvintes; o entrevistador não é somente um aluno que gostaria de saber, mas também um mediador entre o entrevistado e o auditório; o lugar social não é somente o lugar dado da entrevista, mas um tipo de emissão numa *mass media*. Essa palavra fortemente definida e regulada do exterior permite e pede uma intervenção didática e nós postulamos, portanto, em nosso trabalho atual, que é sobre ela que deve incidir prioritariamente o ensino do oral em aula de francês (Schneuwly, 2004, p. 122).

Com base nas dimensões ensináveis do gênero entrevista, Schneuwly e Dolz (1999) selecionam três dimensões, as quais foram organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões ensináveis do gênero entrevista

Dimensões ensináveis do gênero entrevista	
1. O estudo do papel do entrevistador	- Desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos; - Representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores; - Tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista; - Aprender a viver o papel de entrevistador (interiorização do papel dos outros dois atuantes); - Estabelecer instâncias internas de regulação que permitem ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.
2. O estudo da organização interna da entrevista	- Aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.
3. O trabalho sobre a regulação local	- Trabalhar a regulação local, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, da parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado com novas questões ou comentários.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Schneuwly e Dolz (1999, p. 13-14)

Como visto, o trabalho com os gêneros orais permite ao aluno o acesso a diversificadas atividades para o desenvolvimento da linguagem. Como ressalta Schneuwly (2004, p. 114), “não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita”.

Assim, com base no interesse do estudante autista, selecionamos o gênero entrevista com celebridades, promovendo a elaboração de uma sequência de atividades para o desenvolvimento da linguagem oral.

1.2.2 Crianças com TEA e o ensino da Língua Portuguesa: algumas considerações

Como visto anteriormente, o TEA é um transtorno que afeta a área da comunicação, socialização e comportamento da criança. Cada autista é único, com suas habilidades e comprometimentos que variam em cada pessoa de maneira diferente. Portanto, é importante que o professor conheça alguns pontos referentes a situações especiais da linguagem na criança com TEA para direcionar o ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Segundo o *site* do *G1 – Globo Notícias,* em 2020, houve um aumento significativo dos casos de autismo, numa porcentagem de 1 caso do transtorno a cada 36 crianças. No entanto, esse aumento de diagnóstico de pessoas com TEA, é resultado de:

> - maior **acesso da população aos serviços de diagnóstico**;
> - formação de **profissionais capazes de detectar o transtorno**;
> **- pais, professores e pediatras mais conscientes** e informados para levantar as primeiras suspeitas;
> - ampliação da **compreensão do que é autismo**;
> - possíveis **fatores ambientais** que colaboram para a maior frequência de TEA (Globo, 2023, grifo nosso).

Geralmente, os pais começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses de idade da criança, quando percebem que: a linguagem não está sendo desenvolvida conforme a fase infantil; a criança reage drasticamente aos sons de objetos como aspirador de pó ou um papel sendo amassado; a criança não responde quando é chamada; entre outros pontos (Klin, 2006).

Conforme a criança vai crescendo, a família e a escola vão percebendo o comportamento atípico na comunicação e socialização de maneira preocupante. Algumas crianças desenvolvem comportamentos desafiadores, agressivos e autodestrutivos que, com foco nas razões, possuem funções comunicativas, dentre as quais as mais comuns são: atenção e tangíveis (fuga e consequência sensoriais). De acordo com Bossa (2006), conhecer esses comportamentos facilita na compreensão

de que essas reações ocorrem devido à dificuldade na comunicação e, por isso, não devem ser consideradas como atos deliberados de agressão.

Diante dos estudos, observa-se ausência de comunicação utilitária, o que, para Meneses e Silva (2020, p. 175), revela que muitas das vezes os autistas podem saber e falar “uma gama de palavras conhecidas e até mesmo formar frases complexas, mas não conseguem encaixá-las dentro de um contexto, não estabelecendo uma troca de mensagens coerentes” em uma conversação.

Não são todos os que desenvolvem a linguagem verbal, embora “uma parte das pessoas com TEA possuem toda a capacidade vocal, mas não são capazes de desenvolver a linguagem falada” (Lacerda, 2017, p. 32). Muitas crianças utilizam como apoio as mãos dos adultos para alcançarem o objeto que desejam, sem estabelecerem contato visual. Porém, o que as difere de uma criança com transtorno de desenvolvimento da linguagem é que “não há motivação aparente em estabelecer comunicação ou tentar comunicar-se por meios não-verbais” (Klin, 2006, p. 06). A apraxia, uma comorbidade que pode aparecer junto com o TEA, “é de origem neurológica e dificulta a relação entre os comandos para a fala e sua execução pelo aparelho motor responsável pela fala” (Lacerda, 2017, p. 42).

Quando a criança com TEA consegue falar, percebe-se que muitos apresentam em sua linguagem: ecolalia imediata[18] ou tardia[19]; ausência de intenção de comunicação; entonação de voz monótona ou apagada; e aspectos comunicativos da voz empobrecidos de prosódia. Meneses e Silva (2020, p. 182) sugerem que

[18] Ecolalia imediata é repetir o que lhe é dito no momento.
[19] Ecolalia tardia é repetir o que escutam durante o seu cotidiano, como em uma frase, episódios de filmes, comandos de jogos, entre outros.

> A maneira mais correta de trabalhar a ecolalia é evitar fazer perguntas com apenas uma opção, ou seja, se a criança deseja beber suco, mas na frente dela tem água e suco, deve-se perguntar: “Você quer suco ou água?”, caso responda água, deve ser oferecido a água para que ela relacione o que solicitou com o objeto, assim ela recusa e fala suco, na próxima tentativa. Quando se dá apenas uma opção: “Você quer suco?”, e a criança responde “suco”, há apenas um reforço para que ela continue com a utilização da ecolalia. Ao oferecer duas opções estimula-se o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

Além disso, pode haver repetidamente a formulação de perguntas sobre algo em específico ou eventos futuros, o que ocorre pela dificuldade de comunicação social e em lidar com situações imprevisíveis. Quando uma criança pergunta:

> Repetidamente sobre o que irá fazer no Natal, desde o início do ano, pode ser consequência da ansiedade dela sobre eventos vindouros. Perguntar incessantemente sobre a altura ou peso de uma pessoa pode relacionar-se à necessidade de ser sociável sem ter os instrumentos apropriados (Bossa, 2006, p. 49).

A linguagem das crianças com TEA “tende a ser menos flexível, de forma que, por exemplo, não existe uma avaliação de que a mudança de perspectiva ou com quem se fala necessite de uma mudança de pronome; isso leva à inversão pronominal” (Bossa, 2006, p. 07). Diante disso, o professor pode incentivar a criança ao uso de pronomes corretos, evitando chamá-la pelo nome, mas referindo-se a ela pelo pronome “você”. Em um diálogo, sugere-se que identifique os pronomes “eu” e “você” com o uso do gesto de apontamento, para que a criança possa perceber os sujeitos. Outras dificuldades são na linguagem abstrata; na compreensão de sequências extensas e complexas de comandos (faz-se necessário decompor em unidades menores).

> Em uma sala de aula, os estudantes foram incentivados pelo professor a completarem uma história sobre uma menina e seu cachorro. Cada estudante foi convidado a construir verbalmente uma pequena parte da história. Depois que alguns meninos deram sua contribuição focando-se nos pensamentos, sentimentos e atividades da menina, o estudante autista repentinamente concentrou-se no cachorro, mudando o tópico da história e sem fazer uma conexão com os trechos prévios. Em casos como esse, um quadro com desenhos mostrando a sequência das situações pode ser útil. Outro menino autista não reagiu à instrução “arrume os brinquedos”, mas o fez quando solicitado a “colocar os brinquedos na caixa” ou a olhar para a figura com esta instrução (Bossa, 2006, p. 49).

Dessa maneira, o professor necessita elaborar perguntas simples e concisas, evitando a ambiguidade. Bossa (2006, p. 49) orienta que:

> É melhor perguntar: “qual é o número do celular de sua mãe?” do que “por favor, você pode me dar o celular de sua mãe?” Para essa última questão, a criança autista pode responder “sim” e não fazer mais nada ou compreender que deve dar o aparelho para o solicitante.

Verifica-se também, entre as pessoas com TEA, a dificuldade da compreensão da intenção comunicativa com sentido conotativo, com expressões de humor e/ou sarcasmo, por considerarem o sentido literal do texto. Por isso, o professor deve evitar ou explicar essas expressões para que não ocorra confusão, como: “vou morrer de fome” (metaforicamente: estou com uma fome exacerbada, porém, não vou morrer por isso. Nesse caso, compreendido no literal, a criança acredita que a pessoa vai morrer); “a casa está pegando fogo” (figurativo: perda ou falta de controle. No literal, a pessoa acredita que tem uma casa que está sendo consumida pelo fogo); “aquela pessoa é uma cobra” (figurativo: em um dos casos, pode ser entendida como pessoa de má índole. No literal, a criança compreenderá que aquela pessoa é o animal, a cobra); dentre outros.

É interessante destacar alguns comportamentos de alunos com TEA frente aos estímulos sensoriais que são importantes para o conhecimento do professor. A criança autista pode apresentar tanto a hiper quanto a hipossensibilidade aos estímulos sensoriais. Algumas podem apresentar a hiperacusia, com sensibilidade a sons, de tal maneira que tampem com as mãos os ouvidos frente ao: tique-taque do relógio; aspirador de pó; o amassar de um papel; buzina de automóveis etc. Já outras, podem não perceber esses sons, com nenhuma causa de estresse.

> Luzes brilhantes podem causar estresse, ainda que algumas crianças sejam fascinadas pela estimulação luminosa, e.g., mover um objeto para frente e para trás em frente dos seus olhos. Pode haver extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil), incluindo reações fortes a tecidos específicos ou ao toque social/afetuoso, embora haja muitas crianças que sejam insensíveis à dor e possam não chorar após um ferimento grave. Muitas crianças são fascinadas por certos estímulos sensoriais, tais como objetos que giram, ou partes de brinquedos que podem girar, enquanto algumas têm prazer com sensações vestibulares, como rodopiar, realizando esta ação sem, aparentemente, ficarem tontas (Klin, 2006, p. 7-8).

Notamos a diversidade que compõe o grupo de pessoas dentro do espectro autista e, por isso, é um equívoco considerar que “todas” têm estereotipias iguais, que “todas” não falam verbalmente e que “todas” não abraçam. Enfim, o TEA afeta cada indivíduo de maneiras diferentes. Por isso, o diagnostico tem como base o comportamento, que difere de pessoa a pessoa.

Em relação à aprendizagem, os obstáculos observados são: as habilidades de comunicação (já comentadas anteriormente); comportamento repetitivo; pouco interesse em outras pessoas; dificuldades em prestar atenção; habilidades fragmentadas (geralmente avançadas em uma área); e comportamento problema (frustração total). Dessa forma, muitos indivíduos podem ser “vítimas de piadas ou outras formas de agressão; mais comumente ainda, esses indivíduos tendem a se dirigir à periferia dos ambientes sociais” (Klin, 2006, p. 8).

Esses sintomas presentes no autismo, muitas vezes, são um desafio para os profissionais no momento do diagnóstico que, por tem pouca familiaridade com o TEA, acabam reconhecendo apenas um atraso global do desenvolvimento (Lacerda, 2017). Lacerda destaca a avaliação da inteligência da pessoa com autismo:

> Outro ponto a ser discutido é a dificuldade de se avaliar a inteligência da pessoa com autismo, devido a suas capacidades comunicativas prejudicadas, assim, muitas vezes gera-se um diagnóstico equívoco de Deficiência Intelectual e não de autismo quando, muitas vezes, o autismo está presente só ou em comorbidade, ou seja, juntamente com outras condições (Lacerda, 2017, p. 41).

Desse modo, considerando as comorbidades que podem estar presentes no autismo, o manual DSM V orienta sobre o registro do autismo:

> Com ou sem comprometimento intelectual concomitante
> Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante
> Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental
> Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental
> Com catatonia (American Psychiatric Association, 2014, p. 51).

Nesse sentido, é importante que o professor conheça o diagnóstico do estudante com TEA para que possa verificar se comorbidades estão presentes, pois, para cada situação fazem-se necessárias intervenções específicas. Portanto, conhecer o diagnóstico não é o ponto final para as intervenções pedagógicas, como

notamos nos pontos até agora discutidos. Em consonância com Grandin e Panek (2022, p. 131), “se pudermos conhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor seu futuro”. Porém, os pontos fortes não se referem às pessoas autistas com *savant*, que “apenas cerca de 10% dos autistas pertencem à categoria dos *savants* (embora a maioria dos *savants* seja autista)” (Grandin; Panek, 2022, p. 132).

Desse modo, o professor, ao conhecer os pontos fortes de seus estudantes, terá condições significativas para o planejamento de aula . Um dos pontos fortes citados como exemplo pelos autores:

> Os pesquisadores do autismo tradicionalmente não consideram esta característica um ponto forte, mas ao longo dos anos eles observaram que pessoas com autismo às vezes prestam mais atenção nos detalhes que as neurotípicas (Grandin; Panek, 2022, p.132).

Em relação aos detalhes, Grandin relata sua própria experiência como pessoa com TEA.

> Minha experiência não é tão extrema, mas a tendência a ver detalhes antes de ver o todo sempre foi uma característica central em como me relaciono com o mundo. Quando era criança, meu comportamento repetitivo favorito era escorrer areia pelos dedos. Ficava fascinada com as formas; cada grão parecia uma pedrinha. Sentia-me como uma cientista trabalhando num microscópio (Grandin; Panek, 2022, p. 132).

Lacerda (2017, p. 44) explica que isso ocorre, pois, as pessoas com TEA “possuem muita dificuldade em integrarem as partes em um todo contextual. A tendência das pessoas com TEA é verem as várias partes não integradas entre si, ou seja, como partes isoladas”.

Em suma, tencionamos apresentar considerações em relação a alguns pontos a serem abordados no ensino da Língua Portuguesa para o aluno com TEA. A seguir, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa.

SEÇÃO II

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 PESQUISA-AÇÃO

Nosso trabalho configura-se como pesquisa-ação, de natureza qualitativa-interpretativa, interventiva, básica, descritiva e de abordagem indutiva.

De acordo com as diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS):

> A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Brasil, 2014, p. 1).

Dessa maneira, com o objetivo de solucionar o problema levantado, buscamos saber quais atividades podem ser desenvolvidas com o gênero oral entrevista para estudante com TEA, com comunicação verbal, atendido na SRM. Como privilégio, a pesquisa-ação possibilitou o contato direto com a sala de aula em que a pesquisadora exerce a docência. No contexto educacional, segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Com o mesmo pensamento, Thiollent (1986, p. 16) reconhece que a pesquisa-ação “é uma estratégia metodológica da pesquisa social”.

Em consonância com Thiollent (1986), interagimos com os sujeitos de pesquisa (aluno com TEA, professora regente e de AEE da sala regular); desenvolvemos ações concretas para o esclarecimento do questionamento inicial levantado pela situação real da sala de aula; participamos do processo de pesquisa e das ações desenvolvidas nas atividades planejadas. Assim, a elaboração desta dissertação visa à divulgação e à contribuição com o conhecimento para o trabalho docente com estudantes autistas.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma SRM de uma Escola Municipal de Ensino

Fundamental (EMEF), situada na área urbana periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Criada no ano de 1997, a instituição oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com funcionamento no turno da manhã (7h às 11h55) e da tarde (13h às 17h55), atendendo o total de 740 alunos.

O prédio escolar tem dois andares, compreendendo: secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala de psicopedagogia, sala dos professores, sala de computação, cozinha para uso dos professores, almoxarifado, cozinha, refeitório, banheiros, auditório, sala de cinema, biblioteca, quadras esportivas, espaço do parque infantil, salas de aulas e a sala de recursos multifuncionais.

A SRM é ampla, com janelas e porta frente a um espaço aberto com vista à arborização. A sala dispõe de ar-condicionado, dois ventiladores de parede, um armário fechado e quatro estantes abertas com materiais concretos para trabalhar aspectos relativos às seguintes relações: psicomotora, Língua Portuguesa, matemática, cognitiva, pessoal e social. No centro da sala estão três mesas redondas grandes, com oito cadeiras distribuídas, que ficam de frente para uma lousa branca. Além de dois notebooks e uma digitalizadora, a sala tem um espelho grande de parede, uma televisão e à direita estão: uma mesa com computador, um armário pequeno com uma impressora e duas mesas digitais *play table*.

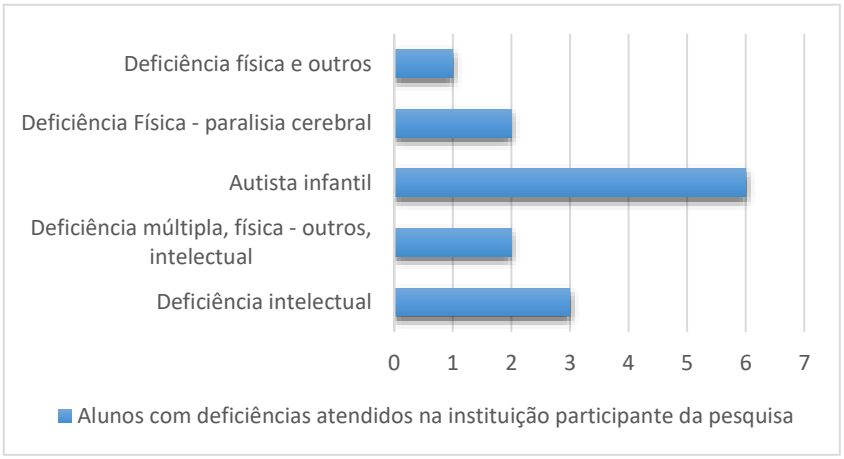
Figura 1 – Espaço da Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais estão inseridos em dois grupos: ou são alunos que possuem laudos médicos que compreendem o público-alvo do atendimento educacional especializado, ou são alunos que não possuem laudos médicos e foram encaminhados para a SRM com suspeita de algum transtorno ou deficiência, para fins de avaliação da aprendizagem.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Escolar Digital[20], existem 14 alunos com deficiências cadastrados no sistema, como apresentado no Quadro 1, sendo: três com deficiência intelectual; dois com deficiência múltipla, física - outros, intelectual; seis autistas infantis; dois com deficiência física – paralisia cerebral; e um com deficiência física e outros.

Gráfico 1 – Estudantes com deficiências atendidos na instituição/2023



Fonte: A autora

Tabela 1 – Alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais/2023

n º	Alunos[21]	Série/Ano	Deficiência
1	Aluno A	5º ano	Intelectual
2	Aluno B	5º ano	Múltipla, física -outros, intelectual
3	Aluno C	3º ano	Autista infantil
4	Aluno D	5º ano	Intelectual
5	Aluno E	2º ano	Intelectual
6	Aluno F	2º ano	Física - paralisia cerebral
7	Aluno G	2º ano	Física e outros
8	Aluno H	2º ano	Autista infantil
9	Aluno I	2 º ano	Autista infantil
10	Aluno J	2º ano	Física - paralisia cerebral
11	Aluno K	1º ano	Autista infantil
12	Aluno L	5º ano	Múltipla, física-outros, intelectual
13	Aluno M	5º ano	Autista infantil
14	A1	4º ano	Autista infantil

Fonte: A autora

[20] Dados coletados no dia 20 de março de 2023, às 14h28min, de documento impresso e disponibilizado pela secretaria da instituição participante da pesquisa.
[21] Os nomes são representados por letras do alfabeto, tendo em vista a preservação da identidade das crianças atendidas.

Desses alunos, apenas um não participa da SRM, pois a criança já frequenta, no contraturno, outros atendimentos.

Além dessas crianças apresentadas, 13 estão na SRM em avaliação da aprendizagem, sendo oito no período matutino e cinco no vespertino, totalizando 27 alunos atendidos na SRM[22].

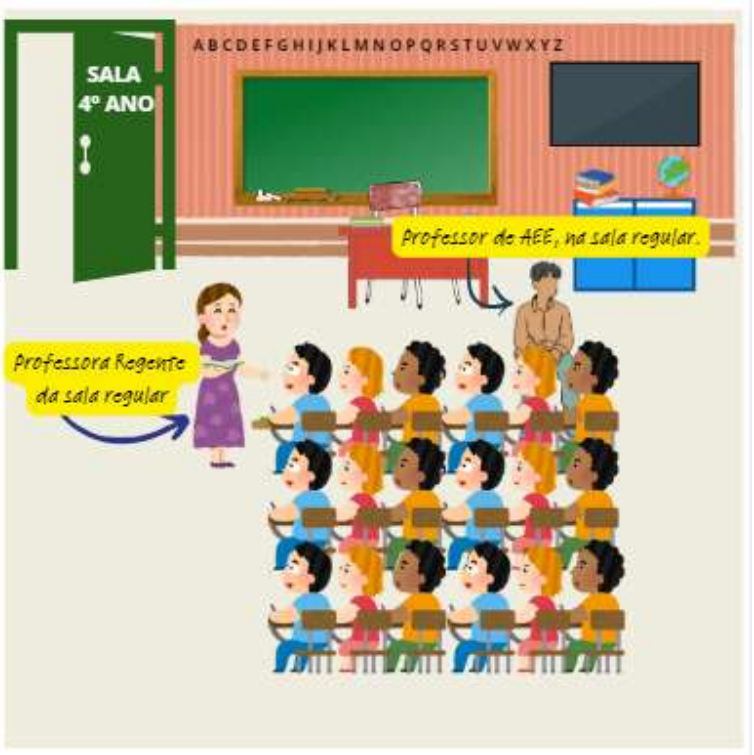
Esses alunos são organizados em grupos, de no máximo quatro crianças, para atendimentos de quatro horas aulas semanais, divididas em duas vezes por semana. Os atendimentos são feitos pela professora-pesquisadora no período matutino, quarta-feira e sexta-feira no período vespertino; e por mais uma professora que atende apenas no vespertino.

Dessa forma, a instituição de ensino oferece ao estudante, elegível aos serviços da Educação Especial, a matrícula no ano letivo com atividades em sala de aula regular (Figura 2), como também no período contrário em que está matriculado para frequentar as aulas regulares, o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (Figura 3).

Como se observa nas representações a seguir, os estudantes com deficiência, TEA e Altas habilidades/superdotação têm vários professores (Quadro 3). Como exemplo, no Ensino Fundamental – anos iniciais, o aluno, além do professor regente da sala (polivalente) e dos professores de área específica (por exemplo: educação física, arte, informática e língua inglesa), tem o atendimento educacional especializado pelo professor especialista na área de Educação Especial, que o acompanha durante todo o período em suas atividades escolares, no ano letivo em que se encontra. Se o estudante frequenta de manhã as atividades regulares, no período da tarde, duas vezes por semana, ele tem atendimento educacional especializado com a professora da SRM. Caso ele participe das aulas regulares no período da tarde, terá encontros na SRM no período da manhã.

[22] Dados coletados no dia 20 de março de 2023.

Figura 2 – Representação da Sala Regular de Ensino



Fonte: A autora (*design* criado na plataforma Canva)

Figura 3 – Representação da Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: A autora (*design* criado na plataforma Canva)

Portanto, exercemos o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Para isso, de maneira que se desempenhe um AEE com resultados positivos, faz-se necessária a interação com outros professores que atendam a esses alunos durante as aulas regulares. Assim, também, participaram desta pesquisa a professora regente e de AEE que acompanham o aluno autista, sujeito de pesquisa, em sala regular.

Quadro 3 – Atendimento ao estudante com TEA

Fonte: A autora

2.3 O *CORPUS* DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

A pesquisa científica pode ser entendida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Dessa maneira, vários procedimentos foram necessários para a busca de respostas do questionamento inicial que motivou o desenvolvimento deste trabalho.

A proposta do estudo foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a validação dos instrumentos e do compromisso ético do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa. Positivamente, a pesquisa obteve a aprovação, sob o parecer consubstanciado número 5.883.510. Em conseguinte, os instrumentos elaborados neste trabalho foram apresentados à Secretaria Municipal de Educação por meio de um ofício de pedido de autorização para a realização de pesquisa, com a justificativa da intenção do estudo, sendo ele deferido com sucesso.

Para o estudo e a implementação do produto educacional, determinamos o estudante participante da pesquisa. Para tal, empregamos os seguintes critérios de inclusão:

I. Possuir diagnóstico comprovado de TEA;
II. Utilizar a comunicação verbal;
III. Estar matriculado no Ensino Fundamental – anos iniciais;
IV. Frequentar a SRM em contraturno;
V. Adquirir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis;
VI. Adquirir o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo aluno participante.

Portanto, o critério de exclusão utilizado foi: ser estudante sem frequência na Sala de Recursos Multifuncionais e não utilizar a comunicação verbal. Nessa intenção, o estudante participante selecionado, doravante denominado de A1[23], é do sexo masculino, tem nove anos de idade, está devidamente matriculado na Escola Municipal Educação Fundamental (EMEF[24]) desde janeiro de 2022, na qual frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, no período da manhã.

A1 é uma criança diagnosticada e cadastrada no sistema escolar como autista infantil. No contraturno escolar, A1 é assíduo nos encontros na Sala de Recursos Multifuncionais, com atendimentos duas vezes por semana. Vale pontuar que o estudante possui interesses restritos com intensidade e foco em figuras de cantoras e contornos de rostos femininos.

Na sondagem inicial na SRM, o aluno apresentou dificuldades no uso da tesoura, da cola, no traçado das letras e dos números. Na pintura, os desenhos são coloridos, com movimentos rápidos, ultrapassando as delimitações das linhas e sem troca de cores nos detalhes. Na linguagem matemática, as dificuldades nos conceitos básicos foram: direita/esquerda; entre dois elementos; números anteriores e posteriores. Na sequência numérica, o aluno consegue escrever até o número 30, porém identifica e reconhece os números de 0 a 10, com oscilações no reconhecimento de números a partir da primeira dezena. Na quantificação de produtos, A1 tem dificuldades no momento da contagem, pulando ou contando duas vezes o mesmo elemento.

[23] Por questões éticas, será preservada a identidade do estudante-alvo do estudo de caso.
[24] Será preservado o nome da instituição de aplicação da pesquisa.

Na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, A1 escreve o seu nome completo, reconhece e identifica as letras do alfabeto, faz a leitura de palavras simples, porém, tem dificuldade na grafia das letras e precisa de intervenção de silabação na escrita de palavras. Na hipótese escrita, está na fase silábica alfabética em lista de palavras, com dificuldades na produção de frases.

Nos aspectos relativos à linguagem oral, o aluno não exibe dificuldades na dicção, porém, em muitos momentos, apresenta ecolalia de frases ouvidas anteriormente e insistência em falas repetitivas sobre celebridades. A1 tem satisfação em poder imprimir fotos de pessoas famosas e sua persistência nesse interesse focal prejudica sua atenção e concentração no desenvolvimento de outras atividades.

A1 frequenta a SRM com mais uma aluna que não tem diagnóstico concluído. Ela, denominada A2[25], está em avaliação de aprendizagem, pois apresenta dificuldades na leitura e escrita. A2 tem 10 anos de idade, está no 4º ano, demostra ser uma menina que tem dificuldades em interação verbal, preferindo permanecer, a maior parte do tempo, em silêncio durante as aulas. A2 foi encaminhada para a SRM pela dificuldade na leitura e escrita, como também pela insegurança em participar oralmente durante as aulas regulares.

A coleta de dados foi realizada pela observação sistemática e por formulário. Utilizamos os diagnósticos, os relatórios e o prontuário do estudante A1. Já na observação sistemática, caracterizada como observação participante de forma natural, utilizamos o Diário de Campo para o registro dos dados coletados durante a aplicação da sequência de atividades.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 191), a "[...] observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento". Portanto, usamos o recurso do gravador de som e/ou imagem na implementação das atividades textuais orais a fim de facilitar a transcrição dos dados nas produções inicial e final do aluno.

De maneira a levantar algumas informações referentes ao sujeito de pesquisa em sala regular, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora regente e a de atendimento educacional especializado que o acompanham. Porém, antes da aplicação dos formulários, realizamos um estudo piloto para a adequação das

[25] Será preservada a identidade da aluna.

questões. Para Manzine (2003, p. 20), “duas ou três entrevistas são suficientes para adequação do roteiro”. Dessa forma, determinamos os critérios de seleção dos participantes para o estudo piloto:

- Critérios de inclusão para a aplicação do *formulário de pesquisa: professor regente*: a) ser professor da instituição pesquisada; b) ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental; c) ser professor regente de uma turma com aluno com TEA; d) ter um professor de AEE na sala em que leciona;
- Critérios de exclusão para a aplicação do *formulário de pesquisa: professor regente*: a) ser professor de outra instituição; b) ser professor de AEE; c) não ter aluno com TEA na sua turma;
- Critérios de inclusão para a aplicação do *formulário de pesquisa: professor AEE*: a) ser professor da instituição pesquisada; b) prestar atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental; c) ser professor AEE de um aluno com TEA, em sala regular;
- Critérios de exclusão para a aplicação do *formulário de pesquisa: professor AEE*: a) ser professor de outra instituição; b) ser professor regente; c) não ser professor de aluno com TEA.

De acordo com os requisitos, foram convidados três professores regentes, porém apenas dois responderam. Dos três professores AEE, também, somente dois participaram. Este estudo piloto foi de grande ajuda para adequação do instrumento. Os formulários foram elaborados na plataforma *Google Forms* e enviados por um *link* por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, o qual, em um segundo momento, foi utilizado pelos sujeitos envolvidos diretamente com o participante alvo: a professora regente e professora de AEE.

À professora regente da sala regular, doravante P1, foi entregue um formulário com 14 questões, sendo três perguntas fechadas e 11 abertas, sobre sua formação e sua experiência docente em sala de aula com alunos com TEA. Já para a professora AEE, doravante P2, foi enviado um formulário com 12 perguntas, sendo três fechadas e nove abertas. Nele, havia questões referentes à sua formação e ao atendimento ao aluno autista.

Em relação à plataforma *Google Forms*, Motta (2019, p. 373) aponta características positivas de seu uso na pesquisa científica.

> Possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso, entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (Motta, 2019, p. 373).

Em consonância, Andrés *et al.* (2020, p. 6) consideram o *Google Forms* uma ferramenta *online* que "apresenta diversas funcionalidades e se for executada de maneira correta irá trazer resultados positivos, assim como a agilidade, praticidade e sustentabilidade".

Com os dados coletados, realizamos análise qualitativa (Triviños, 1987), com vista a responder a problemática da pesquisa. Para essa discussão e análise dos dados, consideramos as três dimensões ensináveis do gênero entrevista[26] citadas por Schneuwly e Dolz (1999) e desenvolvidas durante os encontros, o que resultou em produções orais da criança com TEA, alvo desta pesquisa. Dessa forma, selecionamos o primeiro, o terceiro e o quinto encontro (produção oral) para a análise das produções verbais do estudante autista.

Organizamos os dados dos encontros selecionados em duas categorias: (A) uso da linguagem oral e (B) escuta. Dentro da categoria A, elencamos as subcategorias: presença de ecolalia; respostas adequadas às perguntas; respostas inadequadas às perguntas; e perguntas adequadas ao contexto. Já na categoria B, as subcategorias foram: respeito ao turno de fala; e interrupção ao turno de fala.

O turno de fala refere-se à alternância de papéis entre falante e ouvinte durante uma conversação (Galembeck, 2010). Nas situações de interação oral, "cada participante dispõe, para a consecução de sua tarefa, de um período de tempo (fixo ou não), o qual vem a constituir um turno" (Galembeck, 2010, p. 70). Assim, o respeito ao turno de fala é relativo ao tempo de fala do outro; e a interrupção, às intervenções – solicitadas ou não – que o ouvinte faz no tempo de fala do falante (Galembeck, 2010).

Assim, os objetivos incidem em pesquisa descritiva, com abordagem indutiva (Triviños, 1987). As pesquisas descritivas são "as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática" (Gil, 2002, p. 42). A indução tem como objetivo "levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do

[26] Ver quadro 2 da página 40, *Dimensões ensináveis do gênero entrevista*.

que o das premissas nas quais se basearam” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 86).

Após a aplicação dos instrumentos e a análise dos dados coletados, elaboramos o produto educacional no formato de caderno do professor, intitulado “Gênero oral entrevista em SRM: estrelando um aluno autista”.

SEÇÃO III

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

3.1 RESULTADO DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

Segundo os objetivos desta pesquisa, organizamos os dados das entrevistas com o professor polivalente e o de AEE da sala regular em que o sujeito de pesquisa frequenta em quatro categorias, sendo: 1) Formação dos professores pesquisados; 2) Dificuldades encontradas no atendimento ao aluno autista; 3) Autismo: comunicação e linguagem; 4) O processo de inclusão de alunos com TEA na escola municipal. Na sequência, descrevemos cada uma dessas categorias.

3.1.1 Formação dos professores pesquisados

Esta categoria divide-se em formação acadêmica, área de formação, ano de conclusão acadêmica e experiência docente.

Os docentes participantes têm a sua formação acadêmica na área de Pedagogia: P1 graduada e P2 com especialização. Além da licenciatura em Pedagogia, P1 é formada em Educação Física e Arte.

P1 concluiu a sua primeira graduação, Educação Física, em 1994, após cinco anos, concluiu Pedagogia e, em 2023, Arte. Sua experiência como professora totaliza 18 anos. Já P2 concluiu a graduação em 2008 e conta com 10 anos de experiência docente.

3.1.2 Dificuldades encontradas no atendimento ao aluno autista

As duas, P1 e P2, afirmaram que já trabalharam em salas inclusivas com alunos autistas. Questionamos P2, diante da experiência adquirida, sobre quais são seus maiores desafios no atendimento educacional especializado com aluno com TEA. Ela respondeu que “o maior desafio com o aluno autista é conseguir estabelecer a rotina e os combinados” (P2).

Para P1, as suas maiores dificuldades e facilidades encontradas no trabalho docente com aluno com TEA são

> Dificuldade: Até o momento, junto com a professora Especialista onde ambas estão juntas em situações que visa o crescimento e desenvolvimento do aluno, não vejo dificuldades. Quando existe união tudo fica mais tranquilo. Facilidade é de poder estar com o apoio da especialista e a mesma poder adaptar os conteúdos necessários. Somente com a professora regente não seria possível desenvolver o trabalho com o referido aluno (P1).

Notamos que a professora regente se sente tranquila e segura com o apoio da professora especialista, realizando um trabalho em equipe em prol do aluno autista.

3.1.3 Autismo: comunicação e linguagem

Nesta seção, as perguntas foram sobre o aluno com TEA em sala de aula, no ano letivo de 2023. Ao perguntar-lhes se elas têm dificuldades em se comunicar com ele, P1 e P2 responderam que não. O comentário de P2 sobre essa questão foi que: “o autismo do meu aluno é leve, e ele se comunica muitíssimo bem” (P2). Porém, ao questionar-lhes se têm a impressão de que ele não compreende o que elas dizem, as duas professoras assinalaram que “às vezes”.

Sobre o aluno ter uma linguagem repetitiva, com repetição de palavras, frases ou temas, as duas docentes responderam afirmativamente. Para P1, o aluno “fala sobre o mesmo assunto muitas vezes, e quer a atenção no momento dele”. A esse respeito, P2 destaca o hiperfoco do aluno: “o aluno é bastante repetitivo, seu maior foco é o mundo das celebridades”.

Sobre a participação do aluno oralmente durante as aulas e em qual(is) momento(s) ocorre, a professora P1 confirmou que ele participa oralmente e comentou alguns momentos da aula: “No início quando é trabalhado o calendário, participação sobre histórias (parte que mais gostou), ajudante da sala... entre outros”. Já para P2, o aluno “participa quando solicitado, porém muitas vezes foge do assunto”. Para a professora regente, foi perguntado se são trabalhados gêneros orais em sala de aula, e se sim, qual (is). P1 respondeu que sim e elencou: “Conto, fábulas, roda de conversa entre outros”. Porém, a respeito de como se dá a participação do aluno autista durante as atividades com gêneros orais, P1 ressalta que: “participa normalmente, mas nem sempre com coerência”.*3.1.4 O processo de inclusão de alunos com TEA na escola municipal*

Nesta subseção, é discutido o processo de inclusão de estudantes com TEA na escola municipal. Em relação às frustrações desse processo, P2 disse que “o aluno em questão é bastante tranquilo, reage tranquilamente no contexto escolar”. P1 acredita que, quando o aluno se vê frente a frustrações, é “necessário explicar várias vezes e de maneira diferente, até que haja o entendimento”.

Sobre o processo de inclusão de alunos com TEA, as professoras participantes consideram-no bem-sucedido, pois:

> *Colocamos o desenvolvimento dos autistas como qualquer outro aluno, realizando as adaptações, intervenções e socialização. Dentro da necessidade de cada aluno (P1).*
>
> *Todos os alunos com TEA são acompanhados pela professora AEE e todos os conteúdos são adaptados conforme a necessidade individual do aluno (P2).*

Dessa maneira, as duas professoras acreditam no desenvolvimento da proposta de inclusão nas escolas do município.

3.1.5 Outras informações

No final do questionário há um espaço para comentários. Todavia, tanto P1 como P2 não realizaram registro.

3.2 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM O GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Para melhor visualização das etapas de implementação, apresentamos uma síntese da sequência de atividades no Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese da sequência de atividades com o gênero textual entrevista

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Encontro 1 (07/06/2023) Início de conversa: "O que é celebridade?"	- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas para diminuição do estresse; - Interagir oralmente; - Expressar o que sabem a respeito do tema celebridades; - Apreciar de maneira global uma entrevista oral; - Discutir sobre os momentos que constituem a entrevista assistida; - Registrar por meio da escrita e de imagens, os nomes dos sujeitos envolvidos na entrevista assistida.	1. Recepção dos alunos; 2. Organização da rotina visual; 3. Roda de conversa; 4. Apresentação da entrevista: Gabi de frente de novo / Bate bola Juliette. Realizar a audição: fonte: https://www.youtube.com/watch?v=xpbne1_5yKI 5. Discussão sobre a entrevista assistida; 6. Pesquisa de imagens: Juliette Freire Feitosa (entrevistada) e Marília Gabriela (entrevistadora).
Encontro 2 (16/06/2023) Conversando sobre o Gênero Entrevista	- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas para diminuição do estresse; - Reaproveitar as experiências da aula anterior para continuidade de novas atividades; - Conhecer o que é uma entrevista e alguns tipos de entrevista oral; - Relembrar algumas informações da entrevista assistida no encontro anterior por meio do jogo *Celebridade*; - Compreender o contexto de circulação e recepção de uma entrevista oral; - Respeitar o turno de fala durante um diálogo por meio do jogo "Bate bola, jogo rápido na sala de aula!"; - Desenvolver o repertório para fazer questionamentos oralmente.	1. Recepção dos alunos; 2. Rotina visual; 3. Roda de conversa: o que é entrevista? 4. Jogo *Celebridade*. Fonte: https://wordwall.net/pt/resource/57728183/celebridade 5. Continuação: Roda de conversa: O que é entrevista? 6. Apresentação da entrevista (trecho 1'43" – 2'50"). Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=d4oLNoR1Hks&t=135s 7. Jogo: "Bate bola, jogo rápido na sala de aula!"
Encontro 3 (28/06/2023) **Selecionando perguntas e respostas**	- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas; - Exercitar a memória; - Apreciar uma entrevista com vários entrevistados; - Participar oralmente da entrevista assistida, respondendo às perguntas feitas pela entrevistadora no momento indicado pela professora; - Respeitar o turno de fala durante um diálogo por meio do jogo "Quem é a celebridade?" - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	1. Recepção dos alunos; 2. Rotina visual. 3. Roda de conversa: relembrando das aulas anteriores; 4. Primeiro momento: Escuta da entrevista "De frente com Gabi – Bate bola com o elenco do Carrossel". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LbBiIye2zgk 5. Segundo momento: participando da entrevista "De frente com Gabi – Bate bola com o elenco do Carrossel". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LbBiIye2zgk 6. Roda de conversa: a importância de respeitar o turno de fala; 7. Jogo "Quem é a celebridade?".

	- Desenvolver o repertório para fazer questionamento oralmente.	
Encontro 4 (05/07/2023) **Treinando a escuta na entrevista**	- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas; - Desenvolver a pesquisa biográfica; - Apreciar uma entrevista oral; - Desenvolver a escuta com atenção e interesse; - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações.	1. Recepção dos alunos; 2. Rotina visual; 3. Questionário sobre a biografia da cantora “Ana Castela”: pesquisa das respostas; 4. Roda de conversa sobre o vídeo assistido; 5. *Quiz* Ana Castela. Disponível em: https://wordwall.net/resource/58310224/quiz-ana-castela 6. Jogo: *Sim ou Não*. Obs.: vale ressaltar que nesse dia A2 estava ausente.
PRODUÇÃO FINAL (04/08/2023) Produção oral	- Entrevistar e/ou ser entrevistado pelos colegas da turma.	1. Recepção dos alunos; 2. Rotina visual; 3. Leitura das perguntas com a turma; 4. Execução e gravação da entrevista em sala de aula.

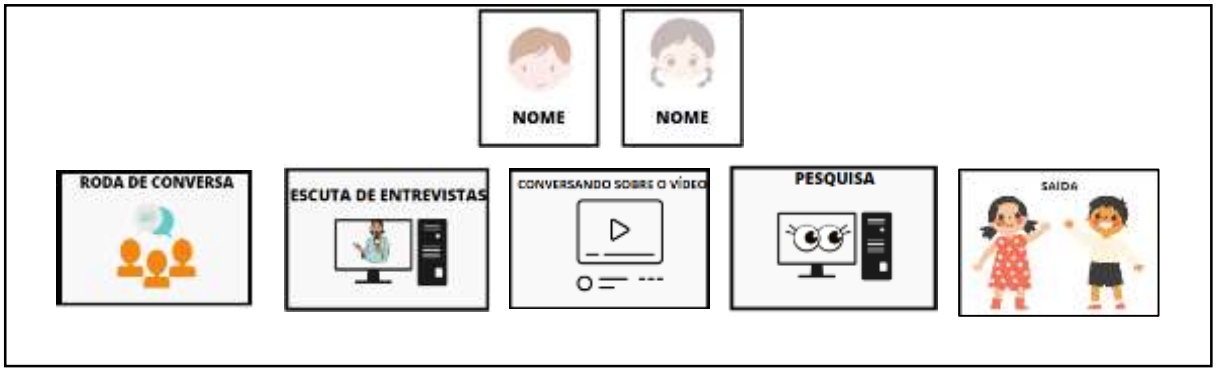
Fonte: A autora

3.2.1 Encontro 1 (07/06/2023) – Início de conversa: “Que é uma celebridade?”

Após a recepção dos alunos[27], a professora-pesquisadora (PP) fez a apresentação da rotina de atividades com o apoio das fichas visuais[28] (Figura 4), organizou-as em cima da mesa de maneira que todos pudessem visualizar a sequência temporal de cada uma delas. A1 mostrou-se feliz ao ver o novo painel de rotinas, o painel do “projeto celebridades”, ele disse. Nas aulas anteriores, a rotina sempre foi feita por eles na lousa branca, pois não havia um painel de rotina fixo na sala. Depois da PP realizar a leitura das imagens com os alunos, cada um pode ir até o painel colocar as fichas nos espaços de tarefas a fazer (Figura 5)

[27] São dois alunos participantes da sequência de atividades, representados por A1 e A2, no entanto, o estudante alvo é o A1.
[28] Os materiais impressos utilizados na implementação são disponibilizados no Caderno Pedagógico, em apêndice.

Figura 4 – Encontro 1: fichas visuais de rotina



Fonte: A autora

Figura 5 – Encontro 1: painel de rotina

Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim que A1 e A2 terminaram de montar a rotina no painel, iniciou-se o segundo momento: a Roda de conversa. Sentados em volta da mesa, PP explicou que naquela e nas próximas aulas estudariam o gênero oral entrevista com as celebridades. Em seguida, perguntou-lhes se sabiam o que era uma celebridade, como mostra no diálogo a seguir:

(Excerto 1)

PP: então, nesse projeto vamos trabalhar o quê? Gênero Entrevista.
A1: entrevista (repete).
PP: entrevista com quem, A1? Com as Celebri...
A1: dades (finaliza a fala da PP).
PP: então tudo que a gente for ver, vai falar sobre as celebridades. tá?
A1: o A, B, C, D, E, F, G, H...
PP: tudo. Agora pro A1, o que é celebridade?
A1: celebridades é sobre os famosos.
PP: sobre os famosos. O que é uma pessoa famosa?
A1: a J*[29], a S*, a B*, a L* e a R*.
PP: todos são famosos?
A1: a AG*, a K*... e tem a KP*, a F* né pro? São tudo ricas.
PP: são tudo ricas (a professora repete) ... E você A2, o que você acha que são celebridades?
(A2 começa a pensar)
A1: dos famosos.
PP: são os famosos, mas como é uma pessoa famosa?
A1: a J*.
A2: famosa quando é... quando ela tem muita... como é que fala... esqueci o nome...
A1: não pode a foto da J* mostrando o peito não. Né pro?
PP: não...
A1: NÃO e NÃO!
PP: calma aí, que é a vez da A2...Tem muita...? A pessoa é famosa quando tem muita...? (a PP direciona a fala para A2).
A1: muito dinheiro.
A2: é, muito dinheiro... muitos vídeos, *likes*...isso que é famoso.
PP: legal...
A1: a R* também tem dinheiro. Né pro? A R*.
PP: tem bastante dinheiro a R*?
A1: ela tem, né pro? Ela é cantora né?
PP: hum...e os cantores ganham bastante dinheiro.
A1: danç...Ganha.
PP: ah...tá. E só têm famosos quando é cantor? Tem famosos que não são cantores?
A1: a P*, ela não estudou pra ser isso.
PP: qual é? A P*?
A1: é.
PP: e ela foi famosa? Ela é uma celebridade?
A1: **não e não**!!! Ela não tá no nosso projeto.
PP: não né
A1: porque ela falou mal dos professores (o aluno bate a mão na mesa várias vezes).
PP: ah, então esquece ela né?
A1: ela não tá no projeto.
PP: então tá bom.
PP: então, a gente vai trabalhar sobre isso durante os nossos passos da nossa aula. Então, agora, a gente vai ouvir uma entrevista com a J*...

Ainda na roda de conversa, PP dá abertura à próxima atividade: a escuta da entrevista “Gabi de frente de novo / Bate bola Juliette”. Antes de perguntar se eles sabiam quem era a entrevistada, A1 ao ouvir o nome, foi logo falando:

[29] Utilizamos letras do alfabeto com (*) para preservar a identidade das celebridades citadas.

(Excerto 2)

1. A1: J*! Ixiii...ela é do BBB?
2. A2: é.
3. PP: é, vocês conhecem ela?
4. A1: ela é do BBB. Ela faz parte do BBB.
5. PP: ela faz parte ainda ou fazia?
6. A1 e A2: fazia!
7. PP: e agora, o que ela faz?
8. A1: ela é rica (A1 bate uma palma contra a outra). Ela é rica agora.
9. PP: ela é rica?
10. A1: ela tem todas as coisas de rica.
11. PP: vocês conhecem ela?
12. A1: ela que já foi a funk rica, né?
13. PP: é? Então agora a gente vai assistir essa entrevista, e essa
14. entrevista está no programa Gabi de frente de novo.
15. A1: Gabi ...
16. PP: de frente de novo...
17. A1: J*.
18. PP: bate bola J*. É o programa.
19. A1: J*! Há... a J* vai falar tudo as coisas nossas, né?
20. PP: o que será que a J* vai falar?
21. A1: na entrevista.
22. PP: o que você acha que ela vai falar na entrevista?
23. A2: não sei.
24. A1: do BBB.
25. PP: você acha que ela vai falar do BBB na entrevista? E você?
26. (direciona para A2).
27. (A2 faz uma expressão que não sabe)
28. PP: se você fosse o entrevistador da J*, o que você perguntaria
29. para ela?
30. A1: eu vou falar dela, que ela é bonita.
31. PP: hum...você iria perguntar para ela se ela era bonita? (PP faz
32. uma expressão pensativa).
33. A1: é, porque ela já é bonita com aquele cabelo dela, assim ó (A1
34. representa o tamanho do cabelo da J* com as mãos).
35. PP: hum...,mas o que você queria perguntar para ela, que você não
36. sabe e queria perguntar para ela?
37. A1: ué, eu queria falar que ela é amiga da P* cantora (A1 bate uma
38. palma contra a outra).
39. PP: e você A2, o que perguntaria?
40. A2: por que ela saiu do BBB...
41. PP: é ... por que ela saiu né?
42. (A1 tenta falar algo)
43. PP: você queria saber mais alguma coisa sobre ela, A1? Faz de conta
44. que a J* veio aqui na escola.
45. A1: tá
46. PP: e daí? O que você queria saber dela? Já pensou ela aqui na
47. escola!
48. A1: é pro!

PP transmitiu a entrevista pelo *notebook* aos alunos. Assim que foi finalizada a atividade, seguiram para a próxima: Discussão sobre a entrevista assistida. Para isso, utilizaram-se fichas visuais com as perguntas:

1. Quem é o entrevistado?
2. Quem é o entrevistador?
3. Qual é o tema da entrevista?

4. Para quem a entrevista foi realizada?

5. Por que foi realizada essa entrevista? (Figura 6).

A PP realizou a leitura de todas as fichas e o que cada imagem representava; em seguida, virou-as em cima da mesa, com as imagens para baixo.

Explicou que, um por vez, iriam pegar uma ficha e fazer a pergunta para o amigo de frente. Antes de iniciar, fizeram “pedra, papel e tesoura” para ver quem seria o primeiro.

Figura 6 – Encontro 1: fichas visuais com perguntas sobre a entrevista assistida

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na pergunta 1, “quem é a entrevistada?”, A1 respondeu que era a “Juliette”. Na próxima pergunta, a pergunta 5 - “por que foi realizada essa entrevista?” - o aluno respondeu:

(Excerto 3)
1. A1: porque, por causa dos famosos que a gente gosta né?
2. PP: é...mas por que você acha que foi feita essa entrevista? Que a
3. Juliette participou dessa entrevista?
4. A1: porque ela é cantora, é famosa, é artista. É por isso que ela
5. estudou pa isso.
6. PP: isso.
7. A1: ela estudou para ser rica (o aluno finaliza com uma batida de
8. palma).
9. PP: você acha que foi por isso que ela fez essa entrevista?
10. A1: sim.

Na seguinte pergunta, “Para quem essa entrevista foi realizada?”, eles responderam:

(Excerto 4)
1. A1: para Juliette.
2. PP: foi **para** a Juliette? (a professora faz a intervenção).
3. A1: **não**!
4. PP: foi **para** a Juliette? Fizeram a entrevista **para** ela? Fizeram a
5. entrevista **com** ela. Mas para **quem** a entrevista é? Quem que tá
6. vendo essa entrevista? Quem tá assistindo essa entrevista?
7. A1: nois.
8. A2: é..nós.
9. A1: é.
10. PP: então foi feito pra quem?
11. A1: nois assistir.
12. PP: pra nós, pro povo, pro mundo saber sobre quem? Sobre...
13. A1 e A2: Juliette.

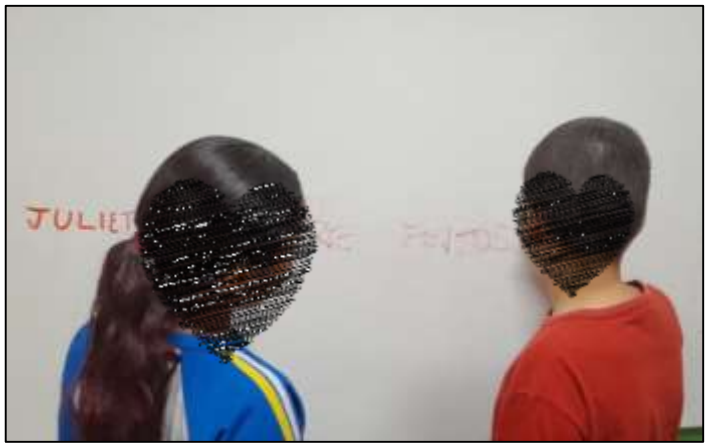
Após, A1 pegou uma ficha de perguntas e direcionou para A2: “Quem é o entrevistador?”, e sem aguardar a resposta, ele falou “Eu! Eu vou ser o entrevistador da Juliette”. A professora perguntou:

(Excerto 5)
1. PP: você vai entrevistar a Juliette?
2. A1: é.
3. PP: mas lá no vídeo (a professora aponta em direção ao notebook),
4. quem que foi o entrevistador?
5. A1: a mu... mulher.
6. PP: e como chama essa mulher?
7. A1: Não sei.

A PP aproveitou para dar início à próxima atividade “Pesquisa de imagens: Marília Gabriela (entrevistadora) e Juliette (entrevistada)”. Antes deles pesquisarem, a PP precisou voltar à entrevista assistida para que os alunos pudessem ouvir os nomes das participantes. Com isso, puderam ir até a lousa e escreveram os nomes da entrevistadora e entrevistada (Figura 7). Quando terminaram de escrever, foram

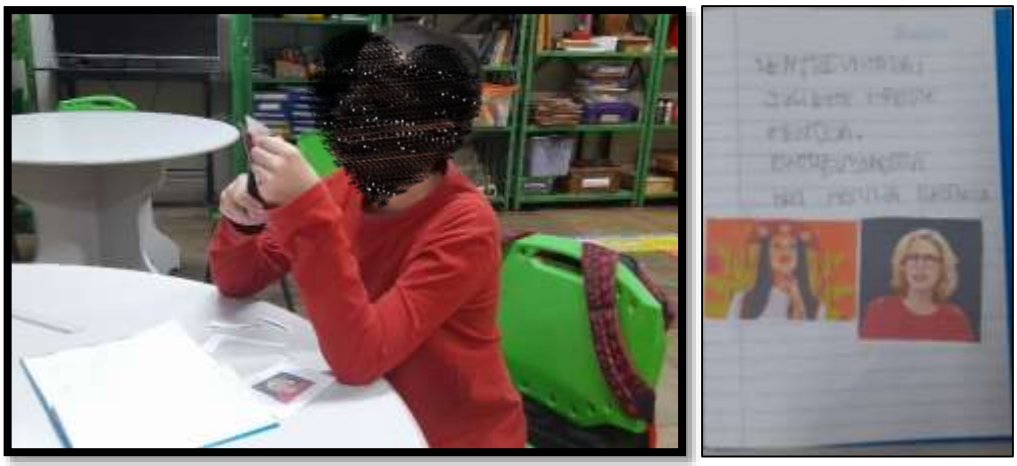
no computador e realizaram a pesquisa, imprimiram, recortaram e colaram no caderno (Figura 8).

Figura 7 – Encontro 1: escrita dos nomes das participantes da entrevista assistida



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 8 – Encontro 1: pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em razão do exposto, as atividades do primeiro encontro foram finalizadas com sucesso.

3.2.2 Encontro 2 (16/06/2023) – Conversando sobre o Gênero Entrevista

Para iniciar o segundo encontro, PP explicou aos alunos que começariam o segundo dia do projeto “Celebridades” e conversariam sobre o gênero entrevista. PP

relembrou com eles a aula passada, com o objetivo de estimular a memória dos alunos, reaproveitando as experiências da aula anterior para dar continuidade a novas atividades. Após isso, apresentou a rotina do dia com as fichas visuais, colocando em seguida no painel, com o intuito de preparar a criança autista para as atividades propostas, contribuindo para a compreensão da distribuição do tempo e diminuição do estresse.

Em seguida, PP iniciou a roda de conversa com o tema “o que é uma entrevista?” Ela explicou de maneira simples que a entrevista é uma conversa entre duas pessoas, em que uma faz as perguntas e a outra dá as respostas. Quem faz as perguntas é o entrevistador. Quem dá as respostas é o entrevistado. Explicou ainda que existem entrevistas faladas em programas de televisão, de rádio, na Internet, e todas têm a função de informar as pessoas sobre algum assunto.

Para ajudar, PP elaborou um *Quiz* com o recurso digital *wordwall*[30] para verificar se o aluno autista conseguiu guardar algumas informações da entrevista assistida no primeiro encontro. O jogo é composto por quatro perguntas direcionadas à entrevistada:

1. Quem é essa cantora?
2. O que a Juliette não suporta?
3. O que a Juliette tem medo?
4. Qual é o sonho de consumo da Juliette?

A1 e A2 tentaram responder juntos ao *Quiz*, porém, apresentaram dificuldades e não lembraram das respostas corretas.

Após o jogo, PP continuou a conversa sobre entrevistas e explicou que temos, além dessas com celebridades, outros tipos de entrevistas: de emprego, com psicólogo, entre outras (Figura 9). Durante a conversa, PP perguntou a A1:

[30] Jogo disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/57728183/celebridade

(Excerto 6)

1. PP: a gente estava falando sobre a entrevista com o psicólogo. O A1
2. passa em psicólogo, né A1? Como que é lá?
3. A1: chama F* e L*, duas. Terça e segunda.
4. PP: terça e segunda você vai? E o que você faz na psicóloga?
5. A1: é, aprende as coisas.
6. PP: aprende?
7. A1: aprende.
8. PP: e ela faz perguntas pra você, também? Pra você responder?
9. A1: eu faço atividades. A pergunta que é pra pintar.
10. PP: isso aí. E quando você foi lá ela perguntou o que você gosta de
11. fazer...você responde...como que é?
12. A1: eu gosto de cantora, cantor, celebridades, ou alfabeto, já sabe,
13. ela já sabe.
14. PP: ela já sabe. Mas o primeiro dia que você foi, ela não sabia.
15. A1: não.
16. PP: muito tempo atrás, quando você foi na primeira vez, ela não
17. conhecia você.
18. (PP direciona para A2 e depois para A1)
19. PP: ela não sabia o que ele gostava. Ela não sabia o que você não
20. gostava. Então, ela fez perguntas pra você.
21. A1: sabe o que eu não gosto, da P* que ela falou mal dos professores.
22. PP: então, mas ela sabia? A psicóloga? Não. Quando você foi lá e
23. falou com ela, então, é o que? É uma entrevista.
24. (A PP mostra a imagem da psicóloga)
25. PP: olha ela lá, conversando.
26. A1: é ...
27. PP: por quê? A psicóloga quer saber sobre quem? Sobre nós.
28. [...]

Figura 9 – Encontro 2: suporte visual para a Roda de conversa: o que é uma entrevista?

Fonte: A autora

Assim que os alunos terminaram a roda de conversa, foram para a próxima atividade: escuta de uma entrevista de emprego[31], com o objetivo de compreenderem o contexto de circulação e recepção de uma entrevista oral. Antes de iniciarem a escuta, PP explicou um pouco sobre a entrevista de emprego, dialogando com os alunos.

[31] Audição realizada, trecho 1’43” – 2’50”, fonte: https://www.youtube.com/watch?v=d4oLNoR1Hks&t=135s

Em continuidade, PP explicou que a próxima atividade seria um jogo: Bate bola, jogo rápido na sala de aula!

Para o jogo, foi necessária uma bola grande de plástico macia com perguntas visuais fixadas nela (Figura 11). O objetivo da atividade era incentivar a compreensão do respeito ao turno de fala durante o diálogo e desenvolver o repertório para que o aluno autista possa fazer questionamentos oralmente. Assim, PP mostrou aos alunos a bola com as perguntas e leu todas as imagens fixadas nela (Figura 10).

Antes de começarem, PP colocou as cadeiras em círculo e explicou:

(Excerto 7)

1. PP: o primeiro a jogar, pega a bola e escolhe uma pergunta para
2. fazer a um colega. Faz a pergunta e joga a bola para o colega. Quem
3. recebe a bola, responde a pergunta e continua o jogo. Termina o jogo,
4. quando todas as perguntas forem respondidas. Só poderá falar quem
5. estiver com a bola.

Após a orientação, começou a brincadeira (Figura 12). No início, PP precisou dar os comandos, como: “ele vai fazer uma pergunta e jogar a bola pra você”; “vai A1, faz uma pergunta para ela”; “agora, joga a bola para ela responder”. Segue um excerto do diálogo:

(Excerto 8)

1. A2: o que te deixa feliz?
2. A1: me deixa feliz? Aquela P* chata (aluno responde e bate com a mão
3. direita na bola, com satisfação). Eu falei... Isso que falei, aquela
4. cantora cha...
5. A2: o que te deixa **feliz**! (a aluna repete a pergunta com mais ênfase).
6. A1: que deixa feliz? Deixa eu ver, a C*, aquela cantora sertaneja
7. (levanta a mão e bate na bola finalizando a fala).
8. (O aluno lança a bola para a A2)
9. A1: é a sua vez.
10. (A professora faz a intervenção)
11. PP: mas qual pergunta você vai fazer para ela?
12. (A2 devolve a bola para A1)
13. PP: escolhe uma pergunta.
14. (O aluno pega a bola e olha para a primeira pergunta que vê)
15. A1: o que você gosta de comer?
16. (A2 levanta e dá uma olhada para ver se a pergunta está certa)
17. A2: bolo
18. (Após A2 responder, A1 lança a bola na sua direção).
19. A1: o que você gosta de bolo?
20. A2: hã...?
21. A1: que bolo você gosta?
22. A2: o que eu mais gosto de comer?
23. A1: o que você gosta de bolo?
24. A2: eu gosto de.... (A1 gira a bola com as duas mãos, pensativo...)
25. (passa a língua entre os lábios) Bolo de chocolate, muito bom!
26. A1: eu também amo chocolate (balança os pés cruzados e vira em
27. direção da professora) E você professora?

28. (A2 está virando a bola na mão, procurando uma pergunta para fazer)
29. A2: qual fruta você gosta mais?
30. (A2 lança a bola para a professora)
31. PP: eu gosto de melancia. Eu **amo** melancia.
32. PP: qual a sua brincadeira favorita, A1?
33. A1: boneca! (abre os braços)
34. PP: calma, não joguei para você responder. Qual a sua brincadeira
35. favorita?
36. A1: boneca!
37. (A professora faz a intervenção)
38. PP: não...
39. A1: que...
40. PP: você não pegou a bola, só quem está com a bola que fala.
41. A1: tá
42. PP: você tem que esperar a bola chegar para responder...
43. A1: tá
44. PP: qual a sua brincadeira favorita (a professora lança a bola). Pega a
45. bola!
46. (A1 pega a bola)
47. A1: boneca.
48. PP: muito bem!
49. A2: agora faz uma pergunta pra mim (direciona para A1).
50. A1: o que você brinca? (A1 faz a pergunta sem olhar para as que estão
51. na bola).
52. A2: não... (Como essa pergunta já tinha sido feita, A2 respondeu não).
53. A1: deixa eu ver pra outra resposta (A1 procura entre as perguntas
54. que estão na bola).
55. PP: pergunta...
56. A1: qual você gosta, sol ou chuva?
57. PP: agora joga a bola para ela responder.
58. A1: você gosta de chuva? Chuva que você gosta? (entrega a bola com
59. a insistência da resposta).
60. A2: eu gosto de Sol.
61. A1: ela gosta de Sol! (faz um movimento afirmativo com a cabeça).

Figura 10 – Encontro 2: figuras com perguntas para fixar na bola

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 11 – Encontro 2: Bola com as perguntas

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 12 – Encontro 2: Jogo “Bate bola jogo rápido na sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim, finalizamos o segundo encontro com a “bola de perguntas”, em que A1 participou positivamente da brincadeira.

3.2.3 Encontro 3 (28/06/2023) – Selecionando perguntas e respostas

Nesse encontro, dentre os objetivos, estava o respeito ao turno de fala durante um diálogo, como também o desenvolvimento de repertório para questionamentos.

Após a recepção dos alunos e a rotina visual, a PP começou com uma roda de conversa com os alunos, de maneira que relembrassem das aulas anteriores. Com isso, puderam dar continuidade às atividades do dia.

A PP passou a entrevista “De frente com Gabi – Bate bola com o elenco do Carrossel”[32], a partir da qual a atividade foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, os alunos exercitaram a escuta; já no segundo, puderam participar com suas respostas.

Durante a escuta da entrevista, A1 confundiu-se com duas palavras faladas: mal-humorado (entendeu “namorado”) e roer unhas (falou “beronys?”). Finalizado o primeiro momento, a PP perguntou-lhes o que haviam visto no vídeo e quem eram os entrevistados. A1 e A2 disseram os nomes dos participantes da entrevista, o que totalizou três crianças. A PP perguntou a A1 o que ele tinha achado legal na entrevista e ele respondeu: “Porque falou da L*, do JP*, da M* que fazem as novelas do Carrossel”. Sobre o conteúdo do que foi dito, A1 disse que achou legal “sobre a vida deles, o que eles contaram, sobre o dente assim oh (A1 reproduz um gesto que o entrevistado fez)”.

Logo, no segundo momento, para que eles pudessem participar, a cada pergunta a PP pausava o vídeo e eles respondiam. A sequência utilizada foi: 1. Pergunta do entrevistador (vídeo); 2. Respostas dos entrevistados (vídeo); 3. Resposta da A2; e 4. Resposta do A1. Vale registrar que A1 respeitou essa sequência. Em seguida, são apresentados os dados de A1:

Quadro 5 – Encontro 3 – Excerto da participação do A1 na entrevista composta no vídeo assistido

Pergunta	Intervenção da PP	Resposta do A1
Um sonho?		A1: Ir na Disney
Eu tenho medo de?		A1: De rato, urgh!
Minha mãe briga comigo, quando?		A1: Quando não obedece.
	PP: Quando você não obedece ela? O que você faz que você não obedece ela?	A1: Ela fala: “Vem almoçar!” E eu tô lá no quarto trocando de roupa... aí eu chego lá e tem almoçar.

[32] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LbBiIye2zgk Acesso em: 17. ago. 2023.

	- E ela briga? Por que ela brigou com você?	A1: Porque ela tá falando que tô demorando ... trocar de roupa.
	- Ah, entendi.	A1: Você vai contar pra minha mãe?
	- Não, aqui é uma aula, né?	
O pior castigo é?		A1: Sobre o meu celular, que ela (mãe) deixa de castigo.
Dinheiro?		A1: Várias coisas. Comprar coisas no mercado. Comprar roupa. Comprar acessórios. Ir na loja comprar roupa.
Fama?		A1: Quando crescer eu vou ser a PV*, vou disfarçar com a peruca dela.
Um defeito?		A1: Roer a unha. Às vezes eu brigo com a An* (amiga da sala regular).
A1 por A1	PP: Quem é o A1? Fala um pouquinho sobre você!	A1: Eu brinco de boneca e eu assisto celular.

Fonte: A autora

A próxima atividade foi o “Jogo: quem é a celebridade”. Para a elaboração, PP fez uma adaptação do jogo “Cara a Cara”, que tinha disponível na SRM. Ela imprimiu figuras das celebridades conhecidas por A1, como também as fotos de A1 e A2 e fez a substituição no tabuleiro (Figura 13). Esse jogo é para duas crianças, com faixa etária a partir de 6 anos e seu objetivo é descobrir a carta que o adversário escolheu. Para isso, os jogadores fazem perguntas, um de cada vez, sobre algum aspecto físico da personagem e, por meio de eliminação, chegam à última face, em que é revelada a personagem escondida.

Figura 13 – Encontro 3: Jogo: quem é a celebridade?

Fonte: Acervo da pesquisadora

A1 ficou impressionado com o novo jogo, mostrando-se animado para começar. No primeiro contato com o tabuleiro, virou os personagens, um por um, falando os nomes deles. Jogaram por 20 minutos (Figura 14) e só finalizaram quando chegou a hora de ir embora. Quando PP falou que tinha terminado a aula, A1 disse: “Mas já?”. A seguir, segue um recorte de uma das jogadas:

(Excerto 9)
1. A2: tem é....como fala... Gravata?
2. A1: não (o aluno ameaça abaixar os que não tem gravata. A PP faz
3. a intervenção: “não, não abaixa não”).
4. A1: abaixa todos que tem gravata (direciona para A2).
5. (A2 elimina algumas faces).
6. PP: agora, você faz a pergunta (direciona para A1).
7. A1: você é o C*?
8. PP: não, você não pode perguntar se é o C*. Você tem que fazer uma
9. pergunta, olha: usa chapéu, é.... tem gravata? ...
10. A1: você tem gravata?
11. A2: na... tem!
12. [...]
13. A2: você usa chapéu?
14. A1: não.
15. (A2 elimina algumas faces).

Figura 14 – Encontro 3: jogando: quem é a celebridade?

Fonte: Acervo da pesquisadora

Concluímos que, para quem dizia que não gostava de jogos, A1 jogou várias vezes sem perceber o tempo passar, com atenção e foco durante as jogadas. Assim o terceiro encontro foi concluído.

3.2.4 Encontro 4 (05/07/2023) –Treinando a escuta na entrevista

As atividades desenvolvidas nesse encontro foram:

1. Organização da rotina;

2. Questionário sobre a biografia da cantora Ana Castela: pesquisa das respostas;

3. Escuta da entrevista “Ana Castela conta que ainda se assusta com sucesso meteórico – Encontro com Patrícia Poeta”[33];

4. Roda de conversa sobre o vídeo assistido;

5. *Quiz* Ana Castela;

6. Jogo: *Sim ou Não*.

Vale ressaltar que nesse dia A2 estava ausente.

Após a organização da rotina, PP entregou um questionário com sete perguntas referentes à cantora Ana Castela. Em seguida, foram até o computador. Com a intervenção de PP, A1 conseguiu pesquisar as respostas e anotar na folha de

[33] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z1fmb17_3A0

atividades[34]. Para finalizar, PP fez a leitura das perguntas e A1 respondeu oralmente com apoio da escrita.

Em seguida, antes que o aluno se preparasse para assistir à entrevista, PP conversou com ele sobre as suas expectativas em relação ao vídeo:

(Excerto 10)
1. PP: o que você acha que vai falar na entrevista?
2. A1: sobre a vida dos famosos.
3. PP: sobre a vida de quem hoje?
4. A1: da Ana Castela.
5. PP: da Ana Castela (a PP afirma com a cabeça). O que será que ela
6. vai falar hoje?
7. A1: ixiii, eu não sei né. A gente vai ter que assistir a entrevista aí para
8. saber todas as notícias.
9. PP: isso aí!
10. (A1 tenta falar, porém não encontra a pronúncia do que quer
11. expressar).
12. A1: a entrevista foi para quem? Pra gente, a entrevista.
13. PP: isso. Para quê, pra gente?
14. A1: aprender...
15. PP: muito bem.
16. A1: ...com a entrevista dos famosos.

Depois, A1 sentou-se diante da televisão e assistiu com atenção à entrevista. Assim que terminou, PP iniciou a conversação com a pergunta sobre a idade da entrevistada:

(Excerto 11)
1. A1: 19 anos.
2. PP: 19. Mas aí na entrevista ela estava com quantos anos?
3. A1: 18.
4. PP: e o que ela falou na entrevista que você achou legal?
5. A1: ela falou sobre que ela fez *show*...
6. PP: isso.
7. A1: que ela é rica.
8. PP: hum...
9. A1: que ela gravou vídeos.
10. PP: verdade. Isso mesmo.
11. A1: ela falou de todos os vídeos que ela gravou e mostrou para a
12. Patrícia, todos os vídeos que ela gravou. Isso é para crianças. É isso
13. que ela falou. Se o pai dela, Rodrigues, Rodrigo.
14. PP: o pai dela estava aí também...que legal.
15. A1: só a mãe dela que não apareceu, que não falaram na entrevista.
16. PP: onde será que a mãe dela estava?
17. A1: na casa. Na casa dela ué!
18. PP: na casa? Sozinha?
19. A1: ah...não sei...
20. PP: não falou?
21. A1: não falou da mãe dela... às vezes saí.

[34] A folha de atividade é composta por sete perguntas, sendo elas as mesmas que compõem o *Quiz.*

Em seguida, PP elaborou um *Quiz* com base na atividade de pesquisa sobre a vida de Ana Castela e na entrevista assistida[35]. Essa atividade foi realizada pelo aluno no *notebook*. PP apertou o *play* e iniciou o *Quiz*. PP apenas leu as perguntas, sem a necessidade de ler também as alternativas de respostas, pois A1 já selecionava a opção e clicava com o *mous*e, respondendo oralmente a cada questão. Segue o Quadro 6 com as perguntas do *Quiz* e as respostas do estudante A1.

Quadro 6 – Encontro 4 – *Quiz* Ana Castela

Perguntas de múltiplas escolhas (As respostas corretas em negrito)	Escolha do Aluno A1
1. Qual o nome completo de Ana Castela? (A) Maria Fernandes (B) Ana Antonieta **(C) Ana Flávia Castela** (D) Joana Castela	(C) Ana Flávia Castela
2. Qual é a idade dela? (A) 10 anos **(B) 19 anos** (C) 35 anos (D) 87 anos	(B) 19 anos
3. Qual é a sua data de nascimento? (A) 05/09/1986 (B) 27/12/1900 (C) 04/06/1999 **(D) 16/11/2003**	(D) 16/11/2003
4. Qual música dela fez mais sucesso? **(A) Pipoco** (B) Evidências (C) Envolver (D) Cobaia	(A) Pipoco
5. Em qual cidade ela nasceu? (A) Ourinhos-SP (B) Nova York – EUA **(C) Amambai – MS** (D) Manaus - AM	(C) Amambai - MS
6. Quantos Ana Castela pesa? (A) 67 quilos (B) 45 quilos **(C) 55 quilos** (D) 63 quilos	(C) 55 quilos

Fonte: a autora

[35] Disponível em: https://wordwall.net/resource/58310224/quiz-ana-castela

A última atividade da sequência do dia foi o “Jogo: *sim ou não*”, elaborado com informações do vídeo assistido na aula, contendo cinco perguntas que apenas poderiam ser respondidas com “sim” ou “não”. Após a explicação do jogo, a PP fez as seguintes perguntas:

- Ela canta sertanejo? (Resposta: sim).
- Quem acompanha ela nos *shows* é o seu pai? (Resposta: sim).
- O pai dela se chama Rodrigo? (Resposta: sim).
- Ela ficou famosa jogando bola? (Resposta: não).
- Ana Castela tem 87 anos? (Resposta: não).

O aluno conseguiu realizar o jogo, respondendo corretamente às perguntas.

3.2.5 Produção Final (04/08/2023) – Produção oral

Para finalizar a sequência de atividades, a última etapa foi a de produção oral. Nela, A1 precisava entrevistar e/ou ser entrevistado pelos colegas da turma. Nesse dia, além de A1 e A2, participou mais um aluno. A3 é uma criança com TEA, suporte 1, com 7 anos de idade, frequente no 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, porém com muitas dificuldades em lidar com frustrações.

Após PP explicar o funcionamento da aula, realizou a leitura das fichas de apoio (Figura 15) que seriam utilizadas durante as entrevistas. Os alunos preferiram realizar a entrevista sentados em volta da mesa. Para a gravação foi utilizada uma câmera digital[36].

A sequência das entrevistas foi:

- A1 entrevista A2
- A2 entrevista A1
- A1 entrevista A3
- A3 entrevista A2

A primeira dupla foi A1 como entrevistador e A2 entrevistada. A1 com posse das fichas de apoio, olhou para a imagem na primeira ficha e, virando-se em direção a A2, fez a pergunta. Finalizada a sua fala, A1 continuou olhando para A2, até que a resposta dela fosse concluída. Assim, A1 colocou a ficha lida sobre a mesa, disse

[36] Câmera Digital, marca Sony Lens, modelo DZC – W710, 16.1 megapixels.

“muito bem” e passou para a próxima pergunta. Essas ações foram feitas durante toda a entrevista, exceto o “muito bem” que apenas foi pronunciado após a primeira resposta. Assim que terminou, A1 falou “Agora foi eu. Agora é a A2”, porém a PP interveio e orientou a forma de se finalizar a entrevista: “Você fala assim ... Muito obrigado pela sua participação”. O aluno repetiu a fala da professora. Segue o Quadro 7 com o recorte das participações de A1.

Quadro 7 – Encontro 5 – Produção final: Entrevista 1

Entrevistador: A1		Entrevistado: A2
	A1: *Qual é o seu nome?*	A2: *XXXX* (A2 diz o seu primeiro nome).
	A1: *Quantos anos você tem?*	A2: *10*
	A1: *O que você gosta de fazer?*	A2: *Deixa eu ver ... é ... jogar futebol, brincar de boneca.*
	A1: *O que você não (negativa com a cabeça) gosta de fazer?*	A2: *É ... deixa eu ver ... jogar UNO ... também às vezes.*
	A1: *O que você gosta de brincar?*	A2: *Gosto de brincar de boneca.*
	A1: *O que você gosta de fazer sozinho?*	A2: *Cozinhar, fazer as coisas...*

Fonte: a autora

Assim que a primeira entrevista foi finalizada, PP explicou que, para começar uma entrevista, é necessário fazer um enunciado antes das perguntas; como também agradecer ao final. Dessa forma, elaboraram uma fala para o início e uma para o final das entrevistas. Segue a segunda delas:

(Excerto 12)
1. A2: boa tarde!
2. A1: boa tarde!
3. A2: hoje vai ter uma pessoa especial aqui para a entrevista (a aluna
4. fala olhando para a câmera).
5. (A1 repete a palavra “especial” durante a fala de A2, como forma de
6. acompanhar o enunciado. A2 olha para a ficha que está em suas
7. mãos e lê a primeira pergunta).
8. A2: quantos .... eh ... Qual é o seu nome?
9. A1: Xxxxxxx xxxxxx xxxxxxx (fala o seu nome completo).
10. A2: quantos anos você tem?
11. A1: nove anos.
12. A2: o que você gosta de fazer?
13. A1: eu gosto de brincar com o XX (fala o nome de um amigo).
14. A2: o que você não gosta de fazer?
15. A1: hum... (fica pensativo) ... não gosto de .... jogos.
16. A2: qual a sua brincadeira favorita?
17. A1: boneca.
18. A2: o que gosta de fazer quando está sozinho?
19. A1: quando estou sozinho, fico com minha mãe.
20. A2: mas, o que você gosta de fazer quando está sozinho?
21. A1: gosto de brincar.
22. A2 e A1: obrigada (falam juntos).

A próxima prática foi de A1 entrevistando A3. Nessa entrevista, A1 já inicia com uma fala antes das perguntas programadas:

(Excerto 13)
1. A1: boa tarde.
2. A3: boa tarde.
3. A1: você é uma pessoa especial. Qual é o seu nome? (A1 Falou
4. olhando para o A3).
5. A3: Xxxx (A3 fala o seu primeiro nome).
6. A1: Xxxx (A1 repete o nome de A3).
7. A1: quantos anos você tem? (A1 faz a pergunta e espera A3
8. responder).
9. A3: eh... três anos (mostra com os dedos. Porém, A3 tem sete anos
10. de idade).
11. A1: o que você gosta. De fazer?
12. A3: gosto... Boneco.
13. A1: bom. O que você não gosta?
14. A3: jogar.
15. A1: o que você brinca?
16. A3: brinco... boneco.
17. A1: o que te deixa...Você gosta de brincar do quê?
18. A3: gosto de ...XXXX (A3 fala o seu nome).
19. A1: muito obrigado.
20. A3: muito obrigado.

Por fim, a última produção oral foi de A3 entrevistando A2, da qual não observamos necessidade de transcrição. Para terminar o encontro, PP mostrou aos alunos as entrevistas pelo *notebook*. Os estudantes ficaram satisfeitos em assisti-las.

Figura 15 – Produção final: fichas de perguntas

Fonte: acervo da pesquisadora

SEÇÃO IV

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 SELEÇÃO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Com o objetivo de analisar as capacidades de linguagem na produção do gênero textual entrevista desenvolvidas por estudantes com TEA, elaboramos e implementamos uma sequência de atividades na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa sequência foi desenvolvida com dois alunos: um é autista infantil e a outra é uma menina com dificuldades de aprendizagem. Ao todo, foram realizados cinco encontros, como descritos na seção anterior (seção III).

Para esta discussão e análise dos dados, consideramos as três dimensões ensináveis do gênero entrevista[37] citadas por Schneuwly e Dolz (1999), desenvolvidas durante os encontros, e que resultaram em produções orais da criança com TEA, alvo desta pesquisa.

Selecionamos o primeiro, o terceiro e o quinto encontro (produção oral), para a análise das produções verbais do estudante autista, denominado aqui no contexto da pesquisa como A1.

Com base no *Quadro 1 – Progressividade no ensino da oralidade* (quadro da página 38) e nas produções verbais do A1 durante as atividades desenvolvidas, selecionamos duas categorias, conforme Quadro 8.

[37] Ver Quadro 2 da página 40, *Dimensões ensináveis do gênero entrevista*.

Quadro 8 – Categorias e Subcategorias: discussão e análise dos dados

Fonte: a autora

Assim, as duas categorias elencadas são: (A) uso da linguagem oral; e (B) escuta. Dentro da categoria A, temos as subcategorias: presença de ecolalia; respostas adequadas às perguntas; respostas inadequadas às perguntas; e perguntas adequadas ao contexto. Já na categoria B, as subcategorias são: respeito ao turno de fala; e interrupção ao turno de fala.

4.1.1 *Uso da linguagem oral*

Analisamos o emprego da oralidade por meio da produção do estudante autista. Como discutido anteriormente, muitos autistas apresentam dificuldade na comunicação verbal, especialmente a falada. Por isso, selecionamos essa categoria para análise.

4.1.1.1 Presença de ecolalia

No encontro 1, excerto 1, houve a primeira participação verbal do aluno durante a roda de conversa, na qual ele diz “entrevista (repete)” (linha 2). Observamos que é uma repetição da última palavra dita pelo interlocutor, uma ecolalia imediata, sobre a qual podemos afirmar que “este tipo de fala, normalmente, não possui uma função comunicante” (Lacerda, 2017, p. 35). Portanto,

> Algumas crianças autistas apresentam ecolalia e a utilizam como um dispositivo de comunicação, com uso da repetição como confirmação do desejo, mecanismo de regulamento do comportamento ou o meio de falar quando ainda são incapazes de usar as palavras livremente (Mergl; Azoni, 2015, p. 2073).

Considera-se, nesse momento, uma confirmação de um desejo e regulação do comportamento como maneira de organização em contato ao meio que interage, visto que o aluno já teve uma prévia no início da aula sobre o trabalho do projeto *Celebridades* por meio das entrevistas. O tema vem ao encontro do hiperfoco do aluno em celebridades e rostos femininos.

Observamos, no último encontro, a presença da ecolalia em dois momentos, porém como confirmação de algo dito. No excerto 12 (linha 5 e 6), A1 repete a palavra “especial” falada por A2, como maneira de confirmar o enunciado. Já no excerto 13 (linha 6), quando A3 fala o seu nome, A1 repete.

4.1.1.2 Respostas adequadas às perguntas

A1 participa oralmente durante os encontros. No encontro 1, excerto 1, roda de conversa, quando a professora diz “hum... e os cantores ganham bastante dinheiro?” (linha 33), o estudante responde “ganha” (linha 34). Em continuidade, na mesma conversa, “qual é? A P*?” (linha 38), ele responde afirmativamente “sim” (linha 39).

No excerto 2, quando é perguntado “é, vocês conhecem ela?” (linha 3); A1 logo responde “ela é do BBB. Ela faz parte do BBB[38]” (linha 4). Porém, nota-se que o aluno não flexiona o verbo no passado, o que implicou na intervenção da PP “Ela faz parte ou fazia?” (linha 5), a qual tanto A1 como A2 respondem “fazia!” (linha 6). Seguindo, quando a PP questiona “O que você acha que ela vai falar na entrevista?” (linha 22); A1 consegue expressar a sua opinião “do BBB” (linha 24). Logo, se ela participou do BBB, a entrevista poderia sim falar sobre essa experiência.

No diálogo 3 (excerto 3), após assistirem à entrevista proposta, PP pergunta ao aluno “por que foi realizada essa entrevista?”, ao que o aluno responde “porque, por causa dos famosos que a gente gosta né?” (linha 1). Após a intervenção da professora na reformulação da pergunta, A1 consegue dar uma resposta mais adequada “porque ela é cantora, é famosa, é artista. É por isso que ela estudou pa isso” (linha 4 e 5).

[38] O aluno refere-se ao programa *Big Brother Brasil* (BBB).

No diálogo 4 (excerto 4), o estudante A1 apenas conseguiu responder de acordo com a pergunta após a professora agregar novas informações ao questionamento de “para quem essa entrevista foi realizada?”. A PP, por meio da sua fala, levantou dicas para que o aluno pudesse entender a intenção da pergunta: “Foi **para** Juliette? Fizeram a entrevista **para** ela? Fizeram a entrevista **com** ela. Mas para **quem** a entrevista é? Quem que tá vendo essa entrevista? Quem tá assistindo essa entrevista?” (linhas 4 a 6). Com essa reformulação da pergunta, A1 conseguiu responder adequadamente, “nóis” (linha 7), “nois assistir” (linha 11).

Em análise ao *Quadro 5 – Encontro 3 – excerto da participação do A1 na entrevista composta no vídeo assistido* (ver páginas 74 -75), observamos que dentre oito perguntas, A1 respondeu adequadamente a sete e apenas em uma precisou de intervenção. Percebemos que o aluno conseguiu alcançar o objetivo proposto da atividade, expressando suas opiniões a respeito de sua vida cotidiana. Vale retomar aqui as respostas ao terceiro questionamento, no momento em que a PP faz as intervenções:

5. PP: minha mãe briga comigo, quando?
6. A1: quando não obedece.
7. PP: quando você não obedece ela?
8. A1: ela fala: “Vem almoçar!”. E eu tô lá no quarto trocando de roupa... aí
9. eu chego lá e tem almoçar.
10. PP: e ela briga? Por que ela brigou com você?
11. A1: Porque ela tá falando que tô demorando... trocar de roupa.
12. PP: Ah, entendi.
13. A1: você vai contar pra minha mãe?
14. PP: não, aqui é uma aula, né?

Nesse trecho, observam-se informações coerentes, em que A1 traz relatos de momentos vivenciados em casa com a família. Percebeu-se que quando ele faz essa abertura para a escola, há um incômodo de sua parte, o que é corroborado por sua pergunta: “você vai contar pra minha mãe?” (linha 13). Apenas na linha 6 o aluno omitiu o sujeito, o que dificultou a compreensão de quem ouve.

No último encontro, na produção da entrevista oral, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistado, A1 posiciona-se como tal, respondendo adequadamente às perguntas. Salvo no excerto 12, linha 19, como transcrito abaixo:

(Excerto 12)
18. A2: o que gosta de fazer quando está sozinho?
19. → A1: quando estou sozinho, fico com minha mãe.
20. A2: mas, o que você gosta de fazer quando está sozinho?
21. A1: gosto de brincar.
22. A2 e A1: obrigada (falam juntos).

Notamos que, quando A2 repete a pergunta, colocando o sujeito “você” no questionamento, A1 consegue compreender e responder a pergunta de maneira coerente.

4.1.1.3 Respostas inadequadas às perguntas

Durante as interações verbais nas atividades, algumas respostas do estudante não corresponderam à expectativa do interlocutor, como observa-se nos recortes a seguir.

No encontro 1, no excerto 1, a professora dá início ao tema a ser estudado: “Então tudo que a gente for ver, vai falar sobre as celebridades. Tá?” (linha 5). Nesse momento, A1 cita o início da sequência alfabética, “o A, B, C, D, E, F, G, H...” (linha 6). A resposta refere-se às letras do alfabeto, o que não corresponde à pergunta feita pelo interlocutor. De acordo com a fala inicial da PP, o “tá?” pressupunha, de acordo com a experiência com crianças neurotípicas, um retorno do aluno, como: aceno afirmativo de cabeça ou palavras que expressam que compreendem aquilo que está sendo dito.

Crianças com TEA “apresentam dificuldades de se expressar por meio da linguagem seja esta verbal ou não-verbal” (Meneses; Silva, 2020, p. 183) e, quando conseguem se expressar, a linguagem, geralmente, propende a ser menos flexível (Klin, 2006). Outra questão é relativa às expressões por meio de gestos, que podem ser uma tarefa muito complexa para autistas, pois “a ausência de gestos é sempre um elemento marcante inclusive no processo de identificação do autismo”, já que apresentam dificuldades em reconhecer expressões humanas (Lacerda, 2017, p. 33).

Porém, voltando-se para a resposta do estudante, a PP, que convive semanalmente com ele, consegue compreender o porquê dessa resposta. Nos anos anteriores, a professora do AEE usou como estratégia, no período de alfabetização, a montagem de um “catálogo dos famosos”, em que, para cada letra do alfabeto, foi selecionada uma pessoa famosa. Aproveitando essa experiência, a PP, juntamente

com A1, montou uma “pasta das celebridades” no início do ano letivo com o objetivo de sondar quais eram as favoritas de A1. Portanto, quando ele fala as letras do alfabeto, está representando as celebridades que compõem essa atividade, pois para cada letra está um nome de um(a) famoso(a). Assim, nessa perspectiva, considera-se uma resposta coerente para o contexto, porém inadequada, porque caso os integrantes da roda de conversa não saibam dessa informação, não compreenderão a intenção comunicativa do sujeito.

Na linha 8, dessa mesma roda de conversa (excerto 1), a PP faz uma pergunta direcionada: “Agora pro A1, o que é celebridade?”. O estudante A1 responde: “celebridades é sobre os famosos” (linha 9). Conforme o dicionário *online* de Português DICIO (2023, s/p), dentre das definições do verbete “celebridade”, estão: “Cuja reputação já está feita; que possui renome ou fama; que tem notabilidade”; e “Quem se destaca por possuir características ilustres; que é afamado; célebre”. Portanto, no contexto a ser estudado, esperava-se que o estudante remetesse “à pessoa célebre”. Porém, quando usa a preposição “sobre”, acaba subordinando o segundo ao primeiro.

Em outro ponto, A1 responde com informação não relacionada à pergunta feita, emitindo sua opinião sobre a questão. Como se observa no recorte, encontro 1, excerto 1:

40. PP: e ela foi famosa? Ela é uma celebridade?
41. A1: **não e não**!!! Ela não tá no nosso projeto.
42. PP: não né
43. A1: porque ela falou mal dos professores (o aluno bate a mão na
44. mesa várias vezes).
45. PP: ah, então esquece ela né?
46. A1: ela não tá no projeto.
47. PP: então tá bom.

Nesse caso, o aluno não responde à pergunta, mas fala da condição imprópria da cantora em participar do projeto. Por mais que seja uma celebridade, segundo ele, ela não está em condições favoráveis para compor a lista dos famosos a ser trabalhada dentro da escola.

No excerto 2, observam-se vários momentos em que o retorno do A1 não é coerente com os questionamentos da PP. Assim que A1 fala da participação da entrevistada no BBB, a professora pergunta “e agora, o que ela faz?” (linha 7); ele responde “ela é rica (A1 bate uma palma contra a outra) Ela é rica agora” (linha 8).

Aqui, verifica-se que o aluno responde sobre a condição financeira da entrevistada, e não o que ela realiza. No trecho a seguir, ainda nesse diálogo, observamos o interesse acentuado de A1 no aspecto físico da entrevistada, de maneira a dar respostas não adequadas às perguntas realizadas:

28. PP: se você fosse o entrevistador da J*, o que você perguntaria
29. para ela?
→ 30. A1: eu vou falar dela, que ela é bonita.
31. PP: hum...você iria perguntar para ela se ela era bonita? (PP faz
32. uma expressão pensativa).
→ 33. A1: é, porque ela já é bonita com aquele cabelo dela, assim ó (A1
34. representa o tamanho do cabelo da J* com as mãos).

A PP tenta reformular a pergunta:

35. PP: hum...,mas o que você queria perguntar para ela, que você não
36. sabe e queria perguntar para ela?
37. A1: ué, eu queria falar que ela é amiga da P* cantora (A1 bate uma
38. palma contra a outra).

Quando a professora pergunta a A2 e ela apresenta a dúvida que gostaria de perguntar, notamos que A1 também não sabe a resposta, por isso tenta ajudá-lo a perceber, de maneira simples, a elaboração da a pergunta.

39. PP: e você A2, o que perguntaria?
40. A2: por que ela saiu do BBB...
41. PP: é ... por que ela saiu né?
42. (A1 tenta falar algo)

A PP faz uma nova tentativa, propondo para que o aluno imagine que a entrevistada foi até a escola; porém, com a utilização de várias orações na frase, promove uma sobrecarga de informações. Segundo Bossa (2006), as perguntas precisam ser simples e concisas, para que não haja ambiguidade. Dessa maneira, a resposta do aluno se dá de acordo com a última oração de cada pergunta:

43. PP: você queria saber mais alguma coisa sobre ela, A1? Faz de conta
44. que a J* veio aqui na escola.
45. A1: tá
46. PP: e daí? O que você queria saber dela? Já pensou ela aqui na
47. escola!
48. A1: é pro!

No excerto 3, após assistirem à entrevista proposta, PP pergunta ao aluno “por que foi realizada essa entrevista?”, o aluno responde “porque, por causa dos famosos que a gente gosta né?” (linha 1). Nessa perspectiva, entendemos que o aluno se refere ao ato de projetar a entrevista para assistir o motivo de ter sido passada aquela

entrevista para eles na sala de aula. Com a reformulação da pergunta, inserindo o nome da entrevistada[39], A1 consegue responder adequadamente ao questionamento.

Outro momento similar, é durante o diálogo 4 (excerto 4), quando o estudante A1 apenas conseguiu responder de acordo com a pergunta após a professora agregar novas informações ao questionamento de “para quem essa entrevista foi realizada?”. Porém, sem a intervenção, a resposta foi inadequada, uma vez que ele respondeu: “para Juliette” (linha 1). Sabe-se que uma entrevista é realizada **com** a entrevistada, porém, **para** o espectador, o público.

No terceiro encontro, na participação da 5ª (quinta) atividade, observamos que apenas uma resposta não ficou totalmente compreensível. Para a pergunta “minha mãe briga comigo, quando?”, A1 respondeu: “quando não obedece”. Como a resposta ficou vaga, não conseguimos identificar na oração “quem”, “o que” e “quando”, relacionado ao verbo “obedecer”. Para tanto, foi necessária a intervenção da PP.

No último encontro, na produção da entrevista oral, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistado, A1 posicionou-se como tal, respondendo adequadamente às perguntas, salvo no excerto 12, linha 19, como transcrito abaixo:

(Excerto 12)
18. A2: o que gosta de fazer quando está sozinho?
19. A1: quando estou sozinho, fico com minha mãe.
20. A2: mas, o que você gosta de fazer quando está sozinho?
21. A1: gosto de brincar.
22. A2 e A1: obrigada (falam juntos).

Nesse momento, observou-se que o aluno apenas conseguiu compreender fragmentos da pergunta, como confirma “quando estou sozinho [...]” (linha 19). Nota-se que A1 teve dificuldades para compreender que o verbo “gostar” estava direcionado a ele, uma vez que estava flexionado na 3ª pessoa do singular, caracterizando sujeito oculto. Quando A2 repetiu a pergunta e colocou em evidência o sujeito simples “você”, A1 conseguiu responder conforme a intenção da entrevistadora.

Os dados mostram que o estudante, nos primeiros encontros da implementação, apresenta dificuldade em responder adequadamente às perguntas

[39] Vide 4.1.1.2 Respostas adequadas às perguntas.

feitas, repetindo, em alguns turnos, o enunciado da questão, apresentando, portanto, ecolalia.

4.1.1.4 Perguntas adequadas ao contexto

No primeiro encontro, na primeira roda de conversa (excerto 1), observamos que o aluno direciona para a PP uma pergunta adequada para o contexto trabalhado: “ela tem, né pro? Ela é cantora né?” (linha 32).

Já no diálogo 2 (excerto 2), percebemos que A1 interage com uma pergunta, como maneira de confirmar a pessoa que participará da entrevista assistida: “J*! Ixiii... ela é do BBB?” (linha 1). É por meio dessa pergunta que a PP inicia a conversa.

No último encontro, na produção da entrevista oral, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistador, A1 posicionou-se como tal, com apoio das fichas visuais de perguntas. Observamos que[40] A1 conseguiu realizar todas as perguntas de maneira coerente com a estrutura da Língua Portuguesa, direcionando para A2, que exerceu o papel de entrevistada.

Por conseguinte, conforme as atividades foram implementadas, A1 desenvolveu sua fala adequadamente, respondendo de maneira coerente às perguntas que lhe foram feitas, além de realizar questões também coerentes.

4.1.2 Escuta

As pessoas no espectro autista apresentam limitações no processo de comunicação verbal, o que impacta diretamente nas atividades de escuta que envolvem o turno de fala. Assim, fez-se relevante trabalhar essa questão durante a implementação das atividades.

4.1.2.1 Respeito ao turno de fala

Observou-se o respeito ao turno de fala na produção oral, no último encontro, em que A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistador, A1 posicionou-se como tal, com apoio das fichas visuais de

[40] Ver Quadro 7 – Encontro 5 – Produção final: Entrevista 1, p. 81.

perguntas. Observamos que[41] A1 conseguiu realizar todas as perguntas a A2 de maneira coerente com a estrutura da Língua Portuguesa. Também notamos que durante o tempo de resposta de A2, A1 esperou com o olhar direcionado a ela, até que fosse finalizada a sua fala. Da mesma forma ocorreu quando A1 estava na posição de entrevistado, em que, mesmo que soubesse as perguntas que seriam feitas, aguardou o momento de A2 fazer os questionamentos para, assim, poder responder.

4.1.2.2 Interrupção ao turno de fala

Na interação verbal (encontro 1, excerto 1), observamos dificuldades do aluno A1 em respeitar a vez da fala do outro, o que podemos observar quando a PP direciona a pergunta a A2 “[...] E você A2, o que você acha que são celebridades?” (linha 14 e 15). A seguir, realizamos marcações para apontar os momentos em que houve interrupção ao turno de fala:

14. PP: são tudo ricas (a professora repete) ... E você A2, o que você
15. acha que são celebridades?
16. (A2 começa pensar)
17. A1: dos famosos.
18. PP: são os famosos, mas como é uma pessoa famosa?
19. A1: a J*.
20. A2: famosa quando é... quando ela tem muita... como é que fala...
21. esqueci o nome...
22. A1: não pode a foto da J* mostrando o peito não. Né pro?
23. PP: não...
24. A1: NÃO e NÃO!
25. PP: calma aí, que é a vez da A2...Tem muita...? A pessoa é famosa
26. quando tem muita...? (a PP direciona a fala para A2).
27. A1: muito dinheiro.
28. A2: é, muito dinheiro... muitos vídeos, *likes*...isso que é famoso.
29. PP: legal...

Mesmo que a pergunta tenha sido feita para A2, é notória a ansiedade por parte de A1 em participar, uma vez que: responde, complementa uma fala ou apresenta opiniões sobre vestimenta e postura inaceitável. Em razão disso, consideramos essas ações comunicativamente inadequadas para uma roda de conversa. A fala de Grandin e Panek (2022) complementa que se deve questionar sobre os sintomas de uma

[41] Ver Quadro 7 – Encontro 5 – Produção final: Entrevista 1, p. 81.

criança com TEA para, assim, propiciar o ensino de novos conhecimentos e comportamentos:

> A criança consegue manter uma conversa? Consegue fazer um pedido no balcão da lanchonete? Caso contrário, a primeira coisa a fazer é ensinar-lhe como se comportar, a começar por esperar sua vez de falar e dizer “por favor” e “obrigado” (Grandin; Panek, 2022, p. 113).

No diálogo 5 (excerto 5), observa-se que A1 direciona a pergunta para A2 (com apoio do encarte visual): “quem é o entrevistador?”. Porém, sem aguardar a resposta de A2, ele mesmo responde “Eu! Eu vou ser o entrevistador da Juliette”.

Portanto, no último encontro, nota-se que A1 não cometeu interrupções durante as entrevistas executadas. A falta de respeito ao turno de fala pode comprometer as interações sociais, já que “representa uma violação do princípio básico da conversação, conforme o qual apenas um dos interlocutores deve falar por vez” (Galembeck, 2010, p. 87). Assim, é importante que os falantes respeitem os turnos de fala do outro, habilidade que precisou ser trabalhada com A1 e que, como notado no excerto anterior, foi desenvolvida durante os encontros de implementação das atividades.

4.2 ANALISANDO OS DADOS

Após a organização dos dados em categorias e subcategorias, pretendemos, neste momento, analisá-los frente a algumas dimensões ensináveis do gênero entrevista trabalhadas durante a sequência de atividades. Para isso, consideramos todo o *corpus* produzido nesta pesquisa na perspectiva do estudante com transtorno do espectro autista na instituição escolar. Pontuamos que a análise dos dados colhidos não tem intuito de generalizar, mas oferecer sugestões e caminhos para a investigação científica em prol do ensino da Língua Portuguesa aos alunos com TEA que verbalizam e apresentam hiperfoco.

Notamos, nos encontros selecionados para a análise, poucos momentos de ecolalia imediata que não prejudicaram a interação entre os falantes. Vale ressaltar que, normalmente, A1 apresenta ecolalia tardia durante os atendimentos na SRM. Isso ocorre quando sua rotina diária é modificada. Porquanto, durante os encontros,

não se observaram mudanças significativas que estimulassem o aumento da ansiedade, de tal maneira que interferissem na linguagem.

Por ser um tema de interesse de A1, observou-se que o uso do quadro de rotinas com imagens ajudou o aluno na organização das atividades, promovendo segurança do que seria trabalhado, o que ajudou a reduzir o estresse e a ansiedade. Em aulas anteriores à implementação da sequência de atividades, o estudante constantemente interferia na aula com perguntas: "*vai imprimir a XXXX (nome de alguma celebridade de seu interesse)*"; e/ou "*vou desenhar a XXXX (nome de alguma celebridade de seu interesse)*". Notamos que, com a apresentação da rotina escolar com atividades ligadas a temas de seu interesse, não houve episódios semelhantes no decorrer dos encontros.

Dessa maneira, observamos que o painel de rotinas utilizado resultou positivamente no desenvolvimento e organização das aulas, embora a rotina já fosse realizada anteriormente pela professora, porém de maneira escrita na lousa. Em razão disso, a implementação mostrou que um quadro específico para tal função e com recursos imagéticos contribuiu para um maior rendimento do estudante durante os encontros. Esse quadro apresentava: o tema a ser trabalhado com imagens que representam as atividades; espaço para as atividades a realizar e as já realizadas; fotos dos alunos participantes da aula.

> Assim, muitas pessoas dentro do espectro sentem-se confortáveis quando a rotina é muito estruturada e podem prever o que ocorrerá, ou seja, quando ao futuro é reservado a repetição daquilo que lhe é agradável, tecnicamente eu usaria a palavra "reforçador" (Lacerda, 2017, p. 37).

O tema *Celebridades* foi selecionado pelo interesse intenso demonstrado por A1, o que resultou em atividades e participações agradáveis. É importante destacar que, antes de iniciar a implementação, houve uma grande preocupação por parte da PP em trabalhar com o hiperfoco do estudante, pois ela temia não saber lidar caso a situação fugisse do controle. Grandin e Panek (2022, p. 191) orientaram um pai de uma criança dentro do espectro autista com extremo foco em desenho:

> Não tente transformá-lo no que ele não é ou, pior ainda no que não pode ser. O que se deve fazer é estimular sua arte – mas ampliar sua abrangência. Se ele desenha figuras de carros de corrida o tempo todo, peça-lhe para desenhar também a pista. Depois, peça-lhe para desenhar as ruas e prédios ao redor da pista. Se ele conseguir fazer isso, sua fraqueza (pensamento obsessivo em um objeto) se transformará em força (um modo de entender a relação entre algo simples como um carro de corrida e o resto da sociedade).

Notamos que isso ocorreu no decorrer da sequência de atividades do gênero entrevista, em que A1 deu indícios de desprendimento do pensamento obsessivo das características físicas femininas e começou a perceber a relação dele enquanto pessoa, como também de outros sujeitos envolvidos no seu cotidiano.

Considerando as respostas inadequadas e adequadas às perguntas, no encontro 1 o estudante apresentou mais dificuldades do que no encontro 3 e 5. Na primeira aula, foram observadas as dificuldades em: (a) compreender algumas perguntas; (b) explicar eventos; (c) produzir adequadamente as frases; (d) tempos verbais e pronomes. No encontro 3, observamos dificuldades em tempos verbais e pronomes. Já na última aula, ficou em evidência apenas uma pergunta não compreendida pelo A1.

Umas das dificuldades apresentadas em pessoas com TEA é a percepção da intencionalidade, de se colocar no lugar do outro, o que pode prejudicar uma resposta coerente. De acordo com Lacerda (2017), as dificuldades variam conforme o prejuízo que se tem na mentalização. Por exemplo, no excerto 1, linha 6, quando A1 responde por meio da sequência alfabética, ele acredita que todos sabem do que se trata. Essa atitude, comparada com um exemplo apontado por Lacerda (2017, p. 44), pode ser entendida como um prejuízo na mentalização em compreender “que sua mente é separada da mente” do outro. Se o estudante sabe sobre o catálogo dos famosos por meio do alfabeto, logo, presume que o outro também saiba.

Outro fato é que a maioria dos autistas apresentam dificuldades no conhecimento da semântica, algo próprio da interação na sociedade, o que se pode observar em diversos momentos da fala de A1. A autora Grandin relata que apenas aos 50 anos de idade “ficou sabendo que as pessoas tinham sinais visuais sutis” (Grandin; Panek, 2022, p. 134). Ela também relata a dificuldade em gravar rostos, tendo adotado como estratégia o esforço em “reconhecer detalhes físicos: Tá, ela usa óculos grandes com aros pretos. Ele é o que usa cavanhaque” (Grandin; Panek, 2022, p. 134). Nos primeiros encontros, A1 utilizou a repetição da fala dos participantes

como maneira de guardar o que era dito nas entrevistas assistidas, o que foi diminuindo durante os encontros.

Portanto, em relação às respostas adequadas, as perguntas curtas e objetivas tiveram mais êxito por parte do estudante. Observamos que, no primeiro encontro, A1 respondeu de maneira adequada a algumas perguntas realizadas, porém a quantidade de respostas não coerentes excedeu o esperado. No terceiro encontro, a situação apresentou melhora: o aluno conseguiu expressar fatos vivenciados no seu cotidiano, como sonho, medo, seu pior castigo, seu defeito, significado pessoal do dinheiro e da fama, e falar um pouco sobre ele. Destacamos que, na pergunta sobre "fama", A1 direciona a sua fala sobre celebridades de maneira a demonstrar um desejo pessoal e não apenas citar aspectos e detalhes físicos como feito no primeiro encontro. Assim, notamos a abertura para outros temas dentro de sua vida pessoal e o envolvimento do estudante de forma natural, embora, como reforça Bossa (2006), o autista tenha dificuldades na compreensão de enunciados extensos e complexos, o que impele o docente a decompô-los em unidades menores.

Percebemos que, conforme as atividades foram se desenvolvendo, o estudante autista começou a familiarizar-se com o gênero entrevista, resultando positivamente no jogo fictício da entrevista no encontro final. Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 14), nesse jogo fictício, "o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros", baseado na compreensão do papel do entrevistador, da organização interna da entrevista e sobre a regulação local.

Com o intuito de trabalhar a oralidade por meio do gênero textual entrevista, o respeito ao turno de fala é um fator importante para o diálogo. O ouvir, compreender e saber adequar a fala são alguns pontos trabalhados na oralidade. Porém, na implementação das atividades no encontro 1, notamos a frequência de interrupções que A1 comete na fala de A2, algumas vezes para responder primeiro, outras para complementar ou apresentar opiniões próprias sobre algum assunto de interesse. Observamos que, no encontro 3 e 5, o estudante com TEA conseguiu se conter e esperar o seu momento de participar. Portanto, analisamos que, quando A1 não exercitava a escuta, desrespeitando o turno de fala do outro, ele participava de maneira inadequada, desviando-se do contexto em questão. No respeito ao turno de fala, notamos uma evolução por parte do estudante, como se observa no Quadro 9.

Quadro 9 – Escuta: respeito ao turno de fala

Encontro 1 - Excerto 1	**Encontro 3 –** Tabela 2	**Produção Oral –** Excerto 13
20. **A2**: famosa quando é... quando ela tem muita... como é que fala... 21. esqueci o nome... 22. **A1**: não pode a foto da J* mostrando o peito não. Né pro? 23. **PP**: não... 24. **A1**: NÃO e NÃO! 25. **PP**: calma aí, que é a vez da A2...Tem muita...? A pessoa é famosa 26. quando tem muita...? (a PP direciona a fala para A2). 27. **A1**: muito dinheiro. 28. **A2**: é, muito dinheiro... muitos vídeos, *likes*...isso que é famoso. 29. **PP**: legal...	[...] **Pergunta**: o pior castigo? A1: sobre o meu celular, que ela (mãe) deixa de castigo. **Pergunta**: dinheiro? A1: várias coisas. Comprar coisas no mercado. Comprar roupa. Comprar acessórios. Ir na loja comprar roupa. **Pergunta**: fama? A1: quando crescer eu vou ser a PV*, vou disfarçar com a peruca dela. **Pergunta**: um defeito? A1: roer a unha. Às vezes eu brigo com a An* (amiga da sala regular. **Pergunta**: A1 por A1. A1: Eu brinco de boneca e eu assisto celular.	(Excerto 13) 1. A1: boa tarde. 2. **A3**: boa tarde. 3. A1: você é uma pessoa especial. Qual é o seu nome? (A1 Falou 4. olhando para o A3). 5. **A3**: Xxxx (A3 fala o seu primeiro nome). 6. A1: Xxxx (A1 repete o nome de A3). 7. A1: quantos anos você tem? (A1 faz a pergunta e espera A3 8. responder). 9. **A3**: eh... três anos (mostra com os dedos. Porém, A3 tem sete anos 10. de idade). 11. A1: o que você gosta. De fazer? 12. **A3**: gosto... Boneco. 13. A1: bom. O que você não gosta? 14. **A3**: jogar. 15. A1: o que você brinca? 16. **A3:** brinco... boneco. 17. A1: o que te deixa...Você gosta de brincar do quê? 18. **A3**: gosto de ...XXXX (A3 fala o seu nome). 19. A1: muito obrigado. 20. **A3**: muito obrigado.

Fonte: a autora

Na primeira coluna, observamos claramente três momentos em que A1 interrompe o turno de fala de A2, com comentários que desviam do contexto. Na segunda coluna, encontro 3, percebemos que o estudante aguarda a sua vez de responder. Já na produção oral, A1 demonstra confiança no papel de entrevistador, uma vez que conseguiu começar com um cumprimento formal; apresentou o entrevistado com uma frase de início “você é uma pessoa especial” (excerto 13, linha 3); espera o momento de A3 responder; demostra uma opinião pessoal afirmativa sobre a resposta do entrevistado “bom. [...]” (excerto 13, linha 13); utiliza fichas de apoio para as perguntas de maneira adequada; direciona-se para A3 para os questionamentos; e finaliza com um cumprimento de despedida. Dessa maneira,

percebemos o uso da língua de formas não “corriqueiras de comunicação escrita e oral” (Marcuschi, 2008, p. 55).

Assim, há uma fala menos flexível, porém, notamos avanço significativo nas perguntas e respostas realizadas pelo estudante A1. Avaliamos que as atividades implementadas contribuíram positivamente no desenvolvimento da oralidade do A1. Entretanto, o ensino da oralidade é progressivo, devendo continuar durante toda a vida escolar deste e de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento especializado na instituição escolar se faz necessário a estudantes com TEA, em específico na Sala de Recursos Multifuncionais. Nele, além dos campos de experiências contemplados na BNCC, trabalham-se as áreas de conhecimento. Dentre essas áreas, encontra-se a de linguagens, como a de Língua Portuguesa. O ensino, porém, baseia-se na capacidade que o estudante apresenta, para, assim, serem trabalhadas as dificuldades por meio de recursos que atendam às especificidades individuais de cada criança ou adolescente.

Dessa maneira, o trabalho na SRM envolve vários desafios, já que a modalidade da Educação Especial abrange as demais modalidades da Educação Básica, com público-alvo em pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação. Para cada especificidade, o docente questiona-se sobre as situações de ensino e aprendizagem de maneira a contribuir para o desenvolvimento desse aluno. Nesta pesquisa, a problemática levantada foi: quais atividades podem ser desenvolvidas com gênero oral entrevista para estudante com Transtorno do Espectro Autista na Sala de Recursos Multifuncionais a fim de contribuir com o desenvolvimento de sua fala?

Destarte, na primeira seção, buscamos compreender o transtorno do espectro autista (TEA), com vista na perspectiva histórica, direitos e o atendimento educacional especializado aos estudantes autistas. Seguimos a pesquisa com base na prática da **Língua Portuguesa** por meio da oralidade, em especial, do gênero textual entrevista e suas dimensões ensináveis. Portanto, para compreendermos o ensino da **Língua Portuguesa** para crianças com TEA, finalizamos a pesquisa bibliográfica com algumas considerações sobre o assunto.

Após a investigação teórica, na segunda seção deste trabalho, apresentamos a descrição metodológica dos passos desta pesquisa. Por conseguinte, na próxima seção, apresentaremos as etapas de implementação da sequência de atividades e análises dos dados.

Portanto, a interação do suporte teórico com a prática docente possibilitou desenvolver, de maneira satisfatória, uma sequência de atividades com o gênero textual entrevista para o ensino da **Língua Portuguesa** a aluno autista atendido na SRM. Dessa maneira, o questionamento inicial foi respondido positivamente.

Constatamos que o uso de sequência de atividades é favorável, pois possibilitou a continuidade do ensino em questão, de maneira que o estudante com TEA pudesse se organizar frente ao tema a ser trabalhado, o que resultou em um melhor aproveitamento.

No planejamento de atividades com o gênero entrevista para alunos autistas que verbalizam e sustentam um hiperfoco, o docente precisa compreender tanto o gênero textual a ser estudado, como também as especificidades de cada aluno. No caso desta pesquisa, consideramos alguns pontos relevantes no perfil do estudante participante: autista infantil; dez anos de idade; matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais; atendido por equipe multidisciplinar e pela SRM; verbaliza; presença em alguns momentos de ecolalia imediata e tardia; hiperfoco em rosto feminino e celebridades.

Diante disso, verificamos que as atividades elaboradas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento significativo da oralidade de maneira a favorecer a participação do estudante em um turno de conversa. Nas aulas anteriores, como também no primeiro encontro com a implementação do produto educacional, o estudante autista interrompia constantemente os diálogos desenvolvidos. Na maioria das vezes, eram falas que desviavam do contexto discutido, focadas em situações e características físicas de celebridades por ele conhecidas. Observamos que, no decorrer da sequência de atividades, o aluno começou a: compartilhar algumas de suas preferências pessoais; ser capaz de guardar maiores informações ouvidas em um diálogo; diminuir as interrupções que fazia do interlocutor, para assim poder contribuir verbalmente; participar de contexto de interação oral mediada por perguntas de maneira coerente. Portanto, é preciso ressaltar que é por meio da prática com a língua que o aprendiz passa a exercê-la no seu cotidiano. Assim, as atividades vão progredindo conforme os alunos percorrem as modalidades de ensino.

Observamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas com gênero oral entrevista para estudante com TEA na SRM, elaboradas conforme as sugestões a seguir: tema conforme o hiperfoco da criança; vídeos curtos de entrevistas; encartes para suporte nas rodas de conversas sobre o assunto discutido; pesquisa simples na internet; conversa sobre experiências dos alunos dentro do tema entrevista; apreciação de vídeos curtos de entrevistas; objetos como apoio para a compreensão do turno de conversa; vídeos com perguntas simples em que o aluno possa participar

com suas respostas; jogo com temas de interesse do aluno; *quiz*; jogo do *sim ou não*; simulação e gravação de entrevistas.

As perguntas que abordam mais de dois assuntos, enunciados extensos ou que não evidenciam a intenção do interlocutor dificultam a compreensão do aluno autista para uma resposta adequada. Dessa maneira, reforçamos a necessidade do docente em conhecer as capacidades e dificuldades de seus estudantes dentro do espectro autista.

Esta pesquisa-ação contribuiu para o desenvolvimento de metodologias como subsídios para a prática pedagógica em sala de aula. Com isso, pudemos elaborar, a partir do método científico, uma sequência de atividades de acordo com as necessidades de um aluno autista, com resultados positivos. Essas atividades não apenas favoreceram o sujeito da pesquisa, mas alcançaram a aluna A2, uma vez que a aluna começou a ter maior participação verbal durante os encontros na SRM e, também, nas aulas regulares. Por consequência, com um avanço significativo na leitura e escrita, a aluna foi dispensada da SRM e encaminhada para reforço pedagógico de Língua Portuguesa.

Finalizamos este estudo apontando que o Mestrado Profissional em Letras – Profletras consolidou a experiência docente, de modo que tanto os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas como ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, elaboração e implementação do produto educacional foram fundamentais para a qualificação de prática em sala de aula.

Propomos alguns temas que podem ser pesquisados e desenvolvidos em relação ao ensino da Língua Portuguesa a estudante autista, como: sequência de atividades com outros gêneros orais, análise de marcadores conversacionais no discurso de autistas, contribuição da Neurociência, estratégias para a interação oral da pessoa com TEA e elaboração de capacitação docente.

Enfim, esperamos que este material possa contribuir com o trabalho pedagógico docente por meio da reflexão e do ensino da oralidade junto dos estudantes autistas que verbalizam atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Estado. Inclusão de aluno autista avança, mas ainda é desafio: como a melhora na formação de professores, a flexibilização de materiais além da negativa ou limitação de matrículas nas escolas. *In*: R7 **Educação**. Rádio e Televisão Record S.A., 2009 – 2022. Disponível em: https://noticias.r7.com/educacao/inclusao-de-aluno-autista-avanca-mas-ainda-e-desafio-04042022. Acesso em: 21. ago. 2022.

AMERICAN PSIYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM – 5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉS, Fabiane da Costa et al. O uso da plataforma Google Forms em pesquisas acadêmicas: Relato de experiência. *In:* **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, pág. e284997174, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7174. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7174. Acesso em: 17 mar. 2023.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (org.). **Transtorno do espectro autista (TEA)**: desafios da inclusão, volume 2. São Paulo: Setor de Publicações – Centro Universitário São Camilo, 2020. (Coleção Ensaios sobre Acessibilidade) 50 p.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry.** SciELO – Scientific Electronic Library Online. 28 (suppl 1). maio. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales. Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico e legislação. *In*: BRAGA JUNIOR, Francisco Varder (Org.). **Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: EdUFERSA, 2018. p.111 – 138.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 10. maio. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Produto II Modalidades, Políticas de Apoio aos Estudantes e Estado da Educação Básica no Brasil.** Dispõe sobre a Execução Nacional do Projeto: 914BRZ1144.3 - CNE Contrato nº SA-2567/2014 / Emenda 01/2014 nº ED00893/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77661-produto-2-modalidades-politicas-de-apoio-aos-estudantes-da-educacao-basica-pdf/file#:~:text=MODALIDADES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA,Ensino%20Fundamental%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio. Acesso em: 24. nov. 2023

BRASIL. **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 10. maio. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Séries Iniciais**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 10. maio. 2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 17. ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192 Acesso em: 29. nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 07. jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12. 764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 10. Abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10. Abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.861**, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro

autista nos censos demográficos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13861-18-julho-2019-788841-publicacaooriginal-158748-pl.html Acesso em: 08. Abr. 2023.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial**: Censo Escolar 2020a. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 19. ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm Acesso em: 10. maio. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf

CARVALHO, Robson Santo de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). **Diretrizes Para a Pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS**, de 23 de abril de 2014. Propõe diretrizes básicas. Rio Grande do Norte: 2021, p.15.

CELEBRIDADE. *In*: DICIO, **Dicionário Online Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: https://www.dicio.com.br/celebridade/ Acesso em: 21. dez. 2023.

DOLZ, Joaquim; LOUSADA, Eliane. Introdução. *In*: LOUSADA, Eliane G. (org.) et al. **Gêneros orais e Ensino de Línguas**: propostas de pesquisa e dispositivos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 07 – 15. Disponível em: https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Generos_Orais_DOI.pdf Acesso em: 05. dez. 2023.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. *In:* PRETI, Dino. **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, 2010, p. 65-92.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesqisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO Notícias, 02, Março, 2023. **Educação.** Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-

autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml. Acesso em: 08. Abr. 2023.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Tradução 17ª ed. Cristina Cavalcanti. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

HILGERT, José Gaston. O parafraseamento em entrevistas: geração de sentidos e construção da compreensão. *In*: LEITE, Marli Quadros (org.). **Oralidade e ensino** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 165 – 204. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/550/486/1874 Acesso em: 05. dez. 2023.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006, 28 (Supl I), p. 3 – 11. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 08. nov. 2023.

LABOR. **Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino**. Juiz de Fora, MG: 2023. Disponível em: https://www2.ufjf.br/labor/ Acesso em: 10. maio. 2023.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista**: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências [livro eletrônico]. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula. Alguém “fala” sobre isso? *In:* **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, n.7 e n.8, p. 65-81, 2005/2006

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. *In:* **Signum:** Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 137 – 153, dez.2008.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In:* MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMETE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. 1. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 17. mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 32 – 56. Disponível em: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf Acesso em: 06. dez. 2023.

MENESES E SILVA, E. A. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. ***Revista Psicologia & Saberes***, *9*(18), 174–188. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1221

MERGL, Disorder Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. **Tipo de ecolalia em crianças com transtorno do espectro autista**. Rev. CEFAC. 2015. Nov-Dez; 17(6):2072-2080. p. 2072 – 2080. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/39KMSBFmTkdnyKgBqcZLGLm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 19. dez. 2023.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *In*: **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n. 12. Palmas, Tocantins: 2019. p.372 – 380.

OLIVEIRA, Emely Kelly Silva Santos. **Engajamento de crianças com Trantorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias**. Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira. 2021. 121 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem**: os desafios da Educação Especial [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Ministério da Saúde do Brasil. **Capacitação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para Pais, Cuidadores e Educadores**. Disponível em: http://pr.avasus.ufrn.br/course/view.php?id=67 Acesso em: 20. nov. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 17. 798**, de 06 de Outubro de 2023 (Projeto de lei n° 454/2023, da Deputada Andréa Werner - PSB) Altera a Lei n° 17.158, de 18 de setembro de 2019, que dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Palácio dos Bandeirantes, SP: 2023. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17798-06.10.2023.html#:~:text=%C2%A7%201%C2%B0%20%2D%20Fica%20vedada,cargo.%22%20(NR). Acesso em: 29. nov. 2023.

SÃO PAULO. Governo de Estado. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Secretaria de Educação. São Paulo, 2021a. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf Acesso em: 10. maio. 2023.

SÃO PAULO. Governo de Estado. **Manual dos Direitos das Pessoas com**

Autismo. Secretaria de Educação. São Paulo, 2021b. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.pdf Acesso em: 29. nov.2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. n.11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. Tradução de Glaís Sales Cordeiros. 1999 (Artigo publicado originalmente em Repères, nº 15, 1997, sob o título
“Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement).

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et.al*. **Gêneros orais e escrito na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et.al*. **Gêneros orais e escrito na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

SCOPARO, Tania Regina Montanha et.al. **Estudos em Linguagens**: diálogos linguísticos, semióticos e literários. vol.2. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2015.

STORTO, Letícia Jovelina; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalhando a oralidade: sequência de atividades para o ensino do seminário. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina (Orgs.). **Propostas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 135 – 156.

STORTO, Letícia Jovelina. Tratamento da Oralidade na Sala de Aula por meio do Gênero Seminário. *In*: LEITE, Marli Quadros. **Oralidade e Ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p. 238 -271 (Projetos Paralelos – NURC/SP; vol. 14).

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa,
São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 8. jan. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A
PRODUTO EDUCACIONAL

Caderno Pedagógico
Sequência de Atividades
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Gênero oral entrevista em SRM:

Estrelando um aluno autista

AutoraS
Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana
Letícia Jovelina Storto
Roberta Negrão de Araújo

2024

Cara professora e caro professor,

Este caderno pedagógico é fruto de pesquisas realizadas nos anos de 2022 e 2023, no curso de Mestrado em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

A elaboração deste caderno surgiu pela necessidade contemplada nos atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em relação ao trabalho da oralidade com esse público.

Esperamos que este material possa trazer contribuições no atendimento educacional especializado, em especial, para estudantes com transtorno do espectro autista que verbalizam, com hiperfoco em temas e tópicos específicos.

Mãos à obra!

Sumário

Um pouco de Conversa... **p. 3**

Professor (a)... **p. 6**

Conhecendo o Caderno Pedagógico **p. 7**

ETAPAS **p. 9**

ENCONTRO 1
INÍCIO DE CONVERSA: QUE É CELEBRIDADE p. 10

ENCONTRO 2
CONVERSANDO SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA p. 18

ENCONTRO 3
SELECIONANDO PERGUNTAS E RESPOSTAS p. 25

ENCONTRO 4
TREINANDO A ESCUTA NA ENTREVISTA p. 32

PRODUÇÃO FINAL
PRODUÇÃO ORAL p. 40

REFERÊNCIAS **p. 44**

ENCARTES p. 45

Um pouco de conversa...

É com grande satisfação que compartilhamos esse material com você, ***Professora/ Professor,*** dedicado por uma educação inclusiva com o objetivo de acesso, participação e aprendizagem da pessoa autista.

Fruto da dissertação intitulada *Oralidade na Sala de Recursos Multifuncionais: ensino de Língua Portuguesa a estudante autista*, esta sequência de atividades foi implementada em uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo, na sala de recursos multifuncionais, com dois alunos, sendo foco de estudo um autista verbal (suporte 1), com hiperfoco em rostos femininos e celebridades, matriculado no 4° ano do Ensino Fundamental.

Para o diagnóstico do TEA, o DSM – V divide os critérios em dois grupos, sendo: a) déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos; e b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esse diagnóstico de autismo pode ser distinguido entre Nível 1 (exigindo apoio), Nível 2 (exigindo apoio substancial) e Nível 3 (exigindo apoio muito substancial) (American Psychiatric Association, 2014). Portanto, "esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário" (American Psychiatric Association, 2014, p.53). No entanto, os níveis não se baseiam na gravidade, mas no suporte de apoio que as pessoas com TEA necessitam.

Este material tem como objetivo subsidiá-los no ensino da Língua Portuguesa, na prática social em sala de aula, na modalidade falada. Organizado em 5 (cinco) encontros, com a duração de aproximadamente 2 horas aulas cada um, propõe uma sequência de atividades com foco na oralidade, com atividades direcionadas à: interações discursivas e estratégias de fala e escuta.

Portanto, trabalhamos o ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros, em que, consideramos um "mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes"; como também, "ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem" (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 7).

A entrevista, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.13), refere-se "a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado)".

Conquanto, "o entrevistado pode ser também uma celebridade, uma pessoa notadamente conhecida, de modo que a entrevista tenha o objetivo de buscar novas informações a respeito da vida do entrevistado" (Scoparo *et al.*, 2015, p. 20).

Em sala de aula, o docente consegue trabalhar outros gêneros por meio da entrevista, como também, "enfatizando o jogo fictício da entrevista, o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros" (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 14).

Com base nas dimensões ensináveis do gênero entrevista (Schneuwly; Dolz, 1999), selecionamos três dimensões para serem desenvolvidas durante os encontros: 1) o estudo do papel do entrevistador; 2) o estudo da organização interna da entrevista; e 3) o trabalho sobre a regulação local.

Ao final, estão disponíveis em anexos encartes para: as rotinas visuais, os jogos, o Quiz e as fichas de apoio visual. Vale ressaltar que o *design* desse material foi criado pela plataforma Canva.

Esperamos que este trabalho promova reflexões e discussões a respeito da oralidade para estudantes com TEA; e esse material possa auxiliar a professores em suas práticas educacionais inclusivas.

Professora/ Professor,

Essa sequência foi implementada em uma sala de recursos multifuncionais a um aluno autista infantil, com 09 anos de idade, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, com comunicação verbal e interesse focal em rostos femininos e celebridades. Nos encontros, junto a ele, participou uma estudante com dificuldades na leitura e escrita da lingua portuguesa..

Dayanna Mariani

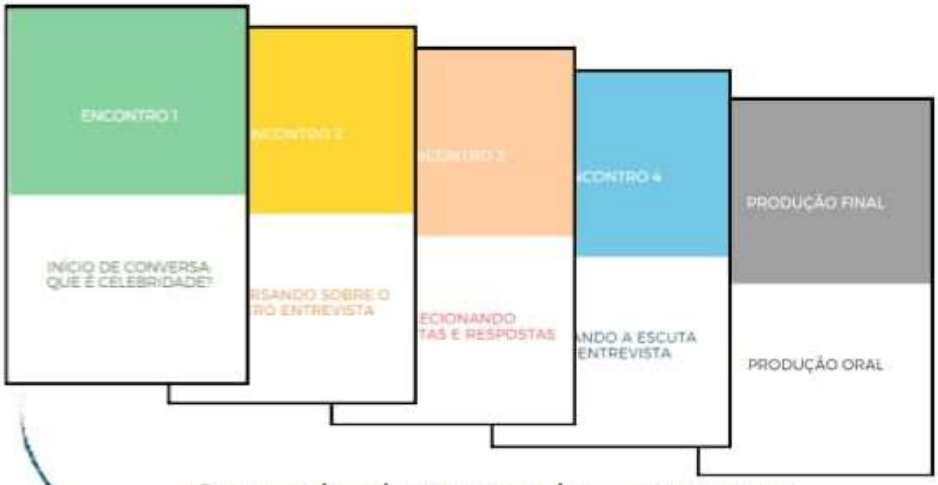
Letícia Storto

Os dados mostraram que, ao trabalhar com os interesses de hiperfoco do estudante, ele se motivou a participar das atividades.

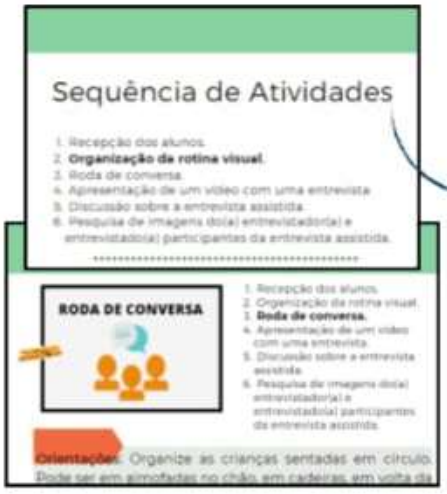
Ademais, ao realizar atividades lúdicas, o aluno passou a respeitar os turnos de fala dos integrantes e a responder adequadamente as perguntas que lhe eram feitas.

Roberta Negrão

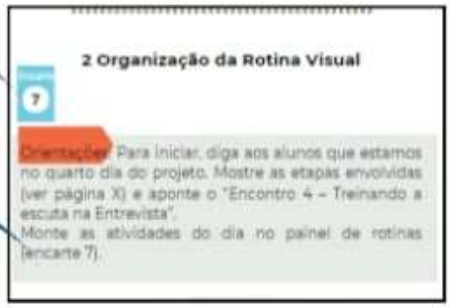
Conhecendo o Caderno Pedagógico



Capas de aberturas dos encontros, divididas por cores.



A sequência de atividades do dia, no início de cada encontro e atividade.

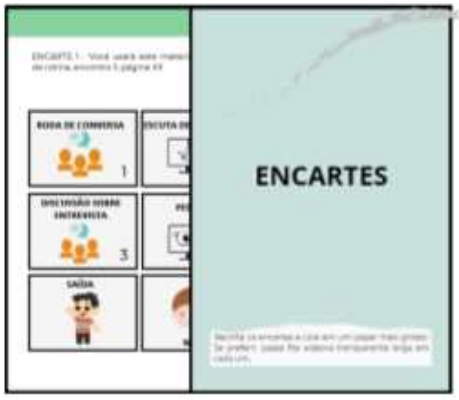


Marcação de encarte disponível no final do material.

Orientações para o professor sobre o desenvolvimento da aula.

Sugestões para confecções e adaptações de materiais.

Espaço para as anotações diárias.



Encartes para apoio visual durante as aulas.

ETAPAS

Encontro 1
Início de conversa: Que é celebridade?

Encontro 2
Conversando sobre o gênero entrevista.

Encontro 3
Selecionando perguntas e respostas.

Encontro 4
Treinando a escuta na entrevista.

Produção Final

ENCONTRO 1

INÍCIO DE CONVERSA: QUE É CELEBRIDADE?

Sequência de Atividades

1. Recepção dos alunos.
2. **Organização da rotina visual.**
3. Roda de conversa.
4. Apresentação de um vídeo com uma entrevista.
5. Discussão sobre a entrevista assistida.
6. Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.

2. Organização da Rotina Visual

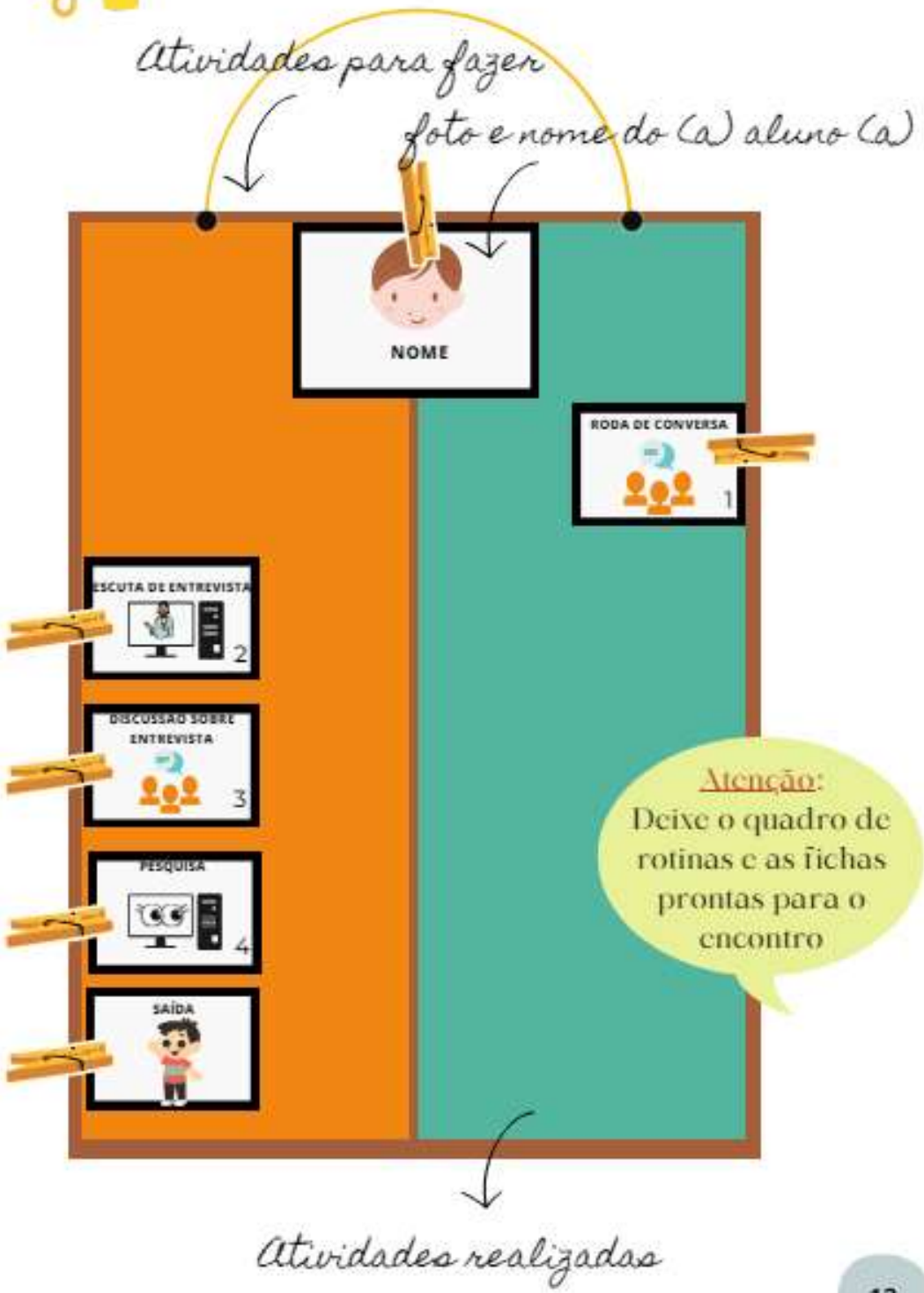
O objetivo é preparar a criança autista para as atividades propostas, contribuindo para a compreensão da distribuição do tempo e diminuição do estresse.

Encarte 1

Orientações: A rotina visual precisa ser organizada junto com os alunos para que eles compreendam a sequência das atividades. Anuncie as atividades propostas, conforme for colocando as fichas (encarte 1), de maneira que ele compreenda a sequência temporal das atividades. A rotina precisa ficar em um lugar visível, para que o aluno recorra visualmente sempre quando for necessário. É importante que em todos os intervalos entre as atividades, o professor retire a ficha da atividade finalizada e mostre ao aluno a seguinte.

Sugestão de quadro de rotinas

Crie o seu próprio quadro de rotinas!



1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. **Roda de conversa.**
4. Apresentação de um vídeo com uma entrevista.
5. Discussão sobre a entrevista assistida.
6. Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.

Orientações: Organize as crianças sentadas em círculo. Pode ser em almofadas no chão, em cadeiras, em volta da mesa, enfim, faça a escolha que seja mais confortável para o seu aluno com TEA.

Esse início de conversa é sobre o tema a ser discutido durante os encontros e tem como objetivo instigar a curiosidade dos alunos a respeito do tema a ser trabalhado. Incentive-os a expressarem o que sabem e pensam sobre o assunto.

Com o tema "Celebridades", inicie a conversa como:

Vocês sabem o que é uma celebridade?

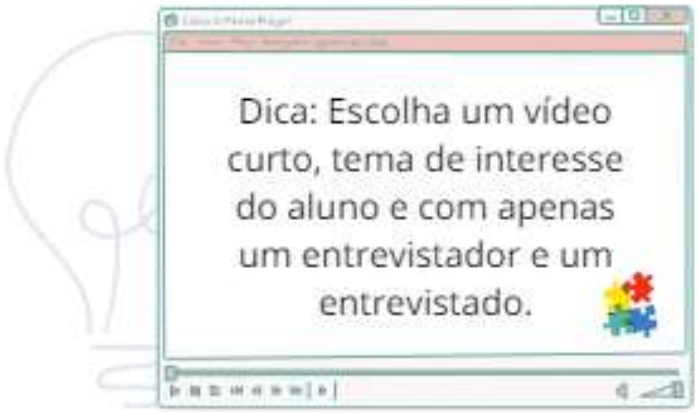
Selecione o tema conforme o interesse e foco da criança com TEA, para ser trabalhado com o gênero entrevistas.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa.
4. **Apresentação de um vídeo com uma entrevista.**
5. Discussão sobre a entrevista assistida.
6. Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.

Orientações: Nessa atividade os alunos irão apreciar de maneira global uma entrevista oral, a respeito do tema inicialmente selecionado. Antes da transmissão do vídeo, apresente os nomes dos participantes da entrevista e o assunto. Incentive-os a expressarem sobre o que sabem.

O vídeo projetado será com a celebridade Juliette Freire Feitosa, realizada no programa "Gabi de frente de novo/ Bate bola Juliette".

https://www.youtube.com/watch?v=xpbne1__5yKI



DISCUSSÃO SOBRE ENTREVISTA

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa.
4. Apresentação de um vídeo com uma entrevista.
5. **Discussão sobre a entrevista assistida.**
6. Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.

Orientações: Converse com os alunos sobre a entrevista assistida. Use fichas visuais de apoio (encarte 2), como:

- Quem é o entrevistado?
- Quem é o entrevistador?
- Qual é o tema da entrevista?
- Para quem a entrevista foi realizada?
- Por que foi realizada essa entrevista?

Encarte 2

Acolha as informações dos alunos, considerando que é o primeiro contato com o gênero. Portanto, medie as informações trazidas, comentando as respostas com base na entrevista assistida.

Anote

Sondagem: o aluno é capaz ou apresenta dificuldades em: (A) participar oralmente; (B) escutar a fala do amigo; (C) não interromper a fala do outro; (D) aguardar o que o outro tem a dizer.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa.
4. Apresentação de um vídeo com uma entrevista.
5. Discussão sobre a entrevista assistida.
6. **Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.**

Orientações: O objetivo dessa atividade é de registrar por meio da escrita e de imagens, os nomes dos sujeito envolvidos na entrevista assistida.

- Proponha a pesquisa na internet.
- Ajude os alunos a digitarem os nomes do (a) entrevistador (a) e do entrevistado (a). Faça a intervenção conforme a necessidade, como: ditar as letras dos nomes, silabar os nomes ou usar crachá.
- Pesquise com os alunos a imagem de cada participante da entrevista e imprime.
- Diga aos alunos para recortarem, colarem e escreverem os nomes de cada um em uma folha ou caderno.

Dica: Caso não tenha acesso à internet e impressora na SRM, leve impresso os nomes e as fotos do (a) entrevistador (a) e do (a) entrevistado (a) para os alunos registrarem (colarem) na folha ou caderno. Peça para eles irem na lousa e escreverem os nomes dos participantes da entrevista (se necessário faça intervenção pedagógica).

Minhas anotações

ENCONTRO 2

CONVERSANDO SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA

Sequência de Atividades

1. Recepção dos alunos.
2. **Organização da rotina visual.**
3. Roda de conversa: o que é entrevista?
4. Escuta de entrevista.
5. Jogo.

2 Organização da Rotina Visual

Orientações: Para iniciar, diga aos alunos que estamos no segundo dia do projeto. Mostre as etapas envolvidas (ver página 9) e aponte o "Encontro 2 – Conversando sobre o Gênero Entrevista". Diga aos alunos que já trabalhamos o "Encontro 1 – O que é uma celebridade?". Ajude-os a relembrar sobre essa aula dada – Essa conversa tem como objetivo estimular a memória dos alunos, reaproveitando as experiências da aula anterior para continuidade a novas atividades.

Encarte 3

Após, organize na mesa as fichas visuais (encarte 3) com a sequência de atividades, de maneira que os alunos visualizem. Em seguida, coloque as fichas no quadro de rotina, ou orienta-os a colocarem.

RODA DE CONVERSA

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. **Roda de conversa: o que é entrevista?**
4. Escuta de entrevista.
5. Jogo.

Encarte 4

Orientações: Explique aos alunos, de maneira simples, o que é uma entrevista. Diga a eles informações básicas, como:

- A entrevista é uma conversa entre duas pessoas, em que uma faz as perguntas e a outra, dá as respostas.
- Quem faz as perguntas é o entrevistador. Quem dá as respostas é o entrevistado.
- Quando um está na vez da fala, o outro escuta e não pode interromper. Precisa respeitar o momento da fala de cada um.
- Existem entrevistas faladas em programas de televisão, de rádio, na internet e em todas têm função de informar as pessoas sobre algum assunto.
- Além das entrevistas com celebridade, temos a de emprego, com psicólogo, entre outras (encarte 4).

Geralmente a criança com TEA tem ou teve atendimento com psicólogo. Aproveite essa experiência para contribuir com a participação oral do aluno.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa: o que é entrevista?
4. **Escuta de entrevista.**
5. Jogo.

Orientações: Com o objetivo de compreenderem o contexto de circulação e recepção de uma entrevista oral, o professor irá selecionar uma entrevista de emprego para os alunos assistirem.

Sugestão: Realizar audição do trecho 1'43" – 2'50", fonte: https://www.youtube.com/watch?v=d4oLNoR1Hks&t=135s

Após a escuta, converse com eles sobre a entrevista assistida, como:

- Quem é o entrevistado?
- Quem é o entrevistador?
- Por que foi realizada essa entrevista?

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa: o que é entrevista?
4. Escuta de entrevista.
5. **Jogo.**

Orientações: Esse é o momento do "bate bola, jogo rápido na sala de aula". O objetivo do jogo é incentivar a compreensão do respeito de turno de fala durante o diálogo e desenvolver o repertório para que o aluno autista possa fazer questionamento oralmente.

Bate bola, jogo rápido na sala de aula!

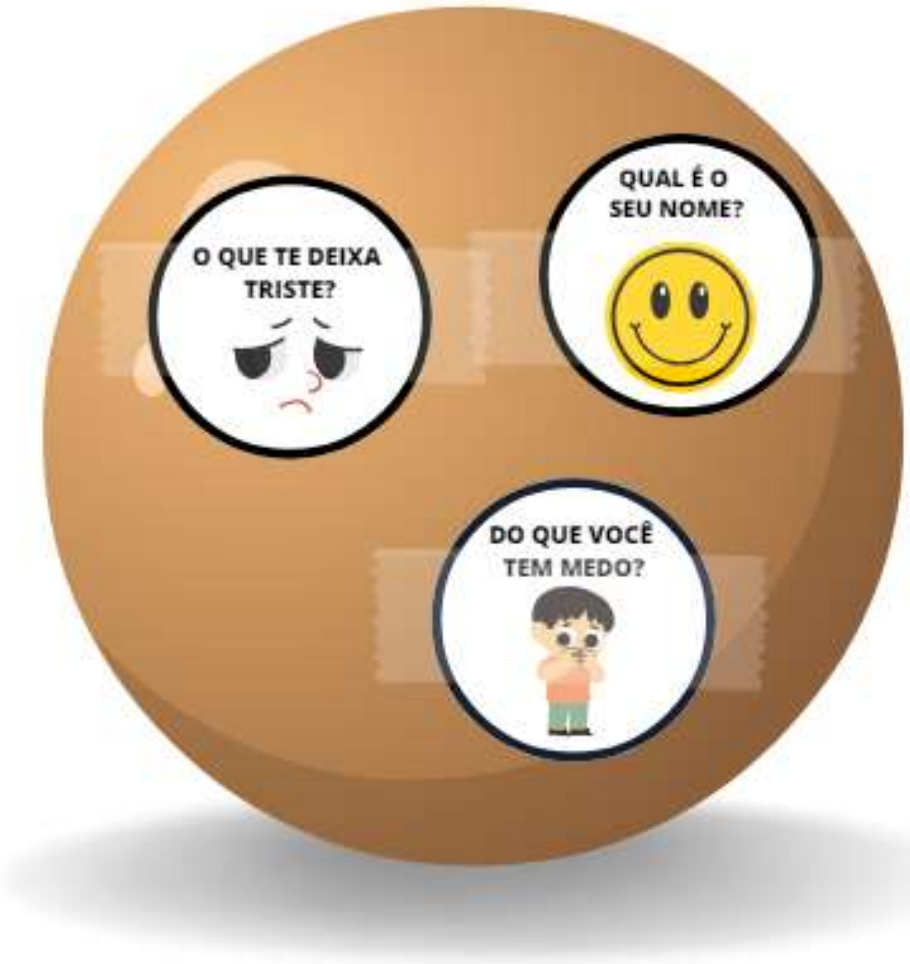
Materiais: 1 bola grande e macia ; encarte 5; tesoura; 1 fita larga.

Encarte 5

Preparando o material: recorte as figuras do encarte 5 e cole na bola com o auxílio da fita larga.

Instruções: Sentados em círculo, o primeiro a jogar pega a bola e escolhe uma pergunta para fazer a um colega. Faz a pergunta e joga a bola para o amigo. Quem recebe a bola, responde a pergunta e escolhe uma outra pergunta e joga para outro colega, assim continua o jogo. Termina, quando todas as perguntas forem respondidas. Só poderá falar quem estiver com a bola.

Crie a sua própria bola de perguntas



Minhas anotações

Sondagem: o aluno é capaz ou apresenta dificuldades em: (A) participar oralmente; (B) escutar a fala do amigo; (C) não interromper a fala do outro; (D) aguardar o que o outro tem a dizer.

ENCONTRO 3

SELECIONANDO PERGUNTAS E RESPOSTAS

Sequência de Atividades

1. Recepção dos alunos.
2. **Organização da rotina visual.**
3. **Roda de conversa: relembrando das aulas anteriores.**
4. Primeiro momento: Escuta de entrevista.
5. Segundo momento: participação na entrevista.
6. Roda de conversa: A importância de respeitar o turno de fala.
7. Jogo.

Encontro 6

2 Organização da Rotina Visual

Orientações: Após a recepção dos alunos e a organização da rotina visual, inicie uma roda de conversa, de maneira que relembrem dos encontros anteriores.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa: relembrando das aulas anteriores.
4. **Primeiro momento: Escuta de entrevista.**
5. **Segundo momento: participação na entrevista.**
6. Roda de conversa: A importância de respeitar o turno de fala.
7. Jogo.

Orientações: Selecione um vídeo com uma entrevista simples, em que os alunos possam responder as perguntas feitas pelo entrevistador.

Primeiro, reproduza o vídeo para que os alunos possam fazer a escuta.

Segundo, reproduza novamente o vídeo pausando após cada pergunta, para que os alunos, um por vez, possam responder durante a entrevistada assistida.

Sugestão de vídeo

De frente com Gabi – Bate bola com o elenco do Carrossel

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LbBiIye2zgk
Acesso em: 17. ago. 2023

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa: relembrando das aulas anteriores.
4. Primeiro momento: Escuta de entrevista.
5. Segundo momento: participação na entrevista.
6. **Roda de conversa: A importância de respeitar o turno de fala.**
7. Jogo.

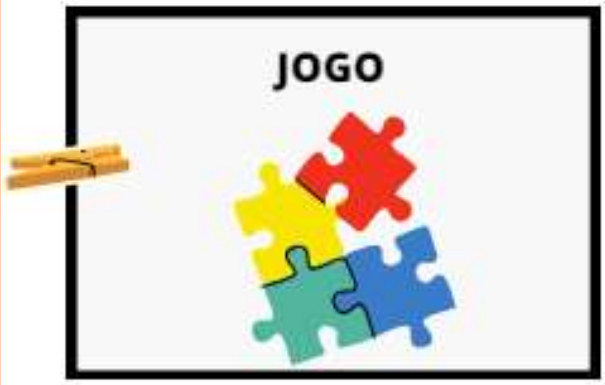
Orientações: Converse com os alunos, de maneira simples, sobre o respeito ao turno de fala. Use a atividade anterior para iniciar a sua explicação, como:

Nós não podemos interromper a fala do outro. Temos que aguardar o que o outro tem a dizer.

Na entrevista que participaram, vocês perceberam que quando um fala o outro precisa ficar em silêncio para ouvir?

O *turno de fala* é o momento em que uma pessoa tem o direito de falar em um diálogo. É "a vez de falar".

(Carvalho; Ferrarezi Jr., p. 52)



1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Roda de conversa: relembrando das aulas anteriores.
4. Primeiro momento: Escuta de entrevista.
5. Segundo momento: participação na entrevista.
6. Roda de conversa: A importância de respeitar o turno de fala.
7. **Jogo.**

Orientações: O jogo é uma adaptação do conhecido "Cara a Cara". Esse jogo é para dois jogadores, com faixa etária a partir de 6 anos. O objetivo é descobrir a carta que o adversário escolheu. Para isso, os jogadores fazem perguntas, um de cada vez, sobre algum aspecto físico da personagem e por meio de eliminação, chegam na última face, em que é revelada a personagem escondida.

Dica: Troque as fichas do jogo por imagens do hiperfoco do aluno, como por exemplo de: super heróis, dinossauros, celebridades, bandeiras, entre outros.

Personalize o seu jogo "Cara a Cara"

Sugestões

Adaptação do jogo Cara a Cara com as celebridades

Fonte: acervo pessoal (28. ago. 2023)
Descrição: Jogo adaptado para um aluno de 9 anos, autista, com o hiperfoco em celebridades.

Escolha o tema de hiperfoco de seu aluno e monte as cartinhas para os tabuleiros.

Minhas anotações

ENCONTRO 4

TREINANDO A ESCUTA NA ENTREVISTA

Sequência de Atividades

1. Recepção dos alunos.
2. **Organização da rotina visual.**
3. Questionário sobre a biografia de um (a) cantor (a).
4. Escuta de entrevista.
5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.
6. Quiz.
7. Jogo: Sim ou Não.

2 Organização da Rotina Visual

Encarte 7

Orientações: Para iniciar, diga aos alunos que estamos no quarto dia do projeto. Mostre as etapas envolvidas (ver página 9) e aponte o "Encontro 4 – Treinando a escuta na Entrevista".
Monte as atividades do dia no painel de rotinas (encarte 7).

Peça aos alunos, um de cada vez, colocar as fichas das atividades no painel de rotinas, conforme a programação do dia.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. **Questionário sobre a biografia de uma celebridade.**
4. Escuta de entrevista.
5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.
6. Quiz.
7. Jogo: Sim ou Não.

Orientações: Selecione uma celebridade ou um tema para ser trabalhado nesse encontro. Considere o interesse e o hiperfoco de seu aluno com TEA. A partir desse assunto, elabore um questionário curto, com no máximo 5 perguntas referentes ao tema escolhido.

Ajude o aluno a pesquisar na internet para responder as perguntas do questionário.

Caso o aluno não tenha o domínio da escrita para a pesquisa e o registro das respostas na folha, sugere-se que o professor:

- faça a leitura das perguntas para ele;
- pesquise por voz em um navegador web.
- selecione as informações para as respostas e faça a leitura para ele.

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Questionário sobre a biografia de uma celebridade.
4. **Escuta de entrevista.**
5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.
6. Quiz.
7. Jogo: Sim ou Não.

Orientações: Selecione um vídeo curto com uma entrevista simples sobre o tema trabalhado. Antes que os alunos da sala se preparem para assistirem à entrevista, converse sobre as expectativas que eles têm em relação ao vídeo. Inicie com uma pergunta , como:

Vocês acham que a entrevista vai falar sobre o quê?

Incentivem a falarem o que pensam sobre a entrevista. Em seguida, reproduza o vídeo selecionado.

Sugestão de entrevista com celebridade: Ana Castela conta que ainda se assusta com sucesso meteórico – Encontro com Patrícia Poeta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z1fmb17_3A0

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Questionário sobre a biografia de uma celebridade.
4. Escuta de entrevista.
5. **Roda de conversa sobre o vídeo assistido.**
6. Quiz.
7. Jogo: Sim ou Não.

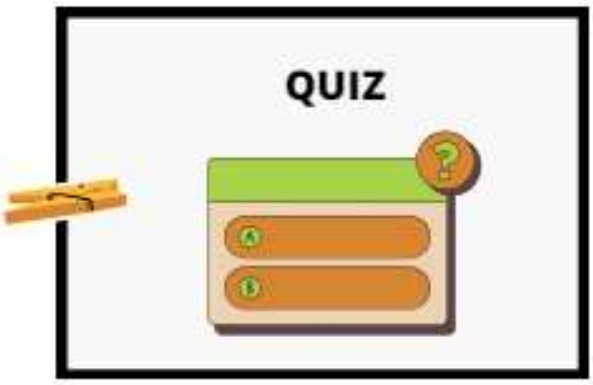
Orientações: Inicie a roda de conversa, com perguntas sobre algumas informações simples que apareceram na entrevista assistida.

Verifique se o aluno consegue ou apresenta dificuldades em:

- lembrar do que foi comentado na entrevista:

- expressar verbalmente:

- respeitar o turno de fala dos amigos:



1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Questionário sobre a biografia de uma celebridade.
4. Escuta de entrevista.
5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.
6. **Quiz.**
7. Jogo: Sim ou Não.

Orientações: Para essa atividade, elabore um Quiz com base na atividade de pesquisa (atividade 3) e na entrevista assistida (atividade 4).

Você pode elaborar o Quiz por meio de uma plataforma online, ou por material impresso.

Encarte 8

Sugestão - Celebridades:
Quiz Ana Castela

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Questionário sobre a biografia de uma celebridade.
4. Escuta de entrevista.
5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.
6. Quiz.
7. **Jogo: Sim ou Não.**

Orientações: Elabore até cinco perguntas simples sobre informações vistas no vídeo assistido na aula, para cada pergunta, os alunos apenas podem responder com sim ou não. Faça as perguntas oralmente.

Sugestão para o tema Celebridades - Ana Castela

- Ela canta sertanejo? (Resposta: sim).
- Quem acompanha ela nos shows é o seu pai? (Resposta: sim).
- O pai dela se chama Rodrigo? (Resposta: sim).
- Ela ficou famosa jogando bola? (Resposta: não).
- Ana Castela tem 87 anos? (Resposta: não).

Minhas anotações

PRODUÇÃO FINAL

PRODUÇÃO ORAL

Sequência de Atividades

1. Recepção dos alunos.
2. **Organização da rotina visual.**
3. **Leitura das perguntas com a turma.**
4. Execução e gravação da entrevista em sala de aula.

Encarte 9

2 Organização da Rotina Visual

Orientações: Diga aos alunos que estamos no último dia do projeto. Mostre as etapas envolvidas (ver página 9) e aponte a "Produção Final – Produção Oral".
Monte as atividades do dia no painel de rotinas (encarte 9).

- Explique aos alunos sobre as tarefas, em que irão entrevistar ou ser entrevistado pelo colega de sala.
- Faça a leitura das fichas visuais de apoio (encarte 10) com os alunos.

Encarte 10

- Oriente os alunos sobre como iniciar e finalizar a entrevista, como: bom dia, boa tarde, obrigado (a).

1. Recepção dos alunos.
2. Organização da rotina visual.
3. Leitura das perguntas com a turma.
4. **Execução e gravação da entrevista em sala de aula.**

Orientações: Organize a turma de maneira que todos possam experimentar a posição de entrevistador e entrevistado.

Dê aos alunos as fichas de apoio para as perguntas (encarte 10).

Encarte 10

Para finalizar, reproduza as gravações das entrevistas feitas para que os alunos possam contemplar suas produções orais.

Minhas anotações

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSIYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM – 5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, Robson Santo de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação,** n.11, Maio/Jun./Jul./Ago., 1999. Tradução de Glaís Sales Cordeiros. 1999 (Artigo publicado originalmente em Repères, n° 15, 1997, sob o título "Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement).

SCOPARO, Tania Regina Montanha *et.al.* **Estudos em Linguagens**: diálogos linguísticos, semióticos e literários. vol.2. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2015.

ENCARTES

Recorte os encartes e cole em um papel mais grosso (180g). Se preferir, passe fita adesiva transparente larga em cada um.

ENCARTE 1 - Você usará este material para o painel de rotina, encontro 1, página 11.

ENCARTE 2 - Você usará este material para a discussão sobre entrevista, encontro 1, página 15.

1. QUEM É O ENTREVISTADO?

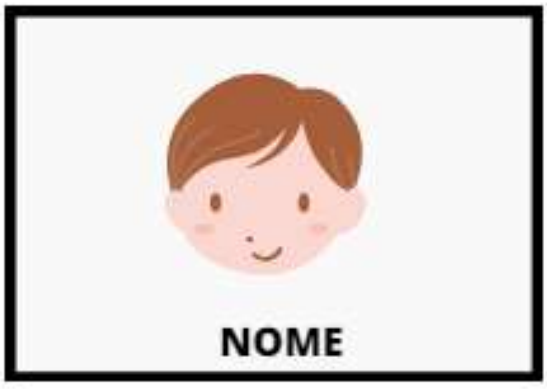
2. QUEM É O ENTREVISTADOR?

3. QUAL É O TEMA DA ENTREVISTA?

4. PARA QUEM A ENTREVISTA FOI REALIZADA?

5. POR QUE FOI REALIZADA ESSA ENTREVISTA?

ENCARTE 3 - Você usará este material para o painel de rotina, encontro 2, página 19.



ENCARTE 4 - Você usará este material para a roda de conversa: o que é entrevista, encontro 2, página 20.

ENTREVISTA

ENTREVISTA DE EMPREGO

ENTREVISTA COM CELEBRIDADE

ENTREVISTA COM O PSICÓLOGO

ENCARTE 5 - Você usará este material para o jogo "Bate bola, jogo rápido na sala de aula", encontro 2, página 22.

QUAL É O SEU NOME?

VOCÊ PREFERE DOCE OU SALGADO?

O QUE MAIS GOSTA DE FAZER?

O QUE TE DEIXA FELIZ?

PREFERE SOL OU CHUVA?

QUAL A SUA CELEBRIDADE FAVORITA??

QUAL A SUA BRINCADEIRA FAVORITA?

QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

QUAL FRUTA VOCÊ MAIS GOSTA?

QUAL SUA MÚSICA FAVORITA?

O QUE TE DEIXA TRISTE?

DO QUE VOCÊ TEM MEDO?

ENCARTE 6 - Você usará este material para o painel de rotina, encontro 3, página 26.

RODA DE CONVERSA

1

ESCUTA DE ENTREVISTAS

2

PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA 3

RODA DE CONVERSA

4

JOGO

5

NOME

SAÍDA

ENCARTE 7 - Você usará este material para o painel de rotina, encontro 4, página 33.

QUESTIONÁRIO

1

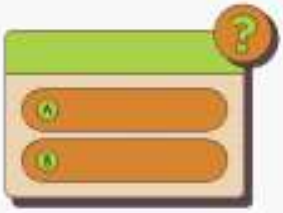
ESCUTA DE ENTREVISTAS

2

RODA DE CONVERSA

3

QUIZ



4

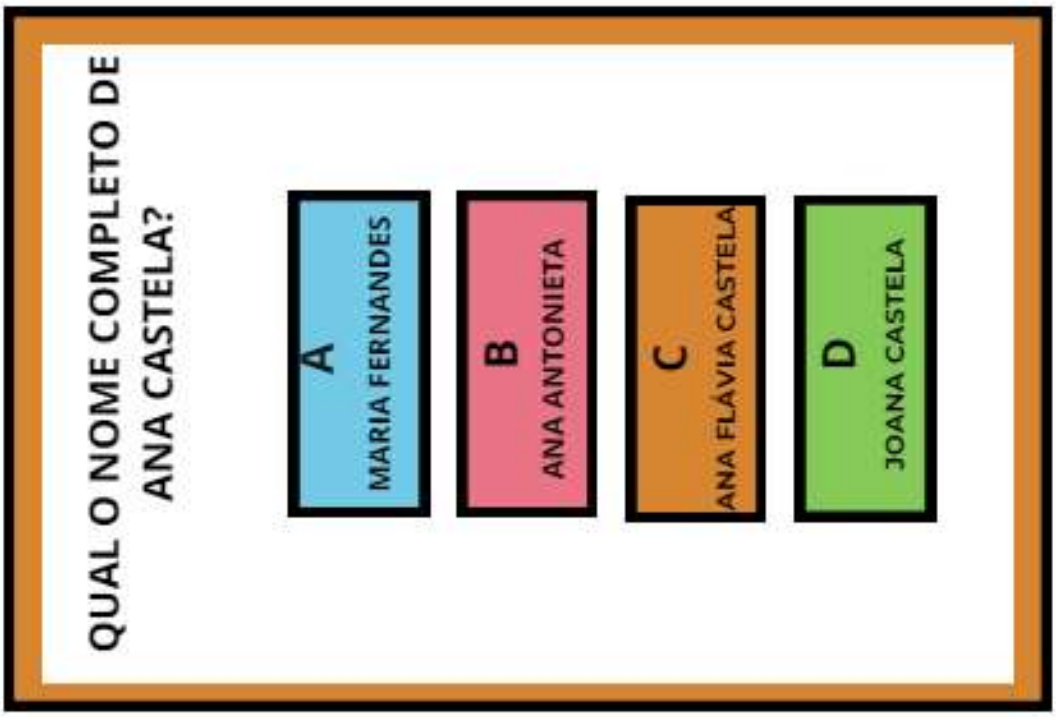
JOGO

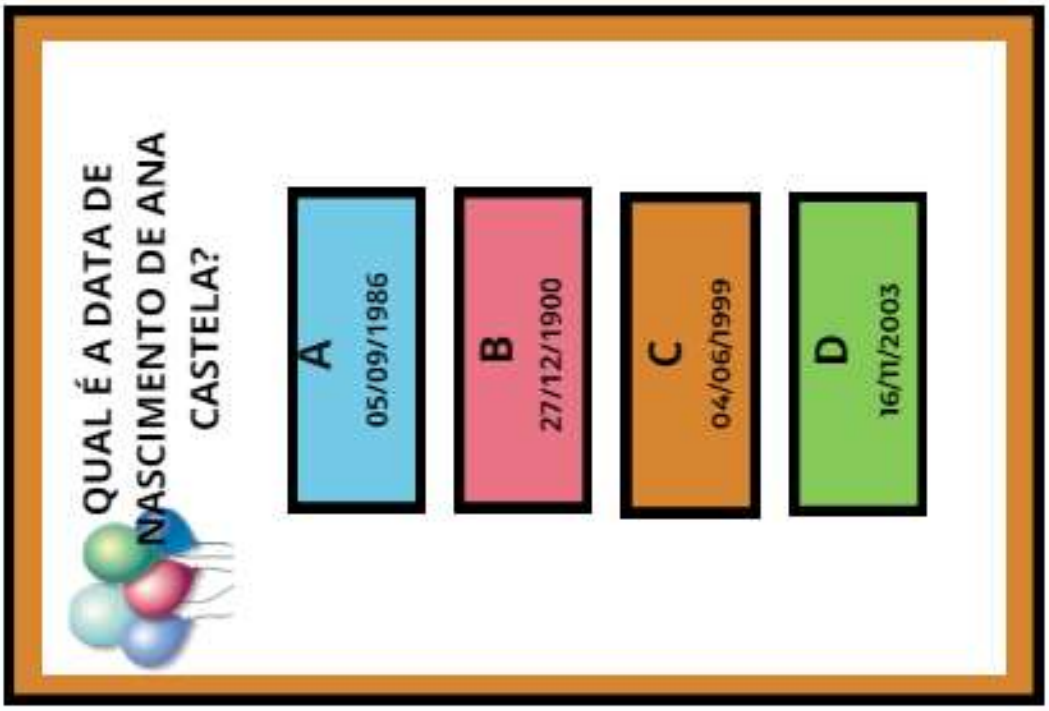
5

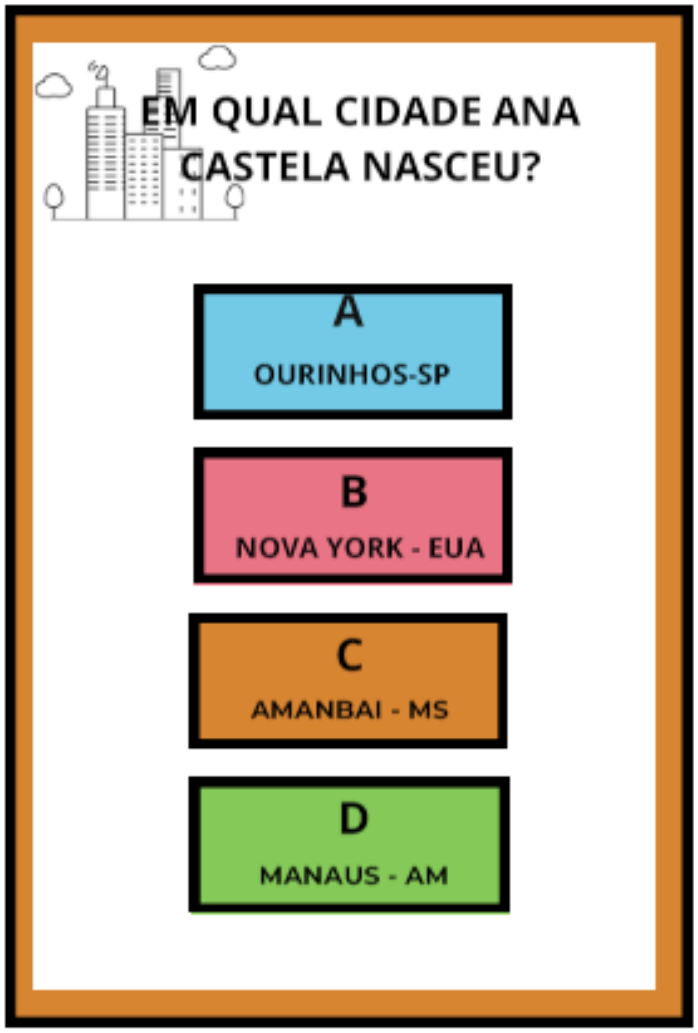
NOME

SAÍDA

ENCARTE 8 - Sugestão de Quiz impresso com celebridade, encontro 4, página 37.






EM QUAL CIDADE ANA CASTELA NASCEU?
A
OURINHOS-SP
B
NOVA YORK - EUA
C
AMANBAI - MS
D
MANAUS - AM

QUAL MÚSICA DE ANA CASTELA FEZ MAIS SUCESSO?
A
PIPOCO
B
EVIDÊNCIAS
C
ENVOLVER
D
COBAIA

ENCARTE 9 - Você usará este material para o painel de rotina, produção final, página 41.

ENCARTE 10 - Você usará este material como suporte para a produção oral, produção final, página 42.

O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER?

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA DE FAZER?

QUAL A SUA BRINCADEIRA FAVORIDA?

O QUE GOSTA DE FAZER QUANDO ESTÁ SOZINHO?