



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES CURSO DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

IRACÍ CASEMIRO WEISHEIMER

ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE

CASCAVEL – PR

2019

IRACÍ CASEMIRO WEISHEIMER

ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

WEISHEIMER, IRACÍ CASEMIRO
ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
LEVE : ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA LEVE / IRACÍ CASEMIRO WEISHEIMER; orientador(a),
Carmen Teresinha Baumgärtner, 2017/2019.
138 f.

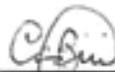
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017/2019.

1. Escrita. 2. TEA Leve. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha . II. Título.

IRACÍ CASEMIRO WEISHEIMER

Escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Carmen Teresinha Baumgartner

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Pascoalina Bailoni de Oliveira Saleh

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de junho de 2019

A minha mãe, pelo apoio incondicional, nos momentos de incertezas, medos, choros...

A minha Ágatha, pedra preciosa que esteve comigo nas muitas madrugadas de estudo...

Ao Ariel, minha inspiração neste mundo azul!

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei sempre grata.

Agradeço aos diretores, coordenadores, professores, pais e alunos com Transtorno do Espectro Autista que, permitiram que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos meus colegas da Escola Municipal Artur Carlos Sartori, pelo apoio que me foi dado, antes mesmo de sair o resultado da aprovação para o Mestrado.

À minha orientadora professora Dr^a Carmen Teresinha Baumgärtner, pela orientação séria, pela paciência e voto de confiança a mim confiado.

Às professoras Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Dr^a Maria Lídia Sica Szymanski Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, pelas sugestões proveitosas no momento da qualificação desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós graduação Stricto Senso em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelas excelentes aulas ministradas.

Ao Douglas Corrêa da Rosa, um verdadeiro “irmão em tempos de aflição”.

À Ana Paula Ruscheweyh, pela prontidão em me ajudar nos momentos de apuro.

Aos meus amigos: Evelin Ferreira, Camila Machado, Jéssica Alves, Nilfa Lopes, Renan Bini e Sirlei Medenski pela sincera e verdadeira amizade.

Aos meus irmãos, Aínon e Simone, “melhores amigos que não precisei escolher”.

"Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar."

João Cabral de Melo Neto. *Eu-sem-poesia*.

WEISHEIMER, Irací Casemiro. **A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL - Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar como alunos com Transtorno do Espectro Autista leve (doravante, TEA leve) manuseiam a linguagem em registro escrito na escola, a fim de também compreender se as características desse transtorno, como falha na interação social, dificuldade na coordenação motora fina e interesses obsessivos se manifestam nos textos dos alunos pesquisados, sendo este, nosso objetivo específico. Embora um corpo substancial de pesquisas exponha os benefícios provenientes da inclusão das pessoas com Autismo, o assunto ainda permanece controverso, sobretudo quanto à possibilidade de as escolas oferecerem respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos com deficiência. Ponderando que a linguagem é mediadora deste processo, a pesquisa ancora-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, estabelecida por Vigotski (1989, 2003), articulada aos estudos de Bakhtin (2003, 2004) no campo da semiótica. A pergunta da nossa pesquisa é: como alunos com TEA leve manuseiam a escrita em seus textos na escola? Trata-se de uma pesquisa documental, cujo corpus compreende textos escritos por alunos com TEA leve. É uma pesquisa situada na área da Linguística Aplicada, porque focaliza o uso da linguagem em situação de escrita escolar. Os sujeitos autores dos textos da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), diagnosticados e que possuem laudo de TEA leve, de quatro (4) escolas da zona urbana da rede pública de ensino de um município da região do Oeste do Paraná. Os procedimentos para obtenção dos textos seguiram o estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP, conforme parecer número 2.924.305-2018). Foram analisados textos de sete (7) alunos, totalizando quinze (15) textos. A pesquisa é do tipo qualitativa descritiva e interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), pois estamos preocupados com a compreensão e interpretação das condutas de escrita de alunos com TEA leve. Analisamos os textos que compõem o corpus considerando os três elementos constitutivos dos gêneros do discurso: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003). Em seguida, analisamos se a escrita desses textos apresenta características que podem ser decorrentes do TEA leve, considerando para isso bibliografias da área da saúde, que descrevem sobre o transtorno. Observamos nas literaturas sobre o TEA leve que a coordenação motora fina das pessoas com esse transtorno é deficitária. Todavia, a pesquisa mostrou-nos que, exceto na produção escrita de um (1) aluno, não houve textos com problemas significativos em relação ao traçado da letra. Pelo contrário, percebemos que em sete (7) textos o traçado da letra favoreceu a legibilidade. Foi constatado em nove (9) textos uma relação rígida com o manuseio da linguagem escrita, com muitos detalhes por possivelmente ser um tema do interesse do aluno autor, derivado das estereotípias próprias do TEA leve, percebemos em nove (9) textos, característica típica do TEA leve. Acreditamos que nosso trabalho poderá contribuir com pistas que nortearão futuras pesquisas que visam compreender a linguagem de pessoas com TEA leve.

PALAVRAS CHAVES: Linguagem; Escrita; Transtorno do Espectro Autista leve.

WEISHEIMER, IracíCasemiro. **The writing of students with mild autism spectrum disorder**. 2019. Dissertation (Masters in Languages) – University from the West of Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

Our research has as a general aim to analyze how students with mild Autism Spectrum Disorder (hereafter, mild ASD) handle language in written records at school. It was interesting for us as well to understand if the characteristics of this disorder, such as social interaction failure, difficulty in fine motor skills and obsessive interests are manifested in the texts of the students studied, this being our specific objective. Even though a substantial research group exposes the benefits of including people with autism, this issue still remains controversial, especially as regards the possibility for schools to provide adequate responses to the educational needs of students with disabilities. Considering that language is the mediator of this process, the research is theoretically anchored in the historical-cultural perspective of human development, established by Vygotsky (1989, 2003), articulated to the studies of Bakhtin (2003, 2004) in the fields of semiotics. The question of our research is: how do students with mild ASD handle writing in their texts at school? It is a documentary research, whose corpus contains texts written by students with mild ASD. It is a research located in the Applied Linguistics because it focuses the use of the language in a situation of school writing. The authors of the research texts are students of Elementary School (6th to 9th grade), diagnosed and with a clinical report of mild ASD from four (4) schools from the urban area of the public school system from a city of the West region of Paraná. The procedures to obtain the texts followed what was established by the Committee of Ethics in Research (CER, according statement number 2.924.305-2018). Texts from seven (7) students were analyzed, numbering fifteen (15) texts. The research is qualitative, descriptive and interpretative (TRIVIÑOS, 1987) since we are concerned about the comprehension and interpretation of the writing behavior of students with mild ASD. We analyzed the texts which make the corpus, considering the three constitutive elements of discourse genders: the thematic content, the compositional construction and the style (BAHKTIN, 2003). Then, we analyze if the writing of these texts presents characteristics that may be due to mild ASD, considering for this purpose bibliographies of the health area, which describe about the disorder. We have observed in literature on mild ASD that the fine motor coordination of people with this disorder is deficient. However, research has shown us that, except in the written production of one (1) student, there were no texts with significant problems in relation to the letter layout. On the contrary, we realize that in seven (7) texts the letter layout favored readability. It was found in nine (9) texts a rigid relationship with the handling of written language, with many details for possibly being a subject of interest to the student author, derived from the mild stereotypes proper of mild ASD, we noticed in nine (9) texts, typical feature of mild TEA. We believe that our work may contribute clues that will guide future research aimed at understanding the language of people with mild ASD.

KEYWORDS: Language; Writing; Spectrum Disorder Mild Autism.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01: Características dos gêneros..... | 63 |
| Quadro 02: A1T1 | 68 |
| Quadro 03: A1T2 | 68 |
| Quadro 04: A1T3 | 70 |
| Quadro 05: A2T1 | 71 |
| Quadro 06: A2T2 | 72 |
| Quadro 07: A2T3 | 72 |
| Quadro 08: A2T4 | 73 |
| Quadro 09: A2T5 | 73 |
| Quadro 10: A2T6 | 75 |
| Quadro 11: A3T1 | 75 |
| Quadro 12: A4T1 | 77 |
| Quadro 13: A5T1 | 77 |
| Quadro 14: A6T1 | 78 |
| Quadro 15: A6T2 | 78 |
| Quadro 16: A7T1 | 79 |
| Quadro 17: Conteúdo temático, construção composicional e estilo | 81 |

LISTA DE ABREVIações

| | |
|--------|---|
| ABA | Análise Aplicada do Comportamento |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| AMA | Associação de Amigos do Autista |
| A1T1 | Aluno1 texto1 |
| A1T2 | Aluno1 texto2 |
| A1T3 | Aluno1 texto3 |
| A2T1 | Aluno2 texto1 |
| A2T2 | Aluno2 texto2 |
| A2T3 | Aluno2 texto3 |
| A2T4 | Aluno2 texto4 |
| A2T5 | Aluno2 texto5 |
| A2T6 | Aluno2 texto6 |
| A3T1 | Aluno3 texto1 |
| A4T1 | Aluno4 texto1 |
| A5T1 | Aluno5 texto1 |
| A6T1 | Aluno6 texto1 |
| A6T2 | Aluno6 texto2 |
| A7T1 | Aluno7 texto1 |
| CAA | Comunicação Aumentativa e Alternativa |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPSI | Centro de Atenção Psicossocial Infantil |
| CEP | Comitê de ética em Pesquisa |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| DCE | Diretrizes Curriculares de Ensino |
| DSMV | <i>Diagnostic and Statistical of Mental Disorders</i> |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| HCV | Habilidade Comunicativa Verbal |
| LA | Linguística Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MS | Ministério da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| RDI | Programa de Intervenção Desenvolvimento de Relacionamento |
| SA | Síndrome de Asperger |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEACCH | Tratamento e Educação para Criança Autista e com Distúrbios Correlatos da Comunicação |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| ZDP | Zona de desenvolvimento proximal |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 ENTRELACANDO FIOS TEÓRICOS: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM | 19 |
| 1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 19 |
| 1.2 INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL | 29 |
| 1.3 PRINCÍPIOS SOBRE A APRENDIZAGEM | 31 |
| 1.4 PRINCÍPIOS LINGÜÍSTICOS | 38 |
| 1.4.1 Concepção de Linguagem..... | 40 |
| 1.4.2 Gêneros Discursivos | 42 |
| 1.4.3 Linguagem Escrita | 45 |
| 1.4.4 Produção de Texto | 48 |
| 1.4.5 Fatores de textualidade e aspectos ortográficos | 51 |
| 2 ENTRELACANDO O FIO METODOLÓGICO | 53 |
| 2.1 ABORDAGEM TEÓRICA | 53 |
| 2.2 TIPO DE PESQUISA..... | 55 |
| 2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL | 56 |
| 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA..... | 58 |
| 2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS | 59 |
| 3. ENTRELACANDO O FIO ANALÍTICO: DAS IMPRESSÕES ÀS ANÁLISES DOS TEXTOS DOS ALUNOS COM TEA LEVE | 61 |
| 3.1 CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO..... | 61 |
| 3.2 TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS | 67 |
| 3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO | 79 |
| 3.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| ANEXOS | 119 |
| ANEXO A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 120 |
| ANEXO B: Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo | 122 |
| ANEXO C- Textos digitalizados | 123 |

INTRODUÇÃO

Quando apresentamos o objetivo da pesquisa, geralmente somos questionados sobre o motivo pelo qual nos interessamos pelo tema. Por isso, gostaria de iniciar este texto explicando o porquê do meu interesse em compreender como alunos com TEA leve manuseiam a linguagem em registro escrito na escola.

Sou professora dos anos iniciais da rede pública de uma cidade do Oeste do Paraná¹. Tive, ao longo da carreira, alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista, o que me deixava aflita, mesmo tendo realizado uma pós-graduação em Educação Especial, e tendo um sobrinho com esse transtorno. Essa aflição era sentida por outros professores que também trabalhavam com esses alunos. Como o TEA é um transtorno que compromete a interação social, segundo a literatura da área da saúde (como discutimos mais à frente), tínhamos dificuldades em realizar um trabalho pedagógico que viesse a contribuir para que esses alunos se apropriassem da escrita. Isso me motivou a querer aprender mais sobre o assunto.

Embora um corpo substancial de pesquisas exiba os benefícios provenientes da inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista leve (TEA leve) na escola regular, o assunto ainda continua controverso, principalmente quanto à possibilidade de as escolas proporcionarem respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos com deficiência. Outro fator de relevância na educação escolar é a dificuldade que nós professores encontramos no ensino da linguagem escrita, mesmo em relação aos alunos sem nenhuma deficiência (SHIMAZAKI, 2007). Tais preocupações foram motivadoras para a realização desta pesquisa, que pretende responder: como alunos com TEA leve manuseiam a escrita em seus textos na escola?

Dessa forma, o interesse pelo tema se justifica pela necessidade de compreensão da escrita de alunos com TEA leve, o que poderá subsidiar a prática pedagógica de professores que, atualmente, com a necessária política de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, veem-se diante de situações que requerem conhecimentos específicos para fazer a mediação em sala de aula, para possibilitar a alunos com esse tipo de transtorno uma apropriação proficiente da escrita.

¹ Somente utilizarei o verbo na 1ª pessoa do singular nesse momento, quando estou me referindo apenas a minha pessoa.

A nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar como alunos com Transtorno do Espectro Autista leve manuseiam a linguagem em registro escrito na escola. O objetivo específico é compreender se as características desse transtorno, como falha na interação social, dificuldade na coordenação motora fina e interesses obsessivos se manifestam nos textos dos alunos pesquisados, apoiando-nos nas bibliografias que descrevem e discutem sobre o transtorno.

Não desconsideramos, e nem tão pouco menosprezamos, os muitos processos educativos a que os alunos estão submetidos. Ao contrário, acreditamos que é por meio desses processos que dificuldades de aprendizagem podem ser superadas. Nessa ótica, esta pesquisa se preocupa em compreender a produção escrita na esfera escolar, principalmente por entendermos que a escola é um espaço privilegiado para instrumentalizar o aluno para o manuseio da linguagem nessa forma de registro.

Ao revisitarmos bibliografias sobre a escrita escolar no Brasil, notamos que, desde a década de 1980, reflexões sobre o melhor modo de se ensinar a língua materna vêm sendo elaboradas. A escrita, antes trabalhada de modo mecânico, passou a ser repensada e analisada como uma prática social (PAULA, 2014). Geraldi (1984) destacou-se no cenário brasileiro por exhibir uma proposta para o ensino de língua portuguesa, a partir do interacionismo linguístico, marco da virada pragmática do ensino de língua portuguesa.

Na obra *O texto em sala de aula* (GERALDI, 1984), o autor discute sobre a presença da escrita descontextualizada, reduzida aos exercícios de escrita e não envolvendo produções de textos. Essa crítica é retomada e ampliada em sua outra obra *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997). A proposta de Geraldi (1984), não é o total abandono de atividades de sistematização da língua, mas, sim, que o professor proporcione situações de produção escrita que proporcionem aos alunos práticas reflexivas.

Desse modo, trabalhar com a língua não se reduziria à metalinguagem, mas abrangeria a leitura, a produção e a reescrita de textos por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos.

Atualmente, a sociedade (ou pelo menos uma parte dela) tem voltado os olhos para as pessoas com deficiência ou com algum tipo de transtorno. Porém, há muito que se discutir, refletir e fazer pelas pessoas que possuem TEA, visto que o

autismo é um distúrbio de conduta que afeta o desenvolvimento da pessoa. Assim, é um desafio compreender a relação entre a linguagem e o autismo.

Para refletirmos sobre linguagem (interação, sujeito, dialogismo, gênero discursivo, elementos estruturantes dessa pesquisa), fundamentamos nossa pesquisa nos estudos enunciativos e interacionistas² bakhtinianos (BAKHTIN, 1975). Para tal perspectiva, a linguagem é questão central, pois o sentido para todas as coisas só ocorre por meio dela.

Compreendemos que a escola assume a responsabilidade de ensinar seu alunado a ser autor de textos e a interagir com a escrita disponível no seu entorno (LURIA, 1979).

Logo, mesmo que a nossa pesquisa tenha como foco principal a escrita escolar, o papel do professor será constantemente retomado. Isso porque é ele que tem a posição mais crucial no processo ensino/aprendizagem, responsável por promover situações que resultem na formação de alunos leitores e escritores proficientes, capazes de dominar as diferentes formas de linguagem (GARCEZ, 1998).

No que tange à concepção de mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas e zonas de desenvolvimentos, adotamos a Psicologia Histórico-Cultural³ de orientação vigotskiana (VIGOTSKI, 2010 [1978]), teorias que valorizam conhecimentos que precedem novas circunstâncias de aprendizagem, e a intrínseca relação entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1998).

Para a análise da escrita, consideramos aspectos de conhecimentos gramaticais e léxicos da norma padrão, ortografia e principalmente se o aluno considerou o texto como uma situação de interação comunicativa específica (KOCH; TRAVAGLIA, 1993), se abrangeu o tema, atendeu às características do gênero (BAKHTIN, 1992), bem como se houve uso de recursos coesivos na tentativa de articulação dos fatos, argumentos e opiniões em sua construção.

²Termo utilizado para designar uma posição epistemológica diferente do racionalismo e empirismo, sendo a teoria interacionista uma teoria que explica sobre linguagem e aprendizagem focada na dependência da interação com o outro (LEMOS 1986).

³Lev Semionovich Vigotski em parceria com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e outros nomes: Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, compõe o grupo de teóricos da chamada Psicologia Histórico-Cultural, que se destacou por abordar a natureza e significação dos fenômenos psicológicos humanos sob novas bases. Mesmo não sendo um teórico do marxismo, ele foi um estudioso deste pensamento e se utilizou do conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para fundamentar a sua psicologia. (RIVIÈRE, 1985).

Em relação aos aspectos gramaticais, apoiamos nossa pesquisa em autores como Travaglia (2006), Luft (2008), e Antunes (2003), que percebem a linguagem como um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores. Sobre o enfoque ortográfico, recorremos a estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2009). Em relação aos critérios de coerência e coesão, utilizamos a base teórica de Koch (1997), autora que considera fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional. Para avaliarmos se houve abrangência e se o texto expressa o domínio que o gênero requer, temos o apoio de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Perfeito, (2007) e Travaglia (1996), os quais compreendem a aprendizagem da língua escrita como proveniente do processo de interação verbal, entre pessoas.

A concepção de linguagem e de aprendizagem que utilizamos para sustentar nossa pesquisa converge com reflexões presentes nos documentos oficiais educacionais do estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Para alinharmos essas concepções visando ao espaço escolar, temos como base a Pedagogia Histórico-Crítica⁴, teoria que compreende a escola como lugar responsável por proporcionar o ensino dos conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou no decorrer da história, visar o teor científico do conhecimento e promover saltos qualitativos no desenvolvimento humano (SAVIANI, 2008).

A nossa dissertação foi realizada seguindo os critérios de pesquisa documental (tendo como corpus quinze textos escritos de sete alunos com TEA leve), amparada na abordagem teórica transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA). Ainda que as pesquisas em LA no Brasil predominem no campo da linguística, ela tem se expandido para diferentes contextos da sala de aula, também para reflexões na área de saúde, do direito e outras esferas do conhecimento que considera as práticas discursivas produzidas na sociedade, característica importante na definição da abordagem desta pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2011).

Os sujeitos da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com laudo de TEA leve, de 4 escolas da zona urbana da rede pública de ensino de um município da região do Oeste do Paraná. Optamos pelo TEA nível leve, pois

⁴Pedagogia Histórico-Crítica, teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro que vivenciou um período de mudanças no país, acompanhando as transformações sociais e histórica da educação brasileira. Esta concepção defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados que contribuam para a formação de pessoas críticas assegurando a inclusão social (VIDAL, 2011).

constatamos que há um maior número de alunos com esse nível que os demais nas escolas regulares. A constatação se deu pela conferência junto às escolas pesquisadas quanto à quantidade de alunos que frequentavam em cada nível.

Ainda que todas as pessoas tenham direitos garantidos em lei para frequentar escolas comuns, alunos com TEA severo comumente frequentam escola especializada⁵, possivelmente pela dificuldade de acompanharem o ritmo de aprendizagem dos demais colegas e, também, de uma provável dificuldade em se adaptarem à rotina escolar, já que em geral, as escolas comuns são barulhentas em seus intervalos, recebem alunos com outras necessidades educativas como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (caracterizada por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade) e outras, bem como não há, em geral a preocupação de garantir uma rotina ritualizada, já que, imprevistos podem ocorrer e não dar tempo para preparar o aluno com TEA severo⁶.

Todos os alunos são menores de idade, sendo os documentos assinados pelos responsáveis, regido pelas Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/15 (para ciências humanas) e vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), com o número do parecer: 2.924.305-2018.

A pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva e interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), pois estamos preocupados com a compreensão e interpretação das condutas de escrita de alunos com TEA leve. A pesquisa que estamos empreendendo envolve a descrição e análise de produções escritas em contexto escolar.

Esta dissertação está organizada em três seções e suas respectivas subseções, seguidas das considerações finais, referências e anexos.

Na primeira seção, abordamos a fundamentação teórica que sustenta nossa pesquisa. Aqui tratamos de reflexões sobre a concepção sociointeracionista da linguagem, utilizada como base para refletirmos sobre o ensino da linguagem escrita por meio de práticas sociais de uso, o que constitui compreender as interações como

⁵ A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A Apae é uma rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições públicas e privadas para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social.

⁶ O aluno com TEA severo precisa de previsibilidade no seu dia a dia: o que irá acontecer, quais atividades irá fazer, se haverá algo diferente. A antecipação dos acontecimentos faz com que ele se sinta seguro, e o que os professores esperam que ela faça. Nem sempre a escola regular considera essas questões, o que pode tornar difícil a permanência desse aluno nessa escola. Já as escolas especializadas planejam sua rotina considerando as especificidades de cada aluno.

fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Além de abordarmos sobre linguagem e aprendizagem, também discutiremos sobre as características que compõem o quadro do TEA, e sobre leis que amparam a Educação Inclusiva no país, com base em bibliografias da área da educação, saúde e do direito.

Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico para a realização do trabalho, como o tipo de pesquisa, o corpus e os instrumentos de geração dos dados, além dos procedimentos para análise dos dados.

Na terceira seção, abordamos as categorias iniciais de análises definidas a partir das primeiras impressões acerca do material investigado. Interessou-nos observar como as relações dialógicas, que perpassam os elementos constitutivos do enunciado, configuram a escrita dos alunos com TEA leve. Nessa seção os textos são transcritos e analisados individualmente considerando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003). Em seguida, analisamos se o modo como os alunos escreveram seus textos apresenta características decorrentes do TEA leve, considerando bibliografias da área da saúde, que descrevem o transtorno. Após essa seção, apresentamos as considerações finais, em que retomamos os propósitos da pesquisa e discutimos sobre os resultados alcançados.

Ao buscarmos situar o estado da arte, percebemos que muitos trabalhos foram realizados sobre TEA bem como linguagem escrita. Porém, sobre o manuseio em linguagem escrita de alunos com TEA leve os resultados foram poucos⁷, mostrando que há carência de pesquisas sobre esse tema.

⁷Conforme pesquisado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1 ENTRELAÇANDO FIOS TEÓRICOS: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

A inclusão educacional de pessoas com Transtornos do Espectro Autista leve, vem se mostrando um desafio a todos os envolvidos no processo educativo e tem sido meta para as políticas públicas educacionais no país. Neste primeiro capítulo, abordaremos especificidades do TEA, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Brasil, princípios sobre aprendizagem e concepção de linguagem.

Na seção seguinte abordaremos compreensões sobre o TEA.

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao adotar a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como norteadora de suas concepções e ações, a educação tem sob sua responsabilidade um grande desafio, pois faz-se necessário compreender as distintas manifestações do desenvolvimento humano, conforme Leontiev “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Sendo assim, a escola assume um papel significativo no desenvolvimento dos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, o TEA leve, é denominado (o “*DSM-IV*”⁸- Associação Americana de Psiquiatria é o utilizado, já que somente em 2013 houve a atualização do *DSM*) Síndrome de Asperger, um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (PARANÁ, 2006). O TEA leve é assinalado por atrasos em algumas áreas do desenvolvimento. Caracteriza-se por irregularidades em três áreas principais: no relacionamento social, dificuldade no uso da linguagem para a comunicação e comportamento repetitivo com interesses limitados e intensos.

O TEA é uma condição definida pela literatura médica como permanente e persistente, não havendo, portanto, uma cura, e seus sintomas dificilmente são

⁸ Utilizaremos as descrições do *DSM V*, com a sigla TEA leve para referirmos aos sujeitos da pesquisa, por ser o *DSM* atualizado.

revertidos (KLIN, 2006; SCHWARTZMAN, 2011). No seu manual intitulado “*DSM-V*”⁹ - Associação Americana de Psiquiatria (doravante, *DSM V*), o Transtorno do Espectro do Autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta o desenvolvimento neurológico e global e deve estar presente desde a infância, implicando importantes *déficits* nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) fornece códigos para classificar doenças e transtornos que apresentam sinais, sintomas, queixas e circunstâncias sociais semelhantes. Assim o CID 10 padroniza a codificação dos problemas relacionados à saúde.

Não existe um só autismo, mas sim vários, pois as características do TEA variam muito de intensidade. Contudo, independentemente do nível, as pessoas com TEA apresentam falhas nas habilidades sociais, comportamentos repetitivos, causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais, conforme o compêndio médico publicado, em sua quinta edição, no ano 2013, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

A criança com TEA não costuma brincar do mesmo modo que as demais. De acordo com Schuwartzman:

Podem ficar brincando por horas com uma das rodas de um carrinho, sem, contudo, brincar com o carrinho como seria de se esperar. Podem ficar imersos em movimentos corporais repetitivos tais como ficar girando, dando pulinhos, abanando as mãos, passando as mãos com os dedos entreabertos entre os olhos etc. (SCHUWARTZMAN, 2003, p. 25).

Vigotski e outros teóricos da abordagem Histórico-Cultural (ELKONIN, 1984; LEONTIEV, 1986) argumentam que o brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento psíquico da criança e evidencia a brincadeira imaginativa ou jogo de papéis. Nessa atividade, a criança se emancipa das situações imediato-concretas e atua de modo imaginativo. Nela, a criança utiliza objetos substitutivos, dramatiza circunstâncias e personagens, ressignificando os fatos, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância (VIGOTSKI, 1984).

⁹Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical of Mental Disorders* – DSM V (APA, 2014).

A característica principal do brincar está relacionada à aprendizagem da significação e a criança passa a agir de maneira diversa frente àquilo que vê, atuando com significados além da aparência ou características dos objetos.

A imaginação é uma atividade psíquica complexa, pois necessita de um distanciamento da realidade, “em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade” (VIGOTSKI, 1999, p. 129). Conforme Vigotski:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1984, p.117).

Assim, como todo processo humano, o desenvolvimento da competência lúdica precisa da intervenção de outros para que isso aconteça. A mediação social necessita da participação do outro no desenvolvimento, o que proporciona modos de significar o mundo e atuar nele.

Estudos com pessoas com TEA tendem a reiterar a dificuldade delas em brincar com seus pares, mostrando que elas apresentam habilidades sociais muito restritas e preferindo objetos às pessoas, como afirma Soifer, “suas brincadeiras são solitárias e consistem geralmente em fazer rodar um carro com as mãos (meninos) ou ter nos braços uma boneca (as meninas)” (SOIFER, 1992, p. 231).

Para crianças com TEA, são os objetos que acendem seu interesse e esses podem ser manejados por longos períodos. Contudo, o uso que fazem deles se mostra limitado, seja pelo modo repetitivo da manipulação, seja pela preferência de objetos com algumas particularidades (MARCELLI, 1998).

Martins e Góes (2013), em uma pesquisa intitulada *Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural*, concluíram que, com mediações adequadas, as crianças pesquisadas chegaram a apresentar ações imaginativas, e até mesmo se envolveram no jogo de papéis, mesmo que de modo instável.

Dentro da lógica do TEA, de acordo com o novo manual de diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria, a severidade do autismo está classificada em

3 níveis, sendo o nível 1 o mais leve, 2 o nível moderado e o nível 3 o grau mais grave. Assim, o que os diferem é a intensidade na manifestação dos sintomas. O TEA leve tende a se manifestar de forma mais branda.

Estudos que têm sido conduzidos até agora sugerem que o TEA leve é consideravelmente mais comum que o Autismo clássico, TEA severo. Enquanto que o TEA severo tem tradicionalmente sido encontrado à taxa de 4 a cada 10.000 crianças, estima-se que o TEA leve esteja na faixa de 20 a 25 por 10.000. Assim, para cada caso de Autismo Clássico, TEA severo, as escolas devem esperar encontrar diversos alunos com o quadro TEA leve (BAUER, 1995).

Embora alunos com esse transtorno chamem a atenção de professores e de colegas por preferirem ficar em seu próprio mundo, eles raramente são distantes das pessoas com quem convive, diferenciando das pessoas com autismo clássico (BAUER, 1995).

O termo “espectro” relaciona-se à ampla variação e intensidade de características que a pessoa com autismo pode apresentar. Embora todas as pessoas com TEA apresentem as particularidades do transtorno, o seu nível irá afetá-las com amplitudes diferentes. Assim, essas diferenças podem ser evidentes desde muito pequenos, ou podem ser mais sutis, sendo apenas percebidas ao longo do desenvolvimento (APA, 2014). Sobre os aspectos etiológicos do autismo:

Embora uma etiologia específica não tenha sido identificada, estudos sugerem a presença de alguns fatores genéticos e neurobiológicos que podem estar associados ao autismo, tais como anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central (SNC) e problemas constitucionais inatos predeterminados biologicamente. Fatores de risco psicossociais também foram associados (BRASIL, 2014, p.13).

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner, que desenvolveu uma teoria sobre a síndrome por observar clinicamente 11 crianças. Paralelamente, o também austríaco Hans Asperger delineou, em sua tese de doutorado, o autismo de alto funcionamento (Síndrome de Asperger), hoje chamado de Autismo Leve. Hans Asperger estava convencido de que o autismo era resultado de uma relação entre os fatores genéticos, biológicos e fatores ambientais (FLEISCHER; GRINKER, 2010). O termo Síndrome de Asperger foi usado pela

primeira vez em 1981 pela doutora inglesa Lorna Wing, para homenagear o pesquisador da síndrome (ASSUMPÇÃO JR, 1997).

A primeira pesquisa no campo epidemiológico sobre o autismo foi realizada por Victor Lotter, em 1966, quando descreveu um número de prevalência de 4,5 em 10.000 crianças de 8 a 10 anos de *Middlesex*, um condado de Londres na Inglaterra. A partir desse momento, outras pesquisas neste campo foram realizadas em relação ao Autismo (KLIN, 2006).

No Brasil, em 2014, as pessoas diagnosticadas com autismo chegaram a 1% da população, de acordo com o próprio Ministério da Saúde (AMA, 2014)¹⁰. O país aderiu, a partir do dia 02 de abril de 2008, à celebração do Dia Mundial de Conscientização do Autismo, decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU). A cor azul foi escolhida como símbolo do autismo, por ser uma patologia mais comum nos meninos (BRASIL, 2014).

Destacam-se como os primeiros sinais de autismo: alterações do sono, desconforto ao toque, dificuldade em manter o contato visual, comportamentos imutáveis, ausência de resposta, aparentando surdez, dificuldade para brincar de "faz de conta", hipersensibilidade a alguns tipos de sons, interesses restritos e intensos, às vezes, gosto por girar objetos (BRASIL, 2011).

O cérebro de uma pessoa autista exibe falha de comunicação entre os neurônios, atrapalhando o processamento de informações como também provocando prejuízo em dois importantes neurotransmissores: a serotonina e o glutamato. Apresenta alterações no corpo caloso (responsável pela comunicação entre os dois hemisférios do cérebro), na amígdala (responsável pelo comportamento social e emocional) e no cerebelo (que está envolvido com as atividades motoras, como o equilíbrio e a coordenação) (MORAES, 2014).

Sobre as intervenções terapêuticas são indicadas as multiprofissionais, incluindo acompanhamentos psicológicos, fisioterápicos, fonoaudiológicos, neurológicos, psiquiátricos, nutricionais, além de inúmeros métodos e técnicas terapêuticas que podem auxiliar no tratamento do autismo (VISANI; RABELO, 2012).

¹⁰ AMA - Associação de Amigos do Autista, foi a primeira associação de autismo no país. Seu objetivo é "Proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. (Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado". A AMA conquistou reconhecimento como instituição de utilidade pública, conforme Decreto Municipal n°. 23.103 - 20/11/86, Estadual - Decreto n°. 26.189 - 06/11/86 e Federal - D.O.U.24/06/91).

Atualmente, existem diferentes métodos terapêuticos que podem ser usados isoladamente ou em grupo. É importante considerar que cada situação é única. Se para uma pessoa com TEA leve um determinado tratamento funciona, para outra pode não ter bons resultados. O comportamento estressado da pessoa com autismo, pode ser causado pela sua dificuldade de se comunicar com o mundo exterior (SURÓS, 2009).

O método indutivo, conhecido por Análise Aplicada do Comportamento (ABA), é um modelo de intervenção muito utilizado. Este método ensina por meio de etapas as habilidades que a criança não possui. Toda habilidade é ensinada em um plano particular, de maneira associada a uma instrução, induzindo a criança autista a trabalhar de forma positiva (HERRERA, 2009). Entretanto, segundo Mello e Silva (2009), o método ABA é criticado por supostamente robotizar as crianças. Na sua opinião, o ideal é realizar uma intervenção precoce, para assim promover o desenvolvimento da criança, de forma que possa ganhar autonomia o mais cedo possível.

Outros métodos são: o Programa de Intervenção Desenvolvimento de Relacionamento (RDI), que proporciona aos pais treinamento para concretizar atividades repetidamente durante o dia (DRUMMOND, 2013); o modelo de intervenção Habilidade Comunicativa Verbal (HCV), que estimula a criança, com métodos de interação, atividades lúdicas, jogos com regras e contação de histórias, diminuído sistematicamente à medida que os resultados aparecem (HERRERA, 2009); o método para crianças que não desenvolvem a linguagem oral, no caso mais severo, chamado de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); e ainda o método denominado de Tratamento e Educação para Criança Autista e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH), que incide na organização do ambiente físico com rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistema de trabalho de forma a adaptar o ambiente, tornando mais fácil para a criança compreendê-lo (PESSIM; HAFNER, 2011).

Quando se tem uma criança com TEA na família, não raramente, as mães podem ser muito afetadas emocionalmente, apresentando choro, confusão, ansiedade ou depressão. Essas mães precisam ser acompanhadas pelos profissionais da área da saúde, no sentido de prestar a elas apoio necessário para saber lidar com o autismo (SANINI, 2010).

Muitas famílias procuram a Associação de Amigos do Autista (AMA) para aprender a lidar com o autismo e encontrar apoio emocional (MONTARDO; PASSERINO, 2010). Ter um filho com TEA pode ser impactante do ponto de vista emocional, social e econômico, já que os cuidados serão a longo prazo, necessitando, por vezes, abnegar carreira profissional para leva-lo às terapias.

Para auxiliar no tratamento das pessoas com TEA, o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) busca estimular a integração social e familiar (EBERT, LORENZINI E SILVA, 2015). Dessa forma, tanto a pessoa com TEA quanto sua família têm direito à atenção e acolhimento integral pelo Sistema Único de Saúde (SUS), garantido pelas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA¹¹, documento que visa:

[...] oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2014, p.7).

No caso de alunos com TEA leve, alguns pontos diferem do autismo clássico (TEA severo), pois esses alunos não apresentam *déficit* cognitivo, o desenvolvimento da fala é preservado e possuem inteligência média ou acima da média. Porém, podem ter dificuldades específicas de aprendizagem e dificuldades em entender e processar a linguagem. Também são diagnosticados mais tarde, após os três anos de idade, pelo fato de terem um quadro que não se ajusta por completo ao autismo, como por exemplo: uma pessoa com TEA leve pode ser relativamente sociável, e pode querer fazer amizades, mas apresenta dificuldades de comunicação ou estereotípias. Segundo Piauilino (2008), uma criança com TEA leve apresenta:

¹¹ O intuito dessa diretriz é dar orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede Sistema Único de Saúde (SUS) para o cuidado à saúde da pessoa com TEA e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014).

Dificuldade de fazer amigos; dificuldade em perceber ou comunicar-se através de pistas não verbais, como expressões faciais; não compreendem que os outros têm sentimentos diferentes dos seus interesses obsessivos por algum assunto, como linhas dos ônibus ou trens; “Desajeitamento” motor; Inflexível quanto à mudança de rotinas, especialmente quando são inesperadas; melodia da fala é mecânica, quase robótica (PIAULINO, 2008, p. 92).

Devido a essas características, as crianças com TEA leve são percebidas pelos outros como “estranhas”, “diferentes”, e podem ser vítimas de discriminação. A sua comunicação é deficitária quando o assunto em questão não é do seu campo de interesse, ou quando o professor ou colega se utiliza da linguagem não verbal, ou figuras de linguagem (ASSUMPÇÃO JR, 1997).

A pessoa com TEA leve pode apresentar desatenção, alteração no humor, depressão e angústia. Por vezes, o pai também tem a síndrome ou traços ligados ao autismo. Klin (2006), explica que há uma pessoa para cada 200, contudo, os diagnósticos poderiam ser equivocados em razão do TEA ser muitas vezes confundida com outras desordens como esquizofrenia, transtorno obsessivo compulsivo e outros transtornos de personalidade.

É comum que crianças com o transtorno desenvolvam habilidades e interesses específicos e que por um determinado período foquem toda a sua atenção nesse determinado interesse e queiram organizar metodicamente os objetos (HALES; YUDOFKY, 2006).

Outros aspectos da comunicação, como compreensão de piadas ou interpretações de metáforas, são difíceis para ela, podendo ser um grande desafio o uso social da linguagem. A ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases fora do contexto, pode também ser normalmente usada.

Pelo fato dos alunos com TEA leve distinguirem-se dos demais quanto aos níveis de habilidades, as escolas precisam desenvolver programas individualizados para elas, tendo um olhar por parte do professor que seja atento às necessidades destas crianças. Tanto os familiares como a equipe escolar precisam compreender que estes alunos podem se sentir:

Cronicamente frustrados pelos seus repetidos fracassos de envolver outras pessoas e de estabelecer relações de amizade, alguns indivíduos com SA desenvolvem sintomas de transtorno de ansiedade ou de humor que podem requerer tratamento, incluindo medicação. Eles também podem reagir de forma inapropriada ou não compreender o valor do contexto da interação afetiva, geralmente transmitindo um sentido de insensibilidade, formalidade ou desconsideração pelas expressões emocionais das demais pessoas. Podem ser capazes de descrever corretamente, de uma forma cognitiva e frequentemente formalista, as emoções, as intenções esperadas e as convenções das demais pessoas; no entanto, são incapazes de atuar de acordo com essas informações de uma forma intuitiva e espontânea, perdendo, dessa forma, o ritmo da interação. Sua intuição pobre e falta de adaptação espontânea são acompanhadas por um notável apego às regras formais do comportamento e às rígidas convenções sociais. Essa apresentação é responsável, em grande parte, pela impressão de ingenuidade social e rigidez comportamental, que é tão forçosamente transmitida por esses indivíduos (KLIN, 2006, p. 09).

Assim, tal como aponta Klin (2006), a pessoa com TEA leve pode apresentar múltiplos sintomas e uma variedade de manifestações clínicas em uma intensidade de níveis de desenvolvimento. Pessoas com esse transtorno podem não ser muito receptivas às pessoas involuntariamente, todavia não no mesmo nível de intensidade do TEA severo; até certo ponto, conseguem realizar atividades coletivamente. Quando falam de seus assuntos de interesse, o discurso é geralmente prolixo. A pessoa com TEA leve, tem dificuldade em perceber se o interlocutor está desinteressado sobre o assunto. Alguns podem até mesmo ter mutismo seletivo, interagindo com pessoas específicas. Ainda, podem preferir conversar com as que têm um maior vínculo afetivo.

Ao considerar a perspectiva Histórico-Cultural, a educação se torna um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000). As possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência seguem a direção da compensação social das limitações funcionais. A compensação social refere-se à busca da pessoa por superar as limitações com base em instrumentos artificiais, ou seja, por meio da educação especializada e sistematizada, a pessoa com TEA leve pode se apropriar dos conteúdos trabalhados pelo professor (VIGOTSKI, 1997).

Como discutido anteriormente, a pessoa com TEA leve traz consigo uma dedicação exacerbada em aprender uma ou mais áreas, o que a coloca em destaque em relação às demais pessoas da idade. Nesse cenário algumas vezes

suas dificuldades podem ficar minimizadas diante das características positivas do transtorno (BAUER, 1995).

Para que a pessoa com TEA leve seja de fato incluída na escola comum, não basta “aceitá-la” em sala de aula. Incluir de fato, exige da escola uma educação especializada de qualidade, que possa verdadeiramente contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

É comum haver confusão de TEA com altas habilidades/superdotação (doravante, AH/SD). Algumas crianças com autismo, assim como também algumas superdotadas, podem demonstrar interesses bem precoces por letras, às vezes aprendem a ler com 3 anos sem instrução formal, ou se destacam demasiadamente em uma determinada área. Ambas têm direito a sala de recurso multifuncional (BRASIL, 1996).

Ainda que pessoas com AH/SD na linguagem possam despontar facilmente na área acima citada, pode haver aquelas que manifestem somente em um campo específico, na oralidade ou escrita, por exemplo. Entretanto, além das altas habilidades comprovadas por alguns alunos com TEA leve, frequentemente são observadas dificuldades motoras com a grafia (letra considerada feia) e ou com interpretação de textos e dificuldades com o uso funcional e social da linguagem (BRITO, 2011).

Já sobre alunos com AH/SD, segundo Antunes (2008),

são educandos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (ANTUNES, 2008, p.69).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) consideram alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que exibem o cognitivo elevado no processo da aprendizagem, dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Porém, conceituar o aluno superdotado não é uma tarefa fácil, pois, segundo o pesquisador Joseph Renzulli (2004), a superdotação pode se manifestar em determinadas situações e em outras não, e a pessoa não se destaca em todas as áreas.

Ao encontro desse pensamento, Goulart (2011), acredita que uma pessoa com AH/SD desde a infância possui algumas habilidades que se destacam, mas que podem não ser desenvolvidas se ela não receber mediação para ampliar o potencial. Nesse sentido de análise, Vigotski (1989), considera fatores genéticos, porém avalia as condições econômicas, sociais e educação escolar, fundamentais para potencializar as habilidades.

Podemos dizer que uma educação inclusiva precisa considerar todas as especificidades de seus alunos. Compreender as diferenças existentes entre TEA leve AH/SD é importante para poder dar o devido atendimento e proporcionar os elevados saltos no desenvolvimento de ambos.

Assim, tanto alunos com TEA leve como com AH/SD necessitam de apoio especial para garantir sua efetiva inclusão e oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades, considerando as suas particularidades. Na próxima seção abordamos compreensões acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais em nosso país.

1.2 INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL

No Brasil, a educação com atendimento especializado¹² teria se fortalecido a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). A Constituição Federal propôs garantir e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208)¹³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, de 1996 - LDB (BRASIL, 2006) afirma que a Educação Inclusiva é um sistema de educação e ensino em que

¹² De acordo com a LDB 9.394/96, em seu Capítulo V, artigo 58, “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

¹³ Conforme encontrado em: BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, Senado, 1988.

todos os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada, com alunos sem deficiência.

Para que haja a inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educativas especiais no ensino regular, faz-se necessário qualificar os professores, elaborar e adaptar os currículos a fim de oportunizar o conhecimento a todos, para que, “independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, possam se desenvolver social e intelectualmente na classe regular” (BENITE, 2011, p. 48).

Ao analisarmos bibliografias que falam sobre a história da educação no país, percebemos avanços no que se refere à educação para todos, pois antes da última Constituição, a pessoa com deficiência era mantida somente dentro de sua casa, sem nenhum tipo de educação ou atividades sociais (CORRÊA, 2005). Contudo, para que a inclusão de fato se efetive, é necessário que os professores estejam preparados para trabalhar adequadamente com todos. O art. 59, inciso III, diz que as escolas devem garantir aos alunos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44). Silva e Retondo (2008), afirmam que,

De um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem (SILVA e RETONDO, 2008, p. 28).

Ainda hoje temos dificuldade quando tratamos do assunto da Educação Inclusiva. Há falta de informação sobre o que deve ser feito ou não quando se tem em sala de aula alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Silveira e Souza (2011), mesmo estando integrados em sala de aula, muitos alunos com deficiência são excluídos pelos colegas. Apesar das políticas brasileiras nessa área serem muito debatidas, ainda há muitos desafios a serem superados, principalmente quando se trata da formação dos docentes.

Também, as próprias instituições de ensino não contam com recursos físicos e didáticos que visam atender às necessidades desses alunos. Não raro, encontra-se falta de acessibilidade nas escolas, como materiais em Braille, estrutura física que esteja preparada para receber cadeirantes, professores intérpretes em língua brasileira de sinais (LIBRAS), entre outros aspectos (MACEDO, 2010). Pelo parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12¹⁴ “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Os alunos com TEA, tem direito a frequentar sala de recursos multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professora de apoio pedagógico (BRASIL, 2012). Observamos que no âmbito legislativo houve significativos avanços legais para assegurar a educação inclusiva. Em tese, a inclusão escolar deve procurar eliminar todas as formas de segregação, não compactuando com nenhuma atitude de preconceito e discriminação.

Porém, apesar dos importantes avanços legais, observamos que muito temos que melhorar para a efetiva educação inclusão, principalmente no que se refere a uma melhor compreensão de nós, professores e professoras, sobre o perfil e as necessidades de pessoas que requerem atendimento especializado. Acreditamos que a falta de formação específica dos professores acaba por gerar uma sobrecarga de estresse a sua atuação profissional e o presente estudo pode contribuir para ampliar a compreensão ao produzir compreensões sobre a escrita dos alunos com autismo leve, no contexto pesquisado.

Com base nas premissas destacadas sobre o direito do aluno com TEA leve aprender no ensino regular, a seguir, refletimos sobre a concepção de aprendizagem sob o viés da teoria Histórico-Cultural.

1.3 PRINCÍPIOS SOBRE A APRENDIZAGEM

O princípio da origem social das funções psíquicas (VIGOTSKI, 1984; LEONTIEV, 1978), pressuposto importante da corrente histórico-cultural de psicologia, trouxe novas reflexões ante as diferentes versões de explicações

¹⁴ Essa lei foi batizada de Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

biológicas do comportamento humano e do naturalismo em psicologia, por sustentar queo homem se difere dos outros animais na relação que exerce sobre a natureza, quando cria modos de produção específicos para modificá-la e satisfazer suas necessidades, de forma intencional. A partir do momento em que o homem começa a transformar o seu meio, através do trabalho, ele não é mais somente influenciado por leis biológicas, mas passa, paulatinamente, a se subordinar às convenções sócio-históricas do desenvolvimento humano, onde o ser humano desenvolve uma relação de interdependência entre seus pares e se completa no outro (LEONTIEV, 2004).

Vigotski (2002), explica que a espécie humana é essencialmente social, pois é somente por meio das interações com os outros em atividades cotidianas que se desenvolve e humaniza. Neste sentido, o autor salienta o valor da intersubjetividade e do outro-social para o desenvolvimento humano. Apenas por meio da interação social é possível o desenvolvimento de suas potencialidades e faculdades. Ele precisa buscar no outro os conhecimentos que não possui e ensinar seu conhecimento adiante. Dessa interação, há aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a compreensão do desenvolvimento não pode ser explicada, somente, por fatores biológicos. O desenvolvimento acontece a partir de múltiplos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida da pessoa. Nesse processo, a interação com os outros desempenha papel essencial na formação individual.

O processo de aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino foram assuntos fundamentais para as pesquisas de Lev Vigotski (1896-1934). Para o estudioso, é inseparável a relação entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo. A história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente interligados, de maneira que não seria possível separá-los.

Para o autor, os seres humanos apresentam dois tipos de funções: as psicológicas elementares (comuns a humanos e a animais) e as psicológicas superiores (somente aos humanos). Vigotski define as funções psicológicas elementares como de natureza biológica, caracterizadas pelo imediatismo e determinadas pela estimulação ambiental. Nosso aparato biológico já vem com uma série de capacidades naturais necessárias inclusive à sobrevivência e perpetuação da espécie, garantidas pela natureza, próprias tanto dos animais quanto para o homem (VIGOTSKI, 2002).

Já as funções psicológicas superiores se caracterizam pela mediação semiótica, ou seja, pela presença de símbolos e signos formadas pelas interações sócio-culturais. Determinadas capacidades do nosso psiquismo desenvolvem-se como resultado da vida social, e não biológica, pois a apropriação dos signos da cultura vai dando direção ao próprio desenvolvimento biológico do ser humano, determinando, a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais (VIGOTSKI, 2002).

De acordo com o autor, o estudo mostra a importância da atividade mediada na internalização das funções psicológicas, caracterizada pelo uso de signos e de instrumentos como atividade mediada, que orienta o comportamento humano, na internalização dessas funções. A mediação por signo e instrumento são de natureza variada, enquanto o signo estabelece uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza. Tanto um quanto o outro acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro trazendo a manifestação das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente. O homem modifica a natureza e essa transformação desnuda a sua própria natureza.

Assim, um processo interpessoal (orientado externamente) é transformado num processo intrapessoal (orientado internamente). Todas as funções no desenvolvimento da pessoa aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual. As funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre as pessoas. A internalização das atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas compõe o aspecto característico da psicologia humana (VIGOTSKI, 2007).

Dentre os signos, a linguagem escrita tem um importante papel de mediação na internalização das funções psicológicas superiores, como observou Luria (1988). Essa concepção ressalta o papel das interações sociais, bem como a função da escola, situando-a como um local privilegiado de aprendizagens, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O modo como os adultos transmitem para as crianças suas experiências e sua cultura demonstra que desde pouca idade as crianças mantêm constante interação com os adultos. Em decorrência disso os processos cognitivos e psicológicos mais complexos vão adotando forma, no começo denominados de

interpsíquicos, e na medida que a criança vai aprendendo os processos acabam por se tornar intrapsíquicos. Vigotski explica que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VIGOTSKI, 1978, p.57).

Desse modo, percebemos a natureza social do ser humano que o acompanha desde seu nascimento. Vigotski (2002), considera que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da história social do homem, o que leva o autor a postular que a aprendizagem antecede o processo de desenvolvimento humano, destacando a importância dos elementos socioculturais na constituição da pessoa, e que o desenvolvimento é marcado por um processo complexo estabelecido por combinações de fatores internos (biológicos) e externos (cultura).

Cabe destacar que o conceito de “desenvolvimento” na teoria histórico-cultural de Vigotski é bastante complexo, pois abarca movimento de transformação dialética, voltada para a necessidade de uma pedagogia de base científica, em que o professor teria uma atitude de investigador, não meramente de transmissor de conteúdos.

Sob esse viés, o autor censurava radicalmente a escola que se ocupava apenas de estratégias artificiais sem sentido, no processo educativo desarraigado da vida. Para Vigotski, o professor é o responsável por criar as possibilidades para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, planejando o ensinamento para além do conhecimento já apropriado. Assim,

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a

fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VIGOTSKI, 1993 p. 244-5).

Vigotski esclarece que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato de um dado conteúdo exigir-lhe o uso de capacidades que ainda não estão formadas, e que carecem da ajuda de alguém mais experiente, precisa de mediação para serem apropriadas. Isso mostra que o domínio da escrita deve ser considerado no âmbito do caráter histórico de desenvolvimento do psiquismo. Não se aprende a escrever no vácuo. Ao contrário, a aprendizagem resulta do acúmulo de conhecimentos a que a criança, mediada pelos signos, tem acesso a esse objeto em suas experiências históricas e culturais escolares e extraescolares, ou seja não só a criança é histórica e cultural, mas também o objeto e sua relação com ele o é.

Rego (2004), remetendo-se aos estudos de Vigotski, explica que os instrumentos medeiam as relações com o outro e com mundo. Essa mediação acontece de forma literal e existe para mudanças externas, uma vez que expande a possibilidade de intervenção e modificação na natureza para melhor viver.

O uso de instrumentos não é privilégio apenas da raça humana, pois “a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, mas como se verifica no reino animal”, possibilita comunicação, mas apenas “do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas” (VIGOTSKI, 2000, p. 11). Os animais podem se utilizar dos recursos naturais para fazerem seus abrigos, por exemplo. Porém, não utilizam de recursos simbólicos, ou seja, a forma mais elaborada de comunicação.

Assim, diferente do que se verifica no reino animal, os quais não transmitem e nem acumulam informações, os humanos, por meio da mediação do signo, podem produzir conhecimentos. Segundo Vigotski:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema (VIGOTSKI, 1999, p. 72-73).

Desse modo, escrever textos pode também ser entendido como uma atividade complexa, pois para fazê-lo é preciso mobilizar uma série de conhecimentos (linguísticos, textuais, discursivos) num processo em que os signos conduziram as operações psíquicas na formação de conceitos. O autor salienta que a formação de um conceito é resultado de uma intervenção mental elaborada,

[...] é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento [...], pois pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1993, p. 104).

Vigotski propõe que o desenvolvimento da criança é caracterizado abstratamente por uma estrutura psicológica, um conjunto de relações integrais entre funções psicológicas (percepção, memória voluntária, fala e pensamento). A mediação, é considerada como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Portanto, a atividade escolar não pode se restringir a um processo espontâneo, mas sim, deve ser uma atividade sistemática e intencional.

Dentre as diversas contribuições realizadas por Vigotski, destacamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente e seus efeitos no processo de desenvolvimento humano. Ao apropriar-se dos elementos culturais que foram estabelecidos pela humanidade, por mediação, o sujeito utiliza-os como instrumentos para expandir sua relação com meio em que está inserido. Assim, condicionado pelo outro, o sujeito busca compreender e dar sentido a objetos, dominando e se autorregulando. A mediação adota função decisiva no desenvolvimento e na organização da vida em sociedade.

Zona *BlijaichegoRazvitia* é um conceito importante da teoria elaborada por Vigotski, sobretudo quando ele desenvolve suas ideias sobre a relação entre atividade e desenvolvimento (PRESTES, 2010). O autor russo define a distância entre o nível de desenvolvimento atual, ou seja, a habilidade de resolver um problema sem auxílio, em que já tem autonomia sobre o fazer, e o outro nível, determinado pela ajuda de um adulto ou em colaboração de alguém mais experiente. É incerto pensar em um nível potencial, pois isso subentende que haja

um nível que deve ser atingido. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para Vigotski é o das possibilidades de desenvolvimento que podem ou não ocorrer (PRESTES, 2010).

Compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente é fundamental para nós professores. Assim, podemos avaliar e elaborar estratégias pedagógicas para que o aluno com TEA leve possa aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a educação cumpre um duplo papel; provocar a apropriação dos variados conhecimentos e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas, já que "o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo", isso porque "na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas" (VIGOTSKI, 1984, p. 147).

Em geral, é por meio da educação formal que a pessoa aprende a ler, a escrever, a dominar a técnica de cálculos e a expandir seus conhecimentos. Porém, não é pelo fato de a pessoa frequentar o espaço escolar que ela automaticamente está aprendendo. Fatores de caráter político, econômico ou métodos de ensino, interferem no resultado da aprendizagem. O trabalho pedagógico estaria associado à capacidade de avanços no desenvolvimento do aluno, valorizando o desenvolvimento potencial.

Para Bourdieu (1999), muitas pessoas buscam justificar o fracasso ou sucesso escolar nas aptidões naturais, e ignoram o capital cultural de cada aluno; ou seja, os conhecimentos e experiências já conquistados procedentes de sua classe social. Capital cultural, nas palavras do autor é o

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Bourdieu considerava que é função da família investir no aprendizado e transmitir para a criança uma determinada quantidade de capital cultural. Nesse sentido, o autor nos provoca a pensar sobre a importância de todas as esferas

sociais para o conceito de aprendizagem, já que “rendimento escolar (...) depende do Capital Cultural previamente investido pela família e [...] o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado” (BOURDIEU, 1999, p.72). Assim, para que o professor possa desenvolver uma prática educacional eficaz, ele precisa conhecer seu aluno, criando situações em que o aluno possa exibir o seu saber, já que cada um tem seu capital cultural.

O professor quando recebe um aluno com TEA leve em sua sala de aula, pode se sentir inseguro ao iniciar o processo de ensino, em razão de seu (des)conhecimento quanto aos significados e implicações desse transtorno no processo de aprendizagem, e também devido à dificuldade que a pessoa com esse transtorno tem para interagir (ASSUMPÇÃO JR, 1997). O autor sugere que o professor deve acolhê-los a fim de possibilitar socialização e atividades pedagógicas adequadas. Seguindo a orientação de Bourdieu sobre a importância do capital cultural na aprendizagem escolar, entendemos que o momento da acolhida pode incluir ações que permitam ao professor conhecer esse capital, haja vista que um aluno com TEA leve também o possui.

Segundo Silva (2012), o professor precisa contribuir para desenvolvimento social de alunos com deficiência por meio da “utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA, 2012, p. 158).

A convivência entre aluno com TEA leve e outros alunos sem deficiência tem sido apontada como benéfica para ambos. Ganhariam os alunos com deficiência à medida em que conviveriam em um ambiente desafiador, provocador, rico em experiências que os incentivem a pensar. E ganhariam os alunos que não têm deficiência pela oportunidade de aprender com as diferenças do outro, por experimentarem novas formas de construir conhecimento e de se comunicar.

Na seção seguinte, abordaremos sobre princípios linguísticos, elementos importantes para a análise dos registros escritos dos sujeitos da pesquisa.

1.4 PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS

Os estudos teóricos e as obras que têm como base a perspectiva bakhtiniana de linguagem são amplos e influenciam diversas áreas do conhecimento. A linguagem, para Bakhtin, é uma prática social que encontra na língua a sua

materialidade. A língua, por sua vez, é definida como um sistema de formas linguísticas, constituída pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 1929). Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÌNOV, 2006, p. 123).

Percebemos, desse modo, que a linguagem e a língua são, antes de tudo, sociais, produtos da atividade humana coletiva, resultando que todos os seus elementos refletem e refratam a organização econômica, social e política da sociedade que as instituem. É por meio das relações sociais mediadas pela linguagem que o ser humano aprende e ensina. Ao ingressar na escola, a criança leva consigo toda sua experiência de vida, como a alimentação, vestimenta, língua, religião, já existente no grupo em que ela convive. E essa experiência tanto é acessada pela linguagem simbólica, pelos signos, quanto passa a constituir seu psiquismo. Nas palavras de Bakhtin, podemos observar a importância capital atribuída à interação, como instância que dá substância à língua. Sem negar que a língua tem uma dimensão formal, o autor destaca que o que lhe dá fundamento é o uso em situações concretas de interação com o outro e com o mundo.

Compreendemos, assim, a importância de oferecer aos alunos condições reais de produção de linguagem, para melhor interagir nos diversos ambientes sociais. Tais condições devem incluir minimamente o outro (interlocutor) e a necessidade de dizer alguma coisa sobre algo. Em nossas ações cotidianas mediadas pela linguagem sempre nos dirigimos a alguém para dizer-lhe algo em uma dada situação. Geraldi (1997), postula que a produção de textos envolve os seguintes elementos: ter o que dizer, ter para quem dizer, ter um motivo para dizer, e saber como fazê-lo.

Certamente tais elementos são indispensáveis para uma interação efetiva. Todavia, do ponto de vista bakhtiniano, o conceito de dialogismo extrapola essa configuração da situação de interação, porque insere não só o interlocutor definido, e suas respostas futuras ao que foi dito, mas também textos e enunciados anteriores

ao momento de dizer. Enunciado é definido pelo autor como unidade real da cadeia de comunicação verbal e só tem existência por meio de enunciações (atos de enunciar). Ambos (enunciado e enunciação) são vistos como eventos únicos e irrepetíveis porque ocorrerão num dado tempo e espaço e em dadas circunstâncias.

Nessa compreensão, depreendemos que a escrita de alunos com TEA leve deve ser vista como um evento singularizado por determinadas condições de produção. Um texto necessita ter uma razão para ser escrito, e deve considerar o

[...] conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvam ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica (SIGNORINI, 2001, p. 8/9).

Ao escrever algo a alguém, é necessário saber quem é o interlocutor, fato decisivo na organização discursiva, pois incide na escolha do gênero, na estruturação do texto, na escolha lexical e na estrutura linguística do texto.

A seguir abordamos a concepção de linguagem a partir dos estudos bakhtinianos, a qual orienta a presente pesquisa.

1.4.1 Concepção de Linguagem

A reflexão de Vigotski e Bakhtin em relação ao processo de interação social permite-nos perceber que, para eles, o sentido dos acontecimentos é dado ao homem pela linguagem. Bakhtin considerou a estrutura da enunciação na língua pela inter-relação no dialogismo. Para ele, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Vigotski (1998), ao elaborar uma teoria do conhecimento, buscou explicar que o homem, por meio de suas relações sociais, por intermédio da linguagem constitui-se e desenvolve-se como sujeito.

Esses enfoques conferem à linguagem uma natureza social, voltando a atenção da linguagem escrita em seus aspectos puramente formais para aspectos enunciativo-discursivos. O aluno é percebido como sujeito de interação. Desse modo, a linguagem, com a qual o homem se constitui e se comunica, tem importância essencial nas relações professor e aluno, pois a educação como prática

social é uma atividade unida às relações entre os grupos e se estabelece como forma real dessas relações.

Bakhtin (1992), aborda que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema simplesmente linguístico, mas pelas diferentes formas de interação que a língua estabelece com a realidade. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como fenômeno social, tornando-se a língua intrínseca do fluxo da comunicação verbal. Portanto, para o autor, a palavra se exhibe em suas múltiplas enunciações de sua própria prática linguística e apenas reagimos àquelas palavras que nos provocam reverberação ideológicas.

Bakhtin evidencia a importância da interação com “o outro”, que suscita a nossa fala, e Vigotski, as zonas de desenvolvimento, em que esse “outro” deve ser, no caso da escola, o professor ou um colega mais experiente, para que o aluno consiga se comunicar de modo compreensível pelo seu interlocutor.

O interesse de Bakhtin, no entanto, não era a língua enquanto sistema, mas a linguagem enquanto uso e em interação social. E a enunciação seria, justamente, o momento do uso da linguagem, processo que envolve não somente a presença física de seus partícipes como também o tempo histórico e o espaço social de interação (BAKHTIN, 1963).

Portanto, a linguagem, sob esse viés, se estabelece como uma reação-resposta a algo em uma determinada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, precisamos considerar o juízo de valor do outro: A alteridade intervém sempre, um reconhecimento de si pelo outro, “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1929, p.113). Essa compreensão de linguagem reforça a ideia de que alunos com TEA leve devem interagir com alunos sem essa deficiência, pois nessa relação estarão expostos a alteridades com outros juízos de valor, com outros modos de uso da linguagem, tanto em esferas do cotidiano, quanto em esferas mais complexas de atividade humana, que serão importantes para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, destacamos o papel das formas de comunicação social no desenvolvimento humano. Essas formas não são inventadas por cada pessoa toda vez que precisa interagir com outra. São fruto de um trabalho social de comunicação, que à medida que se realiza vão se tornando parcialmente estáveis,

manifestando a relação entre o que é dito e o meio social circundante. O seu aprendizado não só possibilita a interação com o outro, como também interfere na constituição psíquica de seus usuários, dada sua natureza simbólica. A essas formas, Bakhtin denominou gêneros discursivos. Na próxima seção, abordaremos o conceito de gênero discursivo, assunto que consideramos fundamental para a concretização da linguagem escrita na escola.

1.4.2 Gêneros Discursivos

Bakhtin (1992), em *Estética da criação verbal*, dedica um capítulo à reflexão sobre a pluralidade de gêneros discursivos. Segundo o autor todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), pronunciados pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as intenções de cada referido campo não só por seu conteúdo temático, e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, mas também por sua construção composicional.

Esses três elementos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são do mesmo modo determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Como existem incontáveis gêneros discursivos na sociedade, não convivemos, como interlocutores imediatos, com muitos deles; e nem dominamos todos eles. Sobre a aquisição e o domínio de gêneros discursivos, Bakhtin (1992), afirma que:

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos

de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p.302).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam de formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, no qual falamos e escrevemos, por meio deles. Tais gêneros nos são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003 p. 282).

Como mencionamos anteriormente, o enunciado, falado ou escrito, é único e implica em comunicação social entre sujeitos falantes. O locutor age no sentido de provocar uma resposta do receptor. O receptor, por sua vez, pode concordar ou não com o locutor e atua de forma ativa no ato enunciativo (BAKHTIN, 2003).

Mesmo apresentando relativa constância, ou seja, formas-padrão, os gêneros se transformam, moldando-se por características que lhes são particulares, como decorrência do período histórico no qual estão inseridos. Bakhtin não propõe tipologias classificatórias, contudo faz uma distinção entre dois grupos, que chama de gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos)(BAKHTIN,1997).

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p.263-124).

Os primários indicam as situações comunicativas informais, que ocorrem na comunicação imediata do cotidiano como: a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações

comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, ata, romance, tese científica, palestra, entre outros.

Deste modo, os gêneros são aprendidos no decorrer da vida dos membros de um determinado grupo social, distinguindo-se no nível de complexidade em que se apresentam. Nesse sentido, “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN,1997, p. 106), o que explica a expressão “relativamente estável”, pois os gêneros são dinâmicos e se modificam para acolher as necessidades de uma determinada sociedade.

O conceito bakhtiniano de gêneros discursivos tem se expandido cada vez mais no cenário educacional brasileiro, como notado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Considerando tal documento oficial, compreendemos que os professores de línguas devem proporcionar aos alunos o acesso aos mais variados gêneros discursivos em sala de aula, para que eles conheçam um repertório diversificado de textos, suas condições de produção e suportes de circulação na sociedade, principalmente os gêneros discursivos secundários, visto que muitos alunos de escola pública, em especial, aqueles de baixo poder aquisitivo, não costumam ter contato com os gêneros literários, artísticos e científicos se não for por meio da escola. Nessa direção, Duarte (2016), afirma que,

[...] Quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas das quais os indivíduos pode desenvolver a criatividade desde os mais simples e elementares atos da vida cotidiana até as mais elevadas formas de produção humana (DUARTE, 2016, p.18).

Numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto materialidade linguística que aparece sob distintas formas de textualização. Portanto, a escola assume a responsabilidade de trabalhar os conteúdos por meio dos gêneros, além dos que já são corriqueiros para os alunos. A teoria bakhtiniana oferece um importante arcabouço para orientar as práticas de ensino. Ao levarmos em conta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), entendemos a produção escrita como atividade que pode estabelecer as inter-relações dos saberes.

Na próxima seção, tratamos sobre linguagem em registro escrito, considerando o fato de que esta pesquisa focaliza a produção escrita escolar de alunos com TEA leve.

1.4.3 Linguagem Escrita

Mesmo que haja diferenças entre a linguagem oral (adquirida em contextos informais do cotidiano) e a linguagem escrita (geralmente adquirida em situação formal, como a escola), não podemos considerar uma mais importante do que a outra, visto que existem múltiplas situações de formalidade e informalidade na oralidade e na escrita. Pelo fato de a escrita demandar condições de aprendizagem mais elaboradas, foi e ainda é vista socialmente como mais prestigiada, uma vez que “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO, 2005, p.09).

Assim como em outras esferas da sociedade, a escrita na escola deve ter algum objetivo. De acordo com Vigotski (1975), o aprendizado da linguagem escrita promove modos mais elaborados nas relações com o outro e com o conhecimento, promovendo importantes saltos nos reflexos psíquicos e no desenvolvimento da pessoa. O domínio do sistema complexo de signos oferece novos instrumentos de pensamento, na medida em que eleva a capacidade de memória e registro de informações.

Entendemos que escrever não é uma ação simples, já que a pessoa antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, precisa representá-lo no pensamento (VIGOTSKI, 1991). Em um sentido mais amplo, cabe destacar que a aquisição da língua escrita passa por outras vias que não somente as de habilidades motoras; é necessário dar sentido à escrita na vida cotidiana e o papel do outro nessa interação começa a se delinear (SMOLKA, 2012).

Ao ingressar na escola, a criança começa a interagir com um sistema de signos produzidos historicamente pela humanidade para padronizar a escrita, signos que podem ser desconhecidos para ela. Assim, como sugere Luria (1998), o professor pode “[...] desenterrar essa pré-história da escrita [...] o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a

partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 1986, p. 144).

O autor salienta que são necessárias algumas condições prévias para que a criança compreenda o uso da escrita (LURIA, 1988). A primeira condição refere-se aos acontecimentos que apresentam um significado imediato para a criança ou representam um significado funcional. A segunda refere-se à competência da criança em dominar o seu comportamento e estabelecer relações com os objetos. Desta forma, a criança começa a desenvolver as formas complexas do comportamento humano (LURIA, 1988). Por isso, o processo de apropriação da escrita não ocorre da mesma forma, nem ao mesmo tempo para as pessoas.

Nesse sentido, “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2012, p.144). À medida que a pessoa vai se apropriando da linguagem escrita, começa a distinguir como ocorre o funcionamento da fala e da escrita, apresentando condições para refletir sobre a própria língua. Assim,

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.16-17).

A criança, ao iniciar suas produções textuais, começa com escritas espontâneas, o que pode ser um momento muito importante para o professor notar alguns indicativos de como o aluno está tomando suas decisões no decorrer do texto. Tomando as palavras de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, ao entrar “[...] em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22). Desse modo, é comum perceber os conflitos que os alunos apresentam com relação à maneira como se tecem os estilos de enunciação oral e escrito do sistema linguístico.

Sabe-se que a fala é precedente à escrita. Por isso, os alunos, ao chegarem à escola, dominam essa modalidade da língua. Por vezes, os alunos, ao produzirem

seus textos, apresentam influências claras da oralidade, podendo ser um desafio para os professores propor encaminhamentos eficazes para intervir nessa realidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino, “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p. 9).

No entanto, a relação entre oralidade e escrita, antes pensada como algo dicotômico e estável, é hoje compreendida como dinâmica e dependente do uso, conforme Marcuschi:

Partindo da noção de língua e funcionamento da língua tal como concebidos aqui, surge, como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E, neste caso, a determinação da relação fala e escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, neste caso, é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar (MARCUSCHI, 2004, p. 43).

Desse modo, é importante entender a relação fala e escrita como imbricada e permeada pelas práticas sociais. Ambas estão em constante interação. O professor necessita ensinar seus alunos sobre as especificidades da língua falada e da língua escrita (CAGLIARI, 2004).

Luria (2001), dedicou-se a estudar a aquisição da escrita. Segundo o autor, na transição para a escrita convencional, as crianças escrevem letras isoladas, compreendem que podem usar signos para escrever, entretanto, não sabem como fazê-lo.

Assim, a aquisição da escrita é um processo caracterizado por uma constante reelaboração, em que o papel do outro tem fundamental importância, “a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela relação com o outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição” (ABAURRE, 1997, p. 41). A história de cada aluno tem importância no desenvolvimento da escrita, pois todos os períodos vivenciados pela criança servirão de apoio para desenvolvimento de um sujeito que se aperfeiçoa constantemente.

Compreendemos que, assim como o ser humano não nasce acabado, a escrita, enquanto particularidade eminentemente humana, se recompõe em um

processo elaborado e só conquistado pela criança por meio de intervenções e convivência com seus pares. Portanto, compreender o desenvolvimento biológico, psicológico e cultural do aluno com TEA leve e o processo de aquisição da escrita são como elementos essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem.

1.4.4 Produção de Texto

Percebemos que a formação de leitores e escritores autônomos e reflexivos tem sido um desafio para a educação de alunos no Ensino Fundamental. Para além das regras normativas, ou produções de texto como exercício de escrita, é necessário ensinar a produção de texto para a interação, onde o aluno assume posição de autor para alguém numa relação de interlocução dialógica (KOCH, 2002).

O texto é uma unidade da comunicação humana que se edifica a partir de uma série de estruturas linguísticas organizadas, que proporcionam sentidos. Assim, o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH 1994, p. 25).

O sentido de texto, nessa perspectiva, não abrange simplesmente os elementos linguísticos formais, que se solidificam de forma estável e invariável. Diferentemente, “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI 2008, p. 79).

Geraldi (1985 [1984]), reflete sobre a necessidade de se repensar o modo tradicional do ensino escolar da língua, a qual se apoia em leitura mecânica de textos; a escrita descontextualizada, sem planejamento precedente; o ensino simplificado em descrição e classificação gramatical; produções textuais que apenas se destinavam a ser lidas pelo avaliador, o professor.

O autor propõe pensar na relação inseparável entre leitura e produção textual. Adverte quanto à seriedade de promover práticas de ensino voltadas à garantia de interlocução, reflexão epilinguística (ponderação sobre a língua(gem) em contexto de uso) e a necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno

Geraldi (1984), sustenta que, para uma participação do aluno como autor, é necessário que ele “[...] a) tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que

se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer” (GERALDI, 1984, p.137).

Em consonância com Geraldi, Antunes salienta: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). Ou ainda, no contexto escolar, muitas vezes, o interlocutor das atividades de produção textual fica apenas restrita ao professor (MENEGASSI, 1997).

Desse modo, esse exercício torna-se desestimulante. Tal prática pode ser prejudicial, porque “o aprendiz é silenciado através de tarefas escritas que ele realiza, quase sempre, sem interesse. A passividade subjuga a ação e garante o respeito à autoridade hierarquicamente constituída” (TARDELLI, 2002, p 34).

Em contrapartida compreendemos que, ao construir o seu discurso, o locutor precisa considerar o horizonte apreciativo, a possível reação-resposta do interlocutor. Na prática de leitura e escrita, o leitor mantém uma atitude “de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p.271), em relação ao discurso do outro que tem um horizonte axiológico próprio (valores morais, éticos, estéticos, espirituais, etc.) e elabora sua compreensão. A própria compreensão já se configura como uma reação-resposta ao discurso de outrem.

Desse modo, “dizer o que se tem a dizer”, levaria em consideração o(s) leitor(es). É o interlocutor quem determina todo o processo de escrita. De acordo com Costa-Hübes:

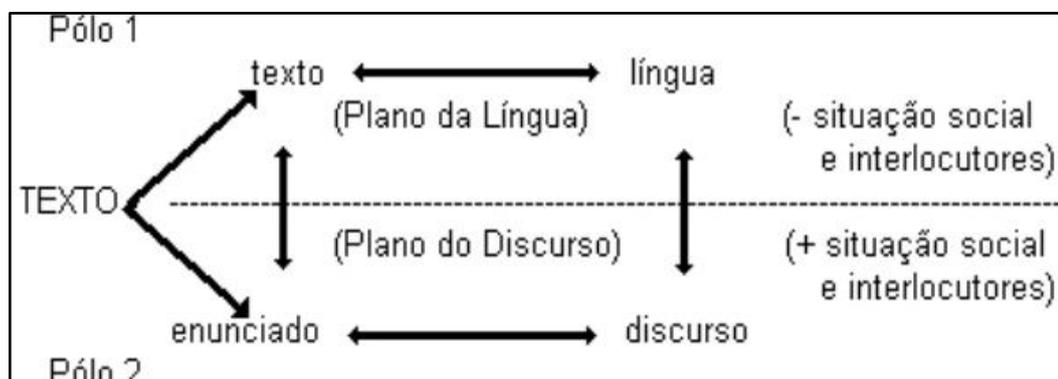
Quando assumimos o trabalho com produção de texto na escola, dependendo da concepção que orienta nosso trabalho, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Assim, ao considerarmos a segunda prioridade, faz-se necessário, a compreensão do caráter discursivo da língua e, também, um planejamento de aula com objetivos e encaminhamentos que permitam aos alunos perceberem a função social da escrita.

Sob esse viés, compreendemos que a linguagem escrita se constrói e reconstrói em meio as circunstâncias socioculturais. Rodrigues (2001), traz

importantes contribuições sobre a concepção de texto que vai para além do código. Pautada em Bakhtin, ela dividiu a concepção de texto em 2 polos:

Figura 1: Esquema sobre concepção de texto



Fonte: RODRIGUES (2001, p. 63).

De acordo com a pesquisadora, o texto pode ser trabalhado sob 2 polos: o polo 1, da língua, que considera o texto reduzindo-o ao sistema de signos, desconsiderando a situação social e os interlocutores; e o polo 2, que entende o texto como discurso, na interação com o outro. Rodrigues (2001) salienta que é somente por meio da atividade de produção de texto trabalhada no segundo polo que se pode estabelecer que o texto é enunciado, que a língua é discurso. Com esse conceito em mente, desejamos analisar os textos produzidos pelos nossos sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar o quanto este tipo de prática de texto difere da redação escolar, onde o único leitor é o professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), desde a década de 1990, orientam os docentes a se utilizarem de diferentes textos nas suas aulas, para que os alunos compreendam as propriedades discursivas e assim o objetivo torna-se “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998).

O processo de ensino e aprendizagem que considera a diversidade discursiva oferece condições para o domínio dos mais diferentes gêneros presentes na sociedade, sendo os alunos participantes ativos na sociedade em que estão inseridos. Assim,

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Compreendemos, portanto, que o domínio de gêneros discursivos é condição para a autonomia dos aprendizes, possibilitando-lhes uma melhor percepção de cada situação particular de interação mediada pela linguagem. Quanto maior esse domínio, mais eficiente serão as escolhas temáticas, composicionais e lexicais para atender aos propósitos enunciativos instaurados na interação. Podemos dizer, portanto, que os gêneros funcionam mediadores das relações humanas e do próprio pensamento. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros se materializam em textos, orais ou escritos. Estes, conformando gêneros, são a parte visível/audível da interação. Dada a vinculação do texto com a situação de interação, na próxima seção consideraremos a importância da compreensão dos fatores de textualidade e de aspectos ortográficos.

1.4.5 Fatores de textualidade e aspectos ortográficos

Ainda que a coesão e a coerência sejam os critérios mais evidentes de textualidade, sozinhos não dão conta de caracterizar um texto. Para Marcuschi (1983) os elementos que compõem a coesão são os que se referem à estruturação da sequência aparente do texto. A coesão é, portanto, a unidade formal do texto, que consiste no uso adequado das articulações gramaticais e conectivos, que permitem a ligação entre as frases e parágrafos de um texto.

A coerência relaciona-se à organização do sentido do texto, sendo “[...] uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas” (MARCUSCHI 2008, p. 121). Assim, a coerência é um elemento essencial, pois dá sentido ao texto.

De acordo com Koch, o texto é a consequência de uma atividade verbal inserida em um contexto social de produção com escolhas linguísticas, que estabelecem significado semântico para a interação verbal, mas também contribuem para o processo cognitivo à medida que há a interação verbal entre os participantes da comunicação.

A ortografia tem vários aspectos a serem analisadas pelo aluno no processo e aquisição, pois suas normas abrangem distintas competências. A forma de grafar as palavras é resultado de acordos ortográficos que abrangem, também, outros países em que a língua portuguesa é oficial.

Ao escrever, o aluno precisará em alguns momentos considerar a posição de determinada letra na palavra; em outros, atentar-se para a morfologia da palavra. Kato (2002), ao abordar a ortografia do português, diz que, apesar da primeira intenção fosse construir um alfabeto de natureza fonética, o fato de, como toda a língua, o português se transformar, impossibilitou que a escrita tivesse uma natureza somente fonética. A autora chama a atenção para os diversos aspectos que compõem a nossa escrita: fonêmico, fonético, lexical e diacrônico.

Quando se começa aprender a escrever, os alunos costumam estabelecer uma relação direta entre os sons e os grafemas, escrevendo conforme falam. De acordo com Carraher (1986) os erros de origem fonética são mais frequentes quando há maior diferença entre a variedade linguística falada e a forma escrita. Cagliari (1999) e Carraher (1986) escreveram que os erros de motivação fonética tendem a diminuir à medida que a criança usa a escrita e começa a distinguir a língua falada e a língua escrita.

Assim, a aprendizagem da ortografia não é uma tarefa simples para o aluno dominar, até porque nem sempre o acervo de palavras a que ele tem acesso é suficiente para abstrair os princípios da norma adequadamente. Portanto, o aprendizado da ortografia é um processo gradual. O professor precisa elaborar situações didáticas que permitam que os alunos compreendam as conexões entre a língua e a ortografia.

No capítulo a seguir, apresentaremos a metodologia que usamos para realizarmos esta pesquisa.

2 ENTRELAÇANDO O FIO METODOLÓGICO

Neste segundo capítulo, refletiremos sobre o tipo de pesquisa, os sujeitos pesquisados e os instrumentos de geração de dados adotados para essa investigação.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA

Partimos do entendimento de que a nossa pesquisa se inscreve no campo epistemológico da LA, uma vez que analisamos um assunto pertinente à linguagem, em um contexto real (KLEIMAN, 1998).

Conforme Moita Lopes (2006), ainda que a pesquisa em LA no Brasil tenha inicialmente predominado no campo da linguística, ela tem se expandido para diferentes contextos, como a sala de aula, também para reflexões na área de saúde, do direito e de outras esferas do conhecimento que consideram as práticas discursivas produzidas na sociedade, características importantes na definição da abordagem desta pesquisa.

A LA é um campo transdisciplinar de estudo que identifica, investiga e proporciona recursos para responder problemas pertinentes para a linguagem da vida real, dialogando com outras áreas de estudo dentro das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Naturais, que evidenciam preocupação com a linguagem. De acordo com Moita Lopes,

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente, mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Compreendendo a LA como uma área de produção de conhecimentos que diz respeito às práticas discursivas que são produzidas na sociedade, esta pesquisa se apoia na LA, pois tem uma base teórica que se apoia em diferentes áreas, como: a Psicologia Histórico-Cultural, Linguística Enunciativa e Medicina.

A denominação LA relaciona-se a uma área do conhecimento voltada para a discussão de assuntos que buscam entender as relações entre linguagem e diversas

atividades do fazer humano. Segundo Celani (1998), em seu artigo “Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil”:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-sensu. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998: 131).

O trabalho realizado em LA vai desde a identificação de problemas relacionados ao uso da língua até a sua influência social em um determinado meio. São essas características que distinguem os referenciais teórico-metodológicos da Linguística e da Linguística Aplicada. Também, preocupa-se em produzir conhecimentos que gerem benefícios para os seres humanos, provocando a compreensão das singularidades. Com o avanço tecnológico e disseminação do uso da internet, a sociedade não se apresenta mais com limites marcados e adota um funcionamento que simultaneamente conecta e divide, miscigena e, portanto, é híbrido (BAUMAN, 1999).

A LA é uma ciência autônoma, produtora de teorias, que tem como objeto de estudo problemas linguísticos em diferentes esferas sociais. Nessa perspectiva, é função da LA

[...] intervir de forma conseqüente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...] Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165).

Desse modo, a LA explora um processo de ressignificação de seus próprios limites, interagindo com outras ciências, em virtude da natureza híbrida de seu objeto de estudo. A LA também é compreendida como transgressora, ou seja, produz outros modos de pensar que esquivam do destino das teorias reducionistas de homem e mundo. Para Moita Lopes (2006), a LA precisa contribuir para a vida,

considerando aspectos como: etnia, gênero, classe social e visando os grupos sociais tratados como minorias (CAVALCANTI, 2006).

Portanto, a LA contribuiu significativamente para a nossa pesquisa, já que sua postura transdisciplinar nos permitiu discutir diferentes campos do conhecimento que colaboraram para a compreensão de concepções de aprendizagem, linguagem e Autismo.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva e interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), pois estamos preocupados com a compreensão e interpretação das condutas de escrita de alunos com TEA leve.

Segundo Freitas, “O pesquisador procura trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos” (FREITAS, 2002, p.28). A pesquisa que empreendemos envolve a descrição e análise de produções escritas em contexto escolar. Isto significa que ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que não se preocupa em testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, à pesquisa qualitativa busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Assim,

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida [...]. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para as abordagens dos contextos sociais a serem estudados. Contudo, ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior (FLICK, 2009, p. 20-21).

Desse modo, o pesquisador considera o processo e o produto, tendo em vista o caráter sócio-histórico da pesquisa, com vistas à análise dos dados, diferindo, portanto, da pesquisa qualitativa que visa fazer mensurações com os dados.

A pesquisa descritiva busca fazer análise minuciosa e descrever o objeto de estudo (GIL, 2008). Como pretendemos descrever, compreender e explicar como

alunos com TEA leve produzem seus textos, a pesquisa, além de qualitativa, é também descritiva.

Também a consideramos interpretativista, pois conforme Esteban (2010), a pesquisa interpretativista é uma perspectiva teórico metodológica que objetiva interpretar o contexto social do fenômeno. Acreditamos que o meio social interfere diretamente no resultado na aprendizagem, justificando o caráter interpretativista da nossa pesquisa. No tratamento dos dados, a análise compreender descrição e interpretação, com vistas a compreender como alunos com TEA leve manuseiam a escrita em contexto escolar.

2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para respondermos à problematização da pesquisa, utilizamos a perspectiva metodológica de análise documental. Com o intuito de refletir sobre a escrita de alunos com TEA leve, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar como esses alunos manuseiam a linguagem em registro escrito na escola. Temos como objetivo específico compreender se as características desse transtorno, como falha na interação social, dificuldade na coordenação motora fina e interesses obsessivos, se manifestam nos textos dos alunos pesquisados.

A análise de documentos pode ser caracterizada como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, que se propõe analisar distintas fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). É uma técnica refinada, que demanda do pesquisador disciplina, resignação e tempo, principalmente na definição das categorias de análise, nunca perdendo de vista o rigor e a ética, que são fatores indispensáveis (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997). A direção da análise dos dados abrange etapas, a fim de que possamos atribuir sentido aos dados coletados (MINAYO, 2001).

A pesquisa documental é um procedimento metodológico importante para as diferentes ciências, visto que a maior parte das fontes escritas, ou não necessariamente¹⁵, geralmente dão o suporte ao trabalho de investigação. Esse tipo de pesquisa é realizado em fontes como: tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza, pintura, escultura,

¹⁵O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

desenho, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos e outros textos (SANTOS, 2000).

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto para agregar informações como para trazer aspectos novos para responder a um problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Estudos fundamentados em documentos sejam em revisões bibliográficas, pesquisas historiográficas, ou análises de textos, como é o nosso caso, necessitam de uma disposição para organizar e interpretar segundo os objetivos da investigação proposta. Consideramos os textos dessa pesquisa documentos, pois nos proporcionam informações diretas sobre o objeto em estudo e possui relevância para responder a nossa pergunta.

Conforme Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Quando um pesquisador utiliza documentos com o intuito de extrair dele informações, ele o faz averiguando, examinando, segue etapas, organiza as informações a serem categorizadas e analisadas, para só então chegar a um resultado.

Sobre a análise documental, Cellard (2008) exemplifica “é o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (CELLARD, 2008, p. 302).

Neste sentido, entendemos que os textos que analisamos são documentos, que trazem movimentos da escrita de alunos com TEA leve, que se oferecem à interpretação. Assim, torna-se indispensável adotar um referencial teórico específico sobre linguagem escrita no âmbito escolar, para melhor compreender o fenômeno.

Para a realização da interpretação dos documentos, é importante saber como foram adquiridos e a autenticidade dos mesmos, para ter certeza que foi a pessoa que pesquisamos que tenha escrito que realmente realizou a atividade proposta (CELLARD, 2008). Na subseção 2.4 explicitamos esses aspectos.

Portanto, o pesquisador deve interpretar os textos, sintetizar as informações e na medida do possível fazer a inferência. É importante compreender que os documentos não existem isoladamente, eles precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu teor seja entendido (MAY, 2004). Assim, ampliam-se as possibilidades de uma interpretação coerente, tal como pretendemos realizar na nossa pesquisa.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para ser incluído em um estudo como sujeito de pesquisa, o investigado ou responsável deve estar ciente e documentar sua voluntariedade assinando ou deixando sua digital no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele é regido pelas Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/15 (para Ciências Humanas) e vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) CEP (Comitê de ética em Pesquisa)¹⁶. Atentamos para todos esses procedimentos e nossa pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP sob número 2.924.305-2018.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), diagnosticados e com laudo de TEA leve, de 4 escolas da zona urbana da rede pública de ensino de um município da região do Oeste do Paraná. Todos os alunos são menores de idade, sendo os TCLE assinados pelos responsáveis. Foram analisados textos de 7 alunos de idades correspondentes ao ano em que estudam, totalizando 15 textos. Em cada texto transcrito, citaremos o ano do aluno.

¹⁶ Informações retiradas do site <http://cac-php.unioeste.br/paginas/cep/>.

2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Ao enveredarmos para a análise de textos de alunos com TEA leve consideramos a subjetividade envolvida na produção, pois existem muitas razões, além do transtorno, para o aluno escrever de determinada maneira. Conforme Gil, as

[...] pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios (GIL, 1991, p. 53).

Por isso, tivemos o cuidado de esclarecer que a escrita dos alunos é resultado de todo um contexto sócio-histórico, não apenas por consequência do transtorno. A composição do *corpus* seguiu os seguintes procedimentos: primeiramente dirigimo-nos a quatro (4) escolas e expusemos nossa intenção de pesquisa aos gestores.

Em seguida indagamos se nelas havia algum aluno com diagnóstico de TEA leve. Mediante a afirmação positiva, solicitamos autorização¹⁷ para realizar a pesquisa e para contatar os pais desses alunos para apresentar nosso projeto. Mediante a autorização, fizemos uma reunião com os pais, expondo-lhes o teor do projeto, e coletamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) daqueles que nos autorizariam a ter acesso a textos produzidos por seus filhos. Os documentos aqui citados estão indicados nos anexos desta pesquisa.

Após esses procedimentos, chegamos a um total de 15 textos produzidos por 07 alunos com TEA leve, em situações cotidianas de escrita na escola do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano de quatro escolas da rede pública da zona urbana de um município da região do Oeste do Paraná. Os textos nos foram disponibilizados pelas escolas, com o consentimento dos pais. Em seguida, foram escaneados e organizados em arquivo digital, e os originais foram devolvidos para a escola, onde provavelmente cumpririam com os propósitos para os quais foram produzidos. Cada texto foi identificado pela letra A, que significa aluno, seguida de um número cardinal, e pela letra T, que significa texto, também seguida de um número. Portanto,

¹⁷ Os gestores assinaram o Termo do Responsável pelo campo de estudo (cf. determinação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos).

A1T1 equivale a aluno 1 e texto 1, e assim sucessivamente. Todos os textos estão em anexo.

Na próxima seção abordamos as categorias iniciais de análise, definidas a partir das primeiras impressões acerca do material investigado. Os textos se apresentam transcritos e analisados individualmente considerando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003). Em seguida, analisamos se o modo como os alunos escreveram seus textos indica características decorrentes do TEA leve, considerando bibliografias da área da saúde, que explicam sobre o transtorno.

3. ENTRELAÇANDO O FIO ANALÍTICO: DAS IMPRESSÕES ÀS ANÁLISES DOS TEXTOS DOS ALUNOS COM TEA LEVE

Neste capítulo, analisaremos como as relações dialógicas, que perpassam os elementos constitutivos dos enunciados, configuram os textos escritos pelos alunos investigados nesta pesquisa.

Para iniciarmos as análises, baseamo-nos na perspectiva dialógica de linguagem que compreende que o texto verbal, oral ou escrito, e o não verbal estabelecem vínculos com discursos antecedentes e suscitam respostas materializadas em enunciados futuros. Consideramos também que todo enunciado compreende três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo linguístico (BAKHTIN, 2003). Assim, os gêneros do discurso apresentam elementos que se apresentam indissociáveis que precisam ser considerados na análise.

3.1 CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO

Um dos elementos que analisamos se refere ao conteúdo temático do gênero. Definido pelo enunciador, o conteúdo só será adequado à ocasião da enunciação se atender as necessidades do leitor. Assim, o conteúdo temático refere-se ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero em dadas circunstâncias de comunicação social (BAKHTIN, 2003).

Outra dimensão constitutiva do gênero é a sua composição, ou estruturação. Essa característica relaciona-se ao modo como o gênero, materializado em texto, é apresentado, sua arquitetura, que inclui formas de abertura, de manutenção e de acabamento da forma padronizada de interação. Esse elemento, que acompanha padrões definidos pela sociedade, expressa-se na dimensão textual (BAKHTIN, 2003).

Outro elemento é o estilo, que corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador com vistas a atender necessidades enunciativas. No entanto, o enunciador não é totalmente livre para fazer escolhas estilísticas. Bakhtin assevera que a própria forma padronizada de comunicação produz determinadas possibilidades e não outras, às quais o enunciador deverá adequar seu texto. Mas como a linguagem é atualizada no uso,

com o objetivo de melhor atender a cada cena enunciativa, haveria também algo de particular no estilo empregado, algo de individual, que imprime marcas do locutor, do interlocutor e da situação específica, que estaria em estreita dependência “do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa” (BRAIT, 2008, p. 95).

Dessa forma, essas três características que compõem os gêneros orientam a análise dos quinze (15) textos escritos pelos alunos com TEA leve, sendo três (03) poemas, quatro (04) contos, uma (01) fábula, quatro (04) autobiografias, um (01) comentário crítico, uma (01) exposição científica e uma (01) descrição objetiva escolar, totalizando sete diferentes gêneros discursivos. A seguir apresentamos o quadro 01, contendo algumas características gerais dos gêneros cujos textos foram analisados. Nosso objetivo não é fazer uma descrição exaustiva dos gêneros, mas apenas, a partir do que dizem especialistas da área, abordar aspectos que são necessários para os fins a que nos propusemos nesta pesquisa.

Quadro 01: Características gerais dos gêneros abordados na pesquisa

| GÊNERO/ QUANTIDADE DE TEXTOS | CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO: CONTEÚDO TEMÁTICO, ESTRUTURA COMPOSICIONAL E ESTILO |
|------------------------------------|---|
| Poema/ 03 textos | <p>O poema é um gênero discursivo produzido na esfera literária que pode ser escrito conforme rígidas formas ou em formas mais livres, nos quais valoriza-se as imagens. Na literatura não há obrigação com a objetividade, tampouco com a sintaxe ou com a semântica. A palavra pode ser subvertida de acordo com os anseios do autor do poema para assim atingir seu principal objetivo: emocionar de diferentes modos o leitor. Para Bakhtin/Voloshinov, a abordagem do gênero poema precisa considerar que “o poeta adquire suas palavras e aprende a entoá-las ao longo do curso de sua vida inteira no processo do seu contato multifacetado com seu ambiente” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 18). Portanto, as palavras do poeta são suas e alheias, também são históricas, culturais “[...] a palavra poética é histórica em dois sentidos complementares, inseparáveis e contraditórios: no de constituir um produto social e no de ser uma condição prévia a existência de toda sociedade” (PAZ, 2003, p.52).</p> |
| Conto/ 04 textos | <p>Os contos de fada tradicionais, também produzidos no campo da literatura, são histórias que eram contadas no passado e repassadas de geração em geração, de forma oral. São narrativas em que aparecem seres encantados e elementos mágicos. Esses contos geralmente têm uma estrutura simples e fixa, com uma característica inicial “Era uma vez...” e no seu final: “...foram felizes para sempre”. Apresenta um narrador onipresente que relata os fatos. Esse gênero pode ser produzido em diferentes ambientes e cria um universo de seres e acontecimentos fictícios, envolvendo as mais variadas temáticas da vida. Apresenta uma cadeia de conflitos que é interrompida por aparecimentos de uma força maniqueísta, com personagens do bem e do mal e, apesar do sofrimento, sempre o personagem do bem vence e “nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia. (GAGLIARDI & AMARAL, 2001).</p> <p>De acordo com Koche, Marinello e Boff, “O conto é um gênero narrativo literário de curta direção que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação condensada e completa. Ele</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>ênfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises profundas e complexas” (KOCHE, MARINELLO & BOFF 2012, p.83). Assim, compõe-se de apenas duas ou três personagens dentro da contextura da história. Ainda dizem que: “No conto, o espaço e o tempo são limitados, pois há um único episódio e um só conflito. Normalmente, o desenrolar dos fatos se dá num lugar restrito, como em uma sala, um quarto, uma casa, ou uma rua, e num pequeno período de tempo (horas, dias, semanas). O passado e futuro das personagens não são significativos nesse gênero textual” (KOCHE, MARINELLO & BOFF, 2012, p.85).</p> <p>Os contos geralmente são carregados de simbologia: “rosa: símbolo do amor; beijo: desperta e faz renascer; lobo mau: algo ou pessoa que, de repente, quer fazer o mal a alguém” (GAGLIARDI & AMARAL, 2001). Assim, o conto é constituído de uma apresentação, uma complicação, um clímax e um desfecho.</p> |
| Fábula/ 01 texto | <p>A fábula é um gênero muito antigo. Seu registro pode se dar em verso e em prosa. “A temática da fábula gira em torno de atitudes humanas e volta-se para os acontecimentos do cotidiano. Pode apresentar a vitória do fraco sobre o forte, do bom sobre o astuto, do humilde sobre o presunçoso, do generoso sobre o egoísta, do ingênuo sobre o espertalhão e do sincero sobre o mentiroso” (KOCHE, MARINELLO & BOFF, 2012, p. 125). As fábulas, geralmente, são irônicas e bem-humoradas. Quando produzida em prosa a linguagem é comum, de fácil compreensão. A história da literatura salienta que as fábulas resistem a transformação e são constantemente reescritas. Assim, a fábula é “uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc.; e a moral, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais”. (PLATÃO; FIORIN, 2000, p. 398).</p> <p>Portanto, esse gênero apresenta aspectos que mostram a realidade de forma não convencional como, por exemplo: a vitória do fraco sobre o forte, do lerdo sobre o rápido, resultado que incide em benefício da aplicação da ética em sentido motivacional e educacional.</p> |
| Autobiografia/ 04 textos | <p>É importante a diferenciação entre memórias e autobiografia. A autobiografia, narra a própria vida do escritor, que nem sempre envolve</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>fatos positivos, escrito também por homens que não pertenciam à aristocracia (BARTHES, 2004). Já as memórias remetem-se, geralmente, à aristocracia do passado, que narravam os grandes feitos de um nobre, assegurando e justificando sua posição.</p> <p>Philippe Lejeune define autobiografia como “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53).</p> <p>Philippe Lejeune (2008) enfatiza a importância da identidade para a definição do que seja uma autobiografia. Ele afirma que precisa ter uma identidade comum entre autor, narrador e personagem.</p> <p>Portanto, autobiografia é um gênero em que o narrador conta a própria história, e que pode ser tanto em prosa como em verso. A autobiografia pode ter diferentes formatos, tais como: o diário, as memórias, dentre outros, podendo ainda ser fatos reais ou contar com elementos ficcionais. “A autobiografia abre um grande espaço à fantasia e quem a escreve não é absolutamente obrigado a ser exato quanto aos fatos, como nas memórias, ou a dizer toda a verdade, como nas confissões” (LEJEUNE, 2008, p. 54).</p> <p>Portanto, podemos dizer que o que se espera do texto autobiográfico é saber como foi a vida de quem o escreveu. Porém, o autobiógrafo nem sempre se compromete com a veracidade.</p> |
| Comentário crítico/ 01 texto | <p>Muito confundido com a crítica devido ao conteúdo opinativo, o comentário é um gênero textual que oferece uma ponderação emitida pelo autor, seja sobre um filme, cinema, jornais, revistas, dança, literatura e futebol, exibindo um vocabulário acessível. Por ser um fenômeno histórico, cultural e dinâmico, os gêneros se alteram. Assim temos os comentários esportivos, os comentários de fofocas, os de <i>Facebook</i>, e os críticos.</p> <p>O gênero comentário crítico geralmente apresenta-se por meio de um texto curto, caracterizado, em geral, como um gênero que faz uma ponderação sobre algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme etc. (KOCHE, 2010). Nele prevalece o tipo dissertativo-argumentativo. O objetivo principal consiste em discutir um determinado assunto baseado em argumentos trazidos pelo autor (KOCHE, 2010). Por meio desse gênero, muitos leitores, apresentam o seu ponto de vista e discutem notícias veiculadas na imprensa em geral (LAKATOS;</p> |

| | |
|--|---|
| | MARCONI, 1996). |
| Exposição Científica/ 01 texto | <p>Textos que apresentam características que necessitam de comprometimento com informações baseadas em pesquisa científica. Esses textos levam os alunos a adquirir hábitos de pesquisa, atenção aos detalhes. Ao término da execução de um texto de exposição científica, o trabalho deverá ser exposto permitindo o intercâmbio de informações entre os alunos (DEMO, 2002).</p> <p>Segundo Azevedo (2001), na introdução, parte inicial do texto, é estabelecida a delimitação do tema, que será desdobrado em informações explicitadas com tom afirmativo; na parte intermediária do texto, o desenvolvimento, na sequência, a exposição científica deve conter uma síntese conclusiva.</p> <p>O autor precisará informar sobre o conteúdo científico com máxima imparcialidade, utilizando da norma culta, linguagem denotativa e com precisão de vocabulário de acordo com a especificidade da área da ciência (MARCONI; LAKATOS, 2005).</p> |
| Descrição/ objetiva Escolar/ 01 texto | <p>O gênero descrição objetiva escolar, como indica a denominação, está presente na esfera escolar, e é utilizado para fins didáticos. Propõe-se que os alunos descrevam um dado objeto (pessoa, comportamento, natureza, fenômeno, acontecimento etc.) com o objetivo de contribuir para que desenvolvam a percepção de seus traços característicos e a capacidade de linguagem de descrever. Nesse gênero predominariam substantivos, adjetivos, locuções adjetivas, em detrimento de verbos de ação, sendo majoritariamente necessária a utilização de verbos de estado, como <i>ser</i>, <i>estar</i>, <i>parecer</i>, <i>permanecer</i>, <i>ficar</i>, <i>continuar</i>, e outros. Envolve o uso de um vocabulário claro e variado, bem como o uso de figuras de linguagem, que servem para melhor apresentar o que deseja descrever.</p> <p>A descrição pode também ser específica, focalizar apenas aspectos físicos, ou emocionais, ou ainda, justificar as características de acordo com aspectos sociais, econômicos e políticos, por exemplo.</p> <p>Na descrição de objetos, ainda que predomine a descrição de aspectos físicos, pode ocorrer uma descrição sensorial, que estimule os sentidos do leitor (TRAVAGLIA, [2003]2007).</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em referencial teórico indicado no quadro.

Quando se trata de trabalhar gêneros do discurso no âmbito escolar, a metalinguagem é, primeiramente, relacionada às tipologias discursivas, reconhecendo as características mais recorrentes de cada gênero. Compreendemos que por vezes classificar um texto quanto ao gênero não é tarefa fácil, principalmente pelas distintas hibridizações e transposições de particularidades de um gênero dentro de outro. Como tivemos cinco (5) comandos de produção remetendo à tipologia, e não ao gênero, fez-se necessário uma minuciosa análise de quais as características eram predominantes no comando para chegarmos gêneros que o autor deveria escrever.

Além de categorizações, compreendemos a importância de se refletir junto com os alunos sobre os pontos ideológicos relacionados ao gênero proposto. Desta maneira o processo de ensino/aprendizagem passa a ser dinâmico e processual, e por vezes, o comando de produção permaneceu na oralidade, por isso os poucos elementos no registro escrito. Como não tínhamos a pretensão de assistir as aulas, não sabemos se ocorreram ou não mais explicações oralmente.

Conforme Bakhtin, no momento da interação, oral ou escrita, as pessoas escolhem determinados gêneros discursivos dependendo da finalidade, sendo tais escolhas intrinsecamente associadas às necessidades dos falantes/escritores. Percebemos que todos os comandos propuseram produções mais complexas, que consideram questões além das ideologias cotidianas, sendo gêneros mais complexos que os primários, como conto, poema, fábula, gêneros esses, que comumente não aprendemos fora do contexto sistematizado da escola.

Dando continuidade à presente reflexão, na próxima subseção apresentamos, transcritos, os textos que compõem o corpus.

3.2 TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS

Nessa seção trazemos as transcrições dos textos dos sete (07) alunos com TEA leve dos anos do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano de quatro (04) escolas da rede pública da zona urbana de um município da região do Oeste do Paraná. Para nos referirmos aos alunos, cujos nomes não estão identificados, utilizaremos a sigla A, enquanto os textos serão identificados por T, acompanhado pela ordem aluno/texto, seguindo uma sequência numérica por nós estabelecida apenas para fins de organização dos dados para a análise. Sempre que citado o nome dos

pesquisados ou colegas, iremos usar três pontos. Para palavras não compreendidas, usaremos parênteses com a grafia ilegível. Os textos digitalizados estão em anexo, seguindo a sequência tal qual se apresenta nesta seção.

Quadro 02: A1T1 - 9º ano

Escreva um texto que descreva as características de um mamífero que você goste. Depois apresente ao grupo.

16/11/17

Cachorros

Os cachorros são animais mamíferos que pertencem a família dos canídeos. O som que os cães fazem se chama latido. Alguns cachorros tem orelhas em pé e outros tem orelhas caídas. Alguns cães tem uma cor só e outros tem mais de uma cor. Algumas raças de cães são treinados para caça (exemplo o Dachshund, Beagle) e outras são treinadas para ser cães de guarda (exemplo Pastor Alemão).

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 03: A1T2 - 9º ano

Escreva um conto que você tenha ouvido quando criança.

23/10/2017

Contos de Fadas ou Contos maravilhosos

Caracteriza-se pela presença de elementos mágicos, personagens com príncipes, reis, bruxas, fadas, no cenário há palácios, castelos e reinos, lugares distantes, tempo indeterminado ou passado com expressão típica: era uma vez.

Escreva um conto que você tenha ouvido quando criança.

Era uma vez

Uma menina com um capuz vermelho foi levar umas frutas para sua avó, ela estava andando de boa na floresta, quando deu de cara com um lobo:

- O que tem dentro dessa cesta? Perguntou o lobo para a chapeuzinho vermelho e ela assustada respondeu:

- Tem umas frutas que eu vou levar para minha vovó. O lobo tinha ido embora e a menina continuou seu caminho.

Chegando na casa de sua avó, o mesmo lobo que a chapeuzinho encontrou na floresta estava na casa de sua vó, ele tinha engolido sua avó, a chapeuzinho ligou para um caçador, o caçador chegou, matou o lobo, tirou sua avó lá de dentro da barriga do lobo e viveram felizes para sempre.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Quadro 04: A1T3 - 9º ano

Faça um texto autobiográfico.

21/02/18

Autobiografia

9ºE

Meu nome é..., eu tenho 13 anos, moro no bairro Parque Verde, estudo com colégio..., estudo no 9ºE.

Meu pai se chama... e minha mãe... Meu pai trabalha na... e é consultor de vendas, e minha mãe trabalha com lavagem de tapetes e cobertores.

Eu nasci em Foz do Iguaçu, e morei lá por 6 anos, e agora fazem 8 anos que eu moro aqui em Cascavel. Eu gosto muito de aviões, inclusive faço coleções de miniaturas de aviões comerciais e pedras.

De manhã eu fico em casa com minha mãe e o meu cachorro Bidú, à tarde eu estudo e à noite, eu fico com minha família.

O que eu quero ser no futuro, eu quero ser uma pessoa em que todos amam, que me endendem e me respeitam.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 05: A2T1 - 6ºano

Proposta de Redação Gênero Narrativo

Elabore um texto narrativo imaginando os possíveis desfechos da situação apresentada no texto a seguir.

Dê um novo título à história. Seu texto deve ter no **MÍNIMO 20 LINHAS**. A narrativa apresenta um conteúdo inusitado e você não deve adaptá-lo aos padrões da realidade.

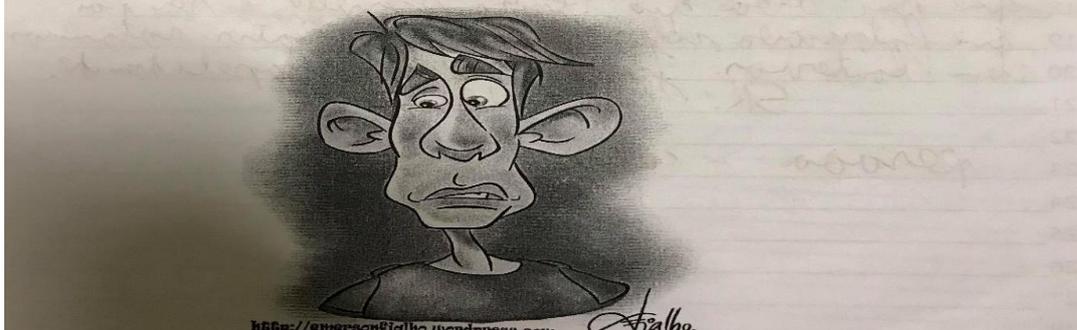
Portanto, não conclua seu texto dizendo que tudo não passou de um sonho.

Não esqueça de que você deve dar continuidade à história; por isso, narre em 3ª pessoa, inclua o melhor amigo na história, contando as situações pelas quais passou a personagem do texto.

O homem cuja orelha cresceu

Estava escrevendo, sentiu a orelha pesada. Pensou que fosse cansaço, eram 11 da noite, estava fazendo hora extra. Escriturário de uma firma de tecidos, solteiro, 35 anos, ganhava pouco, reforçava com extras. Mas o peso foi aumentando e ele percebeu que as orelhas cresciam. Apavorado, passou a mão. Deviam ter uns 10 centímetros. Eram moles, como de cachorro. Correu ao banheiro. As orelhas estavam da altura do ombro e continuavam crescendo. Procurou uma tesoura, ia cortar a orelha, não importava que doesse. Mas não encontrou, as gavetas das moças estavam fechadas. O armário do material também. O melhor era correr para a pensão, se fechar, antes que não pudesse mais andar na rua. (Ignácio de Loyola Brandão)

Redação: Tema – “O homem cuja orelha cresceu”.



Título: Sr. Orelhão. O prefeito de Doidevillei

Jocho Jr. Estava escrevendo sentiu a orelha pezada. Pensou que era o cansaso, Eram 11 da noite, Recebia (ilegível) então. Fazia hora Extra, era inscituario da firma de Tecidos BONNER ROUPAS a pios de Doideville.

Era solteiro e tinha 35 anos, Estava respondendo as cartas dos Datos ultrapassados e viu que a orelha tinha crecido mais de 9 centímetros. Ele pegou a tesoura mas era uma alucinação porque a tejoura estavam trancado, correu pra xamar mas fechada estava.

Ele foi a barraca do seu ZÉ, e comprou uma raspadinha e ganhou mais de 8 milhoes e 33 centavos (E MEIO!!!!)

Virou o prefeito de Doideville melhor que eu avô que vendia sorvete e seu pai que fabricava cola e espantava ratos satanicos com lanternas. Jocho sentia apelidande SR. ORELHAO.

pesado – canssaso.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 06: A2T2 - 6º ano

Escreva um poema com o tema: alegria

ALEGRIA

EbaEbaEba

Meu XBOXONE chegou

EbaEbaEba

Bolo de beijinho

EbaEbaEba

Sobrou pizza pro café da manhã

EbaEbaEba

Meu salario chegou

EbaEbaEba

Tenho Michelodeon

Opa OpaOpa

Meu sorvete derreteu e eu não tenho um copinho descartavel nessa caneca.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 07: A2T3 - 6º ano

Escreva um Poema com o tema TRISTEZA

TRISTEZA

Cholocholo sem parar

Jogo difícil pra continuar

Sempre perco minhas vidas

Naquela paste do pulo grande

Cholocholo sem parar

Quando o panetone, frutas tem

É ruim é ruim é ruim

Como com trufas de chocolate com mais alegria

cholocholo sem parar

quando meu tablet tem defeito

propaganda enganosa

achei sangue na minha nutella!

que isso!

tristeza é triste

não consegui arrumar outra fala de temino

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 08: A2T4 - 6º ano

Escrever uma fábula contendo as seguintes palavras

SUSTO – NOITE – FELIZ – AMIGOS

O Caso da orca com mascara!

Em um lugar qualquer em Portugal vivia um Tubarão alado com uma camisa de forsa que voava a noite comendo papagaios horlandesescadroztes que voavam pra La de verão. Até que um dia ele tomou um susto e falou:

- Cadê o meu helicóptero de brinquedo com o meu bolo feliz para acalmar? Então ele usou o seu sharkfone 7 para chamar seus amigos, eles tentaram descobrir o que o assustou e seu amigou tutton afirmou a teoria:

- Eu acho que a via com massara e uma serra elétrico tava matando sua vitima enquanto você voava. A Lalarara falou:

- Isso é besteira sua Tutton.

- Mas pareceu bem real. Afirmou o tubarão que se assustou.

- Seu vosso Tubarão que se assustou combina bem com o que aconteceu falou

Tutton

BamBamBamBamBam! Escutaram os treis. Eles viram olhos grandes e viu uma orca com uma serra elétrica eles fugiram rápido como o Facebook. Tutton voou ate o deposito de Sharfones 6.

E a Orca deu um super pulo e caiu atrás dele ele se encontrou com os outros desesperado, ai eles encontraram limões e jogaram na orca que caiu o suco de laranja. Assim eles comeram chips e se esqueceram disso.

Moral: se a vida te da um limão, ataca na orca que quer te matar.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 09: A2T5 - 6º ano

Escreva um poema sobre DINOSSAURO

DINOSSAURO NOSSOS REPTEIS

ALOSAURO vivel no jurássico era um matador

TIRANOSSAURO injustamente rei dos dinossauros pelos seus 6m
GIGANTOSSAURO devorador argentino gigante
MEGALOSSAURO era o megalargarto
AILOPHOSSAURO duas cristas e aparência de planta carnívora
ALBERTOSSAURO lagarto do tencarsuper temível
TORVOSSAURO 12 metros capaz de quebrar o crânio de um T-REX
ESPINOSSAURO nadador, marino terrestre carnivero
BARIONIX pescador barra de jacaré
OXALAIA brasileiro com barba e sede de terror
OXIRAPTOR preso por roubo de ovos
VELOCIRAPTOR não preso por roubo rápido
UTHARAPTOR o maior raptor de todos
MILARAPTOR o menos com 7 anos
ARQUEOPTERIX 2 asas mais vinda lego
DINAMILO o pequeno dilaovurz
DEINOMICO não tão pequeno dilaconbor
ELASNOSSAURO pescoço de girafa, pumoes d água,
TILOSSAURO come tili até de mais
PLEISSAURO plagio do elanossauro
ICTIOSSAURO amador da perna espada
SARCOSULO jacaré de meia panela de feijão
ZUPTOROSSAURO uma so crista o
ARQUEOLOSSAURO acho que errei o nome
EUOPLOSSAURO casca dura de doer
PROTOCERATOPO vitima de um deserto e um raptor em mongalo
TRICERATO três chifres
PAKRAINOSSAURO três chifres isso só no nariz
GODWAMATITAN outro BR, como barbicha so que herbívoro
SAUROPOCEIDOM o maior
TITANOSSAURO o titano
BRAQUIOSSAURO o brozo
ARGENTINOSSARO o segundo moros
DIPLODOCO

SARAISSAURO espinhos
 MAIASSAURO mãe coruja
 IGUAMANODONTE dedo septamos
 PARASSAUROLOFO cantor cantora
 CORITOSSAURO outro cantor
 ARIZOMASSAURO quatro patas um horror
 PTEROSSAURO voa voa réptil
 BRACTHOGMATUS voa voareptel sem pernas
 Esses são dinos loucos e legais

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 10: A2T6 - 6º ano

Produção de texto

Elabore um texto descritivo de como é sua vida, com quem você mora, fale um pouquinho de cada pessoa da sua casa. Qual é a importância de seus pais em sua vida? “Seja padrasto/madrasta”, o que eles fazem que você gosta e o que eles fazem que você não gosta. Se você tiver irmãos como é o seu relacionamento com eles. Caso tenha acontecido algum fato que marcou sua vida também pode relatar. Seja criativo, você vai falar sobre um assunto que você domina muito bem! Que é sobre você. Capriche, lembre-se todo texto tem começo, meio e final.

VIDA...BR.

NASCI EM 2006 COM 0 ANOS, ESCREVI ESSE RELATO EM 29/05/18 COM 11 ANOS E QUASE MEIO (UM POUCO MAIS DE MEIO). MORO COM MINHA MÃE QUE TA GRAVIDA NOS SEGUNDOS QUE ESTAREI ESCREVENDO O TEXTO. TENHO 99,7 DE PORCENTO DE CERTEZA QUE ELA NÃO DARÁ LUZ AGORA. TENHO UM PADRASTO CHAMADO RUBENS QUE AMO MUITO COM TUDO DE DIREITO DIREITADO. VOU TER UM IRMÃO CHAMADO KALEL QUE NACERÁ 99,8 DE PORCENTOS DE CERTEZA DE SER SETEMBRO. MEU PAI FACELEU EM 201X (X = 6 OU 7) ISSO MARCOU 99,9 DOS PORCENTOS DELA. TENHO UM BOM Q.I. QUE DEU UNS ALTOS E BAIXOS EM 2018 PELA PRIMEIRA VEZ. ACHO OS NÚMEROS INTERESSANTES E CHATOS! GOSTO DO BURGUER KING E JA FUI PARA SÃO PAULO ONDE CONHECI MEU MELHOR AMIGO

CHAMADO FNAF, MEU JOGO FAVORITO. TENHO AMIGOS NA ESCOLA QUE SÃO NERDS E UM AMIGO LEGAL CHAMADO ALBERTO. MINHA VIDA ESTÁ MUITO BOA E MUITO LEGAL. MEU FUTURO É COMO O X NA MATEMATICA, NÃO É CONFIRMADO COMO SERÁ. MAS AINDA TENHO PREVISÕES. TIPO: NESSE DIA SEGUINTE NÃO TEREI AULA. EU QUERIA TER UM FRIGOLBAR PARA CHAMAR DE MEU. MINHA VIDA É MUITO LEGAL E POR MAIS QUE EU GOSTE DE COMER, EU AINDA SOU BONITO. PELO MENOS NA VISÃO DA MINHA MÃE, PORQUE EU TENHO 99,9% DE CERTEZA QUE SOU “JAPONEZ DA FEDERAL”. NÃO ME ACHO BONITO. EU GOSTO DE STAR WARS E DE DANÇAR. EU NÃO ME LEMBRO DE FAZER ALGUMA MIGRAÇÃO FORÇADA PERMANENTE. SÓ A DE X. MAS JÁ FIZ MIGRAÇÃO FORÇADA TEMPORARIA.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 11: A3T1 - 7ºano

Escreva um texto autobiográfico

Eu sou assim

7ºC

Me chamo ... estudo no sétimo ano da escola ... não sou tímido gosto de fazer amigos para jogar bola e brincar de lego. moro com meus pai segurança. vou para a escola de Van toigo.

A minha diciplina favorita é ciencias. Quando eu crescer un quero ser professor de espanhol.

gosto de ir no sitio dos meus Pais.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 12: A4T1 - 9ºano

Escreva um texto autobiográfico

Sobre mim

Meu nome é ..., tenho 14 anos, estou no 9º B, moro em Cascavel, centro.
 Gosto de Educação Física, não gosto da prof. de Inglês quando eu fico em casa eu assisto TV. Eu assisto novela, faço tarefas.
 Quarta e sexta eu tenho sala de recursos, gosto de frequentar.
 Faço tarefas com ajuda da Profe. da sala de recursos.
 A colega de sala que eu mais gosto é a ... e o menino que eu acho mais engraçado é o ...

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 13: A5T1 - 9º ano

Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno assustava.

Maria no metrô para trabalhar

Maria entrou na molharetacorrespondente-nometró. Chegou em casa tomou banho quentinho e comeu e dormi até a noite.

Maria ficou no dia de sol e não teve que pegar o onibus e que estava sem combustível que é a gasolina e perdeu o trabalho de Empresário.

De manhã que a Maria graças a-Deus conseguiu para ir no onibus para ir a trabalho, por que tinha combustível para ir a gasolina.

Maria chegou atrasada e deixou o trabalho do escritório de empresaria.

Maria (ilegível) a noite de janta uma sopa bem deliciosa de comer e tinha muitas vizintas em casa e todos mundo comeram a sopa do carne.-com batata macarrão e também cenoura, de (ilegível).

E também tinha sorvete de chocolate gradulado. e (ilegível) coloridas em fim. acordou a história.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 14: A6T1 6ºano

Produção de texto

Observe a imagem e elabore um texto narrativo. Preocupe-se em fazer uma boa sequência das idéias e um final surpreendente.

O mistério do velho casarão

O menino vê um velho casarão e ele vai ver o que tem lá dentro o menino vê coisas muito antigas como sofá quadros de fotos e estatuas pequenas e livros antigos ele olha por tudo a velha casa um homem aparece e mostra suas coisas pra ele o que era antigamente.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 15: A6T2 6ºano

Produção de texto:

Escreva um texto sobre o cenário que você desenhou. Dê um título e, para cada um dos elementos, faça um parágrafo. Use muitos adjetivos para descrever cada um dos elementos.

Texto: Meu quarto

Eu desenhei o meu quarto. E dentro dele fiz uma mala de brinquedos do lado esquerdo do guarda-roupa, é grande um pouco preto e um pouco marrom.

O guarda-roupa é grande dois lados das portas do guarda-roupa é preto e a porta do meio da porta do guarda-roupa é marrom e tem malas e brinquedos em cima eu também um baú que fica na cabeça da cama e em cima do baú desenhei meus brinquedos meu calendário minha lanterna e corações e meu travesseira minha coberta verde e desenhei meu tênis e fiz o raque e nossa caixa de natal talco para tênis nossa caixa de inalação.

Nossa teve LG é grande e preta.

Eu fiz minha caixa de vidro games e minha caixa de carrinhos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 16: A7T1 - 8ºano

Produção textual

A copa do mundo Fifa, mais conhecida no Brasil pelo antigo nome copa do mundo e também em Portugal como campeonato do mundo de futebol, campeonato mundial de futebol ou mais recentemente campeonato mundial Fifa, é uma competição internacional de futebol que ocorre a cada quatro anos.

Produza um texto dissertativo com o tema: copa do mundo. O texto deve ter no mínimo 15 linhas e no máximo 20.

Eu creio que o Brasil vai ser hexa, ele já ganhou muitas vezes, é meio complicado, mas eu acho que estão tendo um bom desempenho e tiveram um bom desempenho, e é bom porque é um encontro entre nações e não importa se um é diferente do outro, todos competem juntos em um único lugar, mas também às vezes há confusão no jogo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO

As categorias iniciais de análise resultam das primeiras impressões acerca do material investigado. Derivam do processo de leitura dos textos transcritos, considerando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Pretendemos, a partir de agora, discutir sobre as relações dialógicas, que perpassam os elementos constitutivos do enunciado, nos textos coletados. Esses três elementos são relacionados entre si: não é possível pensar um deles descolado do conjunto de elementos de compõe os gêneros.

A questão da linguagem escrita proficiente na escola tem sido alvo de investigação por parte de pesquisadores professores. No entanto, a herança do ensino da reprodução das informações ainda é perceptível. A escrita voltada para o mesmo interlocutor, o professor, é constantemente presente nos exercícios de redação, podendo ser um desestímulo à criatividade. Para compreender esse fenômeno a psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998, 1999, 2001) colabora por

esclarecer propriedades que explicam sobre a criatividade desenvolvidas por crianças e adolescentes em atividades de produção e recepção de textos ficcionais, jogos dramáticos, música e artes visuais. As reflexões sobre uma produção de texto criativa e bem elaborada se vinculam às práticas pedagógicas.

Para, Vigotski (1930/1990), não é complicado perceber a criatividade infantil manifestada nas brincadeiras, desde muito precoce. Ainda que nessas brincadeiras as crianças reproduzem o que elas veem (a maior parte deste comportamento é imitativo), nem sempre é uma reprodução exata da realidade, havendo uma recombinação de elementos que constroem um novo fato. Portanto, a brincadeira não é uma mera reprodução, mas recriações de novas realidades em resposta às suas necessidades.

A atividade de imaginação criativa na produção de um texto depende necessariamente da multiplicidade e das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais elementos a imaginação terá à sua disposição. A criatividade implica em um processo biológico, mas, conforme Vigotski (1930/1990), outra condição básica para a criação humana é a circunstância social. Desse modo, o aluno só cria se tiver condições sociais para criar. A presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos explícitos ou implícitos na criação/produção de textos.

Em consonância com o autor, quanto a importância da influência do outro para a linguagem e, no caso da nossa pesquisa, a linguagem escrita, Bakhtin é um dos pesquisadores que mais contribuíram para os estudos sobre o diálogo e como ele pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana. Excedendo os estudos interessados em uma compreensão estrutural de diálogo, que envolve apenas o emissor ou o receptor da mensagem, esse autor propõe tal noção como produto histórico, marcado cultural e socialmente.

Segundo Bakhtin e Volochinov, “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 90). Ao partirmos dessa perspectiva, distanciamos-nos do conceito tradicional que percebe a comunicação entre locutor e ouvinte de maneira passiva, e compreendemos o outro como componente fundamental no elo comunicativo.

Todo enunciado expressa um tema, isto é, um conteúdo ideologizado, em consonância com a singularidade de cada enunciação. O tema é mais que simplesmente o conteúdo ou assunto, embora também os englobe. Estes expressam

aquilo sobre o que se fala, como algo que preexiste à enunciação, e que não seria valorado. O tema, ao contrário, se constitui na interação, em enunciados concretos produzidos em razão de uma situação de enunciação concreta, que envolve aspectos históricos, culturais e sociais.

Analisamos, nos textos que compõem o corpus, como o conteúdo temático, construção composicional e estilo foram tratados, sua significação, e a orientação argumentativa do texto.

Quadro 17: conteúdo temático, construção composicional e estilo

| | |
|--|--|
| <p>A1T1 Exposição Científica</p> | <p>O comando de produção solicitou: “Escreva um texto que descreva as características de um mamífero que você goste. Depois apresente ao grupo”.</p> <p>Observamos que o comando oferece um número reduzido de informações quanto às condições de produção, limitando-o à tipologia (descritiva), a um provável interlocutor (o grupo), e o assunto (um mamífero que você goste). A necessidade enunciativa, mesmo que artificial, não é explicitada (isto é, qual seria a finalidade de escrever o texto sobre tal assunto) quem seriam os interlocutores (colegas), mas não especificou o gênero. Como afirma Bakhtin (2003), não nos comunicamos por meio de formas da língua, mas por meio de formas de comunicação social que compõem o repertório de possibilidades de uma dada comunidade. Desse modo, o aluno elegeu um gênero (que nesta pesquisa identificamos como exposição científica), provavelmente por achar ser este o mais adequado para expressar seu projeto discursivo (DEMO, 2002).</p> <p>No que se refere ao tema, percebemos que o aluno escolheu um mamífero que gosta, ao elegeu um tipo de mamífero para descrever: cachorros. Na configuração do tema em um texto do gênero exposição científica, entendemos que a valoração atribuída ao objeto de descrição se apresenta com linguagem que conota certa pretensão de neutralidade na exposição das informações, comum nessa forma padronizada de comunicação social.</p> <p>O título <i>Cachorros</i> veio ao encontro do comando, já que este solicitava um texto que descrevesse as características de um animal que ele gostasse, para posteriormente apresentar ao grupo.</p> <p>Todo o texto discorre sobre características científicas do cachorro. Como esse gênero supõe a exposição de informações tidas como verdadeiras, o</p> |
|--|--|

| | |
|-----------------|---|
| | <p>aluno utilizou verbos no presente do indicativo (tem, pertencem, fazem e são) num esforço de dar credibilidade ao texto. Traz exemplificações para deixar claro as distinções de uma raça de outra, dando atenção aos detalhes do animal escolhido, conforme o comando de produção. Se fosse outro gênero, possivelmente seria diferente o tratamento temático (BAKHTIN, 1997). É um gênero de caráter formal, não podendo ser usada linguagem coloquial e a formatação deve ser padronizada de acordo com alguma norma pré-definida. É necessário que o texto seja, compreensível, coerente e mantenha conexões lógicas entre as ideias nele contidas. Uma característica comum aos textos de exposição científica é a organização nas seguintes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Geralmente são encontrados nos textos de exposição científica: título, autoria, e referências bibliográficas.</p> <p>Assim, o autor precisará informar com máxima imparcialidade, utilizando da norma culta, não dando margem a interpretações dúbias e linguagem denotativa (MARCONI E LAKATOS, 2005).</p> <p>Compreendemos que o texto foi escrito considerando algumas características próprias da construção composicional do gênero, como: escreveu em prosa, o texto é descritivo, utilizou vocábulo adequado para o gênero (mamíferos, canídeos, raça, etc.). O texto foi sucinto, com um parágrafo.</p> <p>O gênero exposição científica carece de elementos linguísticos que demonstrem imparcialidade, norma culta, e linguagem denotativa (MARCONI E LAKATOS, 2005).</p> <p>O texto foi escrito considerando tais características pois usou vocábulo adequado para o gênero (mamíferos, canídeos, raça, etc.). Escreveu na terceira pessoa, percebidas nos verbos são, pertencem, fazem, tem e outros. Pontuações e ortografia adequada ao gênero, utilizando crase, aspas, parênteses. Também foi coerente e conciso, respeitando as concordâncias verbais e nominais (“os cachorros são”, algumas raças de cães são”).</p> <p>Compreendemos que o autor fez bom uso do estilo que compete ao gênero.</p> |
| A1/T2/ Conto | O comando de produção informou que deveria ser escrito um conto que o aluno ouviu quando criança e descreveu brevemente, algumas características do gênero pedido. Não foi informado o interlocutor. |

O aluno utilizou-se de elementos próprios do gênero conto de fadas, narrando a história *Chapeuzinho Vermelho*, utilizando a expressão fixa, “era uma vez”, típica no início de contos de fadas. Também finalizou com a expressão “felizes para sempre”. Instaurou um narrador em terceira pessoa, que se coloca como observador externo, que dá a conhecer os fatos. Em termos de estrutura composicional, o texto contém breve introdução com informações típicas do gênero, como instauração de narrador observador, apresentação de personagem na situação inicial; estabelecimento de um problema; no segundo parágrafo iniciam-se as ações, que no terceiro parágrafo avançam na direção da resolução do problema. Apresentou o conflito maniqueísta entre Chapeuzinho Vermelho, menina boa, que foi levar frutas para sua avó, e o lobo, malvado, que comeu sua avó.

Mesmo diante dessa situação, aparentemente sem solução, Chapeuzinho Vermelho liga (aqui o autor utilizou de uma palavra que demonstra que atualizou o conto para o tempo presente, em que essa tecnologia (telefone) está presente no cotidiano) para um caçador, que mata o lobo e salva sua avó, e assim, o bem vence o mal (GAGLIARDI e AMARAL, 2001). O tema do conto é a vitória do bem sobre o mal, que valorativamente o aluno incorpora em sua ação de recontar um conto conhecido popularmente. De modo geral, avaliamos que o autor atendeu ao solicitado, mesmo que as condições de produção que lhe foram apresentadas tenham sido incompletas.

O conto geralmente é um texto ficcional que pode contar anedotas, e envolve seres e acontecimentos ficcionais, de fantasia ou imaginação. O conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo (PARREIRA, 2009).

O texto atendeu à construção composicional do gênero, apresentando elementos fundamentais como: título, parágrafos (cinco), diálogos entre os personagens, com pontuação adequada, verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito (era, foi, perguntou, ligou, encontrou, etc), com protagonista (Chapeuzinho Vermelho) e antagonista (Lobo mau), características básicas de um conto.

Para Koche, Marinello e Boff (2012), o gênero conto é um texto narrativo literário de curta direção que apresenta apenas um conflito, poucas personagens e uma situação condensada e completa, que enfatiza

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>apenas o essencial, não se detendo em análises profundas, assim, constitui de apenas duas ou três personagens dentro da trama da história. O aluno recontou a história do clássico Chapeuzinho Vermelho, trazendo as mesmas personagens (Chapeuzinho, lobo, vovó e caçador). Utilizou de uma palavra anacrônica “ligou”, visto que se trata da recontagem de um conto de fadas de tempos em que não se utilizava o celular.</p> <p>Foram encontrados elementos linguísticos importantes nesse texto, marcantes do estilo do gênero, como: foi narrado em terceira pessoa (foi, estava, tem). Também, verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito (era, foi, perguntou, ligou, encontrou, etc.). Utilizou de elementos linguísticos que contribuem para identificarmos o gênero como: floresta, chapeuzinho e lobo. Usou de parágrafos (cinco), diálogos entre os personagens, com pontuações adequadas (dois pontos, travessão, vírgulas), características típicas do estilo desse gênero.</p> |
| A1/T3/ Autobiografia | <p>O comando de produção especificou o gênero (autobiografia), porém, não o interlocutor. O autor escreveu na primeira pessoa do singular, característica estilística desse gênero. Primeiramente, o autor se apresentou (nome preservado), trouxe informações do presente, como idade, ano escolar e local onde estuda. Depois, informou nome e profissão dos pais.</p> <p>No terceiro parágrafo, disse sobre seu passado, local onde nasceu, o tempo que ficou lá. Retomou o presente, falando sobre seus gostos pessoais (coleções de miniaturas de aviões e pedras). No quarto parágrafo explica sua rotina e informa o nome do seu cachorro. Finaliza dizendo sobre o que quer para o futuro.</p> <p>Tais características demonstram que o autor fez uma descrição de si, da família, aproximando-a de características composicionais do gênero biografia, escrevendo seu texto visando o conteúdo temático referente a esse gênero textual, já que o gênero autobiográfico é “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53).</p> <p>O texto autobiográfico relata a história de vida em que o autor é simultaneamente o personagem. As formas verbais estão na 1.^a pessoa. Philippe Lejeune (2008) ressalta que um texto autobiográfico deve haver</p> |

| | |
|----------|--|
| | <p>uma identidade comum entre autor, narrador e personagem. “A autobiografia abre um grande espaço à fantasia e quem a escreve não é absolutamente obrigado a ser exato quanto aos fatos, como nas memórias, ou a dizer toda a verdade, como nas confissões” (LEJEUNE, 2008, p. 54).</p> <p>Dessa forma, ao ler um texto autobiográfico, ficamos na expectativa em saber sobre a vida do autor. Entretanto, ele nem sempre escreve comprometido em contar toda a verdade em torno de si, nem escreve em um padrão que caracterize sua escrita como autobiográfica.</p> <p>Compreendemos que o aluno se apresentou (nome, idade, onde mora, estuda, nome e trabalho dos pais). Porém, não há prevalência do relato de sua vida. O texto mostra os principais fatos da vida do escritor, com as datas dos acontecimentos. Quanto ao tipo de discurso, predomina o relato, uma vez que discorre sobre fatos reais expostos ao leitor. Por isso predominam as narrativas (QUEIROZ, 1988). Também, usa-se muitos pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural. Predominam de verbos no Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, e as vezes no tempo presente.</p> <p>Também, podemos perceber em textos autobiográficos uso de marcadores temporais como: “há um ano”, “um tempo depois”, e uso de marcadores espaciais: cidade, bairro, escola, etc. Expressões que agem como modalizadores do discurso, principalmente advérbios modalizadores: provavelmente, certamente e, operadores argumentativos: um pouco, apenas, mesmo.</p> <p>Compreendemos que o aluno atendeu ao estilo do gênero, pois utilizou de elementos linguísticos característicos, como: verbos em primeira pessoa (é, moro, estudo, nasci, morei, tenho), o que demonstra estar falando sobre si; informações sobre as pessoas de sua família, narrando com clareza os seus dados pessoais e as atividades nas quais seus pais trabalham, citando também o seu passatempo favorito; usou do pronome possessivo e substantivo masculino “meu”. Apresentou alguns problemas gramaticais como: “com colégio” ao invés de “no colégio” e no último parágrafo escreveu: “endendem,” e seria, “entendam”. Porém, não comprometeu a compreensão do leitor em identificar o gênero.</p> |
| A2 T1 | O comando de produção pediu alguns elementos que são indispensáveis para a elaboração de uma narrativa: especificou o gênero, um conto, o |

| | |
|-------|---|
| Conto | <p>tema deveria dar continuidade ao já dado, foi delimitada a extensão (mínimo 20 linhas), deveria ser escrito na terceira pessoa, incluir o melhor amigo no enredo. Não foi informado o interlocutor.</p> <p>O tema solicitado foi “O homem cuja orelha cresceu”. O aluno intitulou seu texto de <i>Sr. Orelhão. O prefeito de Doideville</i>.</p> <p>O autor narrou o que aconteceu com o personagem, incluiu à solicitação do comando de produção como: o crescimento da orelha do personagem; escreveu em terceira pessoa e no espaço pedido. Porém, não deixa claro se incluiu o melhor amigo.</p> <p>Apesar do personagem passar por uma situação incomum, o crescimento em excesso da orelha, no final do texto, o personagem ganha dinheiro em uma raspadinha e depois torna-se prefeito. Tal característica vem ao encontro de um texto narrativo, que apresenta um personagem que, apesar da situação inusitada, conclui a história com o personagem feliz e “nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia. (GAGLIARDI e AMARAL, 2001). Porém, não podemos afirmar que o autor garantiu o conteúdo temático, já que repetiu parte da história e falhou no uso de termos que fazem ligações lógicas entre as frases, faltando algumas explicações dos fatos, para assim, compreendermos melhor o texto.</p> <p>O texto tem título, possui um narrador, é narrado na terceira pessoa. Escrito em prosa. O tempo verbal do texto demonstra que fala do passado (estava, sentiu, pensou, foi, virou, etc). Não há diálogo entre os personagens, sobressaindo apenas um personagem (Jocho Jr., Sr. Orelhão).</p> <p>Não há um antagonista, personagem essencial no gênero conto. Também não ocorrem intrigas entre personagens, tampouco, um desfecho em que o protagonista supera o antagonista, já que este personagem não aparece no texto (KOCHE, MARINELLO E BOFF 2012).</p> <p>O aluno foi direcionado a elaborar um texto narrativo. O comando de produção pediu alguns elementos que deveriam ser indispensáveis para a elaboração do texto: deveria ser um conto, o tema deveria dar continuidade ao já dado.As pessoas do verbo indicam se o narrador é personagem ou onisciente. Nesse texto, o verbo indica um narrador onisciente já que usou na terceira pessoa (estava, sentiu, pensou, etc.) e informando o tempo, pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, porque o</p> |
|-------|---|

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>autor queria narrar algo que aconteceu no passado (SALVADOR, 2007).</p> <p>Houve alguns erros ortográficos. A palavra pesada, que o aluno escreveu com z, cansaço, que foi escrito com s, chamar escrito com x, tesoura, a qual foi escrita com j e milhões, apresentando ausência do til.</p> <p>Também, percebemos o uso incorreto de algumas letras maiúsculas e símbolos de pontuação (vírgulas e pontos), assim como também se constatou problemas de concordância, o que comprometeu a compreensão do texto, em especial entre o segundo e terceiro parágrafo.</p> <p>Compreendemos que algumas características do estilo desse gênero foram utilizadas como, lugar definido (escritório), tempos verbais, e outros não, como por exemplo, não identificamos adjetivos, tributos e sentimentos que sintetizem uma personalidade bem definida (AZEVEDO, 2007).</p> |
| <p>A2</p> <p>T2</p> <p>Poema</p> | <p>O comando de produção solicitou o gênero (poema) e o assunto (alegria).</p> <p>Não foi informado o interlocutor.</p> <p>O autor demonstrou em seu poema criatividade em explorar o tema. Demonstrou sentimentos como a alegria por usar três vezes a palavra “Eba” diante situações que o agradam (chegou o XBOXON, bolo de beijinho, sobrou pizza para o café da manhã, ter um nicheloneon), e desconforto quando usou três vezes a palavra “Opa” para ressaltar uma situação incômoda (sorvete derreteu e não tem um copo descartável nem caneca). O autor explorou o efeito da repetição de algumas palavras para dar o sentido de intensidade dos sentimentos (ora alegria e ora desconforto).</p> <p>O poema permite “lapidar” palavras para atender a vontade do autor e impressionar o leitor e nele despertar diferentes sensações. Neste caso, usa o efeito de repetição contribui para a produção de sentido do sentimento solicitado no comando, no caso a alegria.</p> <p>Assim, o aspecto marcante do poema enquanto gênero é o jogo entre os elementos linguísticos que constituem a palavra e o texto, em que a finalidade é desconstruir o padrão da lógica de representação do mundo (PADILHA, 2005). O autor demonstrou tal aspecto em seu texto.</p> <p>Poema é um gênero que pode se apresentar em forma de versos, estrofes ou prosa, com a finalidade de produzir sentimento e emoção. Um poema possui extensão variável (PADILHA, 2005).</p> <p>Para ressaltar seus sentimentos, utilizou repetidas palavras (anáfora)</p> |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>ênfatizando os sentimentos do “eu” lírico, como por exemplo: “Eba, eba” e “Opa, opa”.</p> <p>Evidenciou alegria, diante de alguns acontecimentos passados (diante a chegada do XBOXONE, sobra da pizza, etc).</p> <p>Entendemos que o aluno atendeu a construção composicional do gênero proposto. No escrito, foi usado o gênero poema, no qual foram utilizadas as expressões idiomáticas “eba” e “opa”, marcas vocabulares que dão ao poema uma carga semântica expressiva, constituindo a singularidade da linguagem do aluno, em que “eba”, destaca-se nos atos positivos, junto aos alimentos preferidos, a alegria de receber o salário entre outros e “opa” para negativos, sorvete ter derretido. Também tais expressões repetiram palavra no início de versos, possivelmente para dar sentido de intensidade. Empregaram-se os verbos chegar, sobrar, derreter no pretérito perfeito e o verbo ter conjugado no presente, determinando o tempo das situações vividas por ele.</p> <p>No que tange às variações de cunho diacrônico (diferenças que surgem em decorrência da faixa etária dos falantes) também percebemos marcas identificadoras, nas palavras “XBOXONE, NICHELODEON” mencionadas denotam marcas indicando ser criança ou adolescente. Em relação à acentuação, o aluno não acentuou a palavra “descartável”, o que não comprometeu a percepção do estilo do gênero.</p> <p>Desse modo, compreendemos que o autor “lapidou” suas palavras, com o objetivo de impressionar o leitor e demonstrar seu sentimento, no caso, alegria.</p> |
| <p>A2</p> <p>T3</p> <p>Poema</p> | <p>O pedido no comando de produção foi escrever um poema sobre tristeza.</p> <p>O aluno demonstrou em seu poema, tristeza por “perder suas vidas”, possivelmente em algum jogo. Também, quando tem frutas no <i>panetone</i>. Utilizando três vezes a palavra ruim, para ressaltar o quanto não gosta desse alimento. Mostrou tristeza ao dizer que o <i>tablete</i> tem defeito. A tristeza é tamanha, que justifica o não conseguir outra fala para terminar o texto.</p> <p>Porém, ao ler o poema, também nos parece que o autor brinca com o sentido de tristeza, parecendo por vezes, irônico.</p> <p>Portanto, compreendemos que o aluno abrangeu o tema tristeza, valorando-o ora de maneira jocosa, ora de maneira irônica. Ao final faz um desabafo sobre a dificuldade de encontrar uma palavra que mantivesse a</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>rima do poema. Em termos composicionais, o texto apresenta organização em estrofes, com linhas curtas. Estilisticamente, está em consonância com o gênero, por apresentar repetição de palavras para dar ênfase a um suposto efeito da tristeza “Cholo, cholo, cholo sem parar”, e pela preocupação com rimas.</p> <p>O poema foi escrito em forma de versos livres. Não utilizando de rimas para sua construção. Demonstrou sentimento, no caso, tristeza. Usou de recursos linguísticos para reforçar seu sentimento. Atribuiu sentido a uma palavra não existente no dicionário, porém claro, para o leitor.</p> <p>Conforme Padilha (2005), o aspecto marcante do poema enquanto gênero é o jogo entre os elementos linguísticos que constituem a palavra e o texto, em que a finalidade é desconstruir o padrão da lógica de representação do mundo.</p> <p>A forma é essencial na produção de sentido do poema. Compreendemos que o aluno atendeu satisfatoriamente a construção composicional do gênero proposto. No poema Tristeza, observa-se que o aluno se utilizou de neologismo, fenômeno linguístico que caracteriza a criação de uma nova palavra, no caso a palavra “cholocho” simbolizando a ação de chorar. Percebemos que o autor demonstrou angústia ao se deparar com situações consideradas negativas no dia a dia, como o defeito do “tablete”, “sangue na nutella” e “frutas no panetone”. Assim, compreendemos que o autor apresentou elementos do estilo poema, uma vez que o texto brinca com elementos linguísticos.</p> |
| <p>A2 T4 Fábula</p> | <p>Foi solicitado para o aluno escrever uma fábula que tivesse as palavras: susto, noite, feliz e amigos.</p> <p>O autor produziu uma história fictícia e utilizou todas as palavras pedidas no comando de produção [...] Tradicionalmente, as fábulas são irônicas, bem-humoradas e expressivas, e quase sempre há diálogo entre as personagens (KOCHE, MARINELLO E BOFF, 2012, p. 125). Porém, não escreveu atendendo o conteúdo temático do gênero, pois a “A temática da fábula gira em torno de atitudes humanas e volta-se para os acontecimentos do cotidiano. Pode apresentar a vitória do fraco sobre o forte, do bom sobre o astuto, do humilde sobre o presunçoso, do generoso sobre o egoísta, do ingênuo sobre o espertalhão e do sincero sobre o mentiroso. É possível encontrar a mesma fábula em verso e em prosa. Na fábula em prosa a linguagem é comum, de fácil compreensão.</p> |

Atualmente, no entanto, as fábulas reescritas podem valer-se da linguagem coloquial, dependendo da intenção do autor [...] A fábula possui a estrutura de corpo e alma a) corpo: apresenta a história, na qual se revelam as ações realizadas; b) alma: coloca a moral, isto é, uma frase que explicita o ensinamento pretendido. Essa moral aparece em evidência no final da fábula, e pode ser um provérbio (KOCHE, MARINELLO E BOFF, 2012, p. 125-126).

Os aspectos do texto mostraram-se comprometidos na elaboração efetiva de uma fábula, como por exemplo, não teve uma moral condizente com o teor da narrativa. Não ficou claro, nem por meio das ações nem pelos adjetivos empregados, as características dos animais, não nos permitindo fazer associações com atitudes humanas.

As palavras propostas no comando para a realização da fábula também não contribuíram para construir esse gênero. O aluno precisou fazer muito esforço para incluir as palavras de modo coerente no texto.

A fábula é uma narrativa em prosa ou poema épico breve, em que os animais apresentam comportamentos humanos instigando uma reflexão de ordem moral. “A fábula possui a estrutura de corpo e alma a) corpo: apresenta a história, na qual se revelam as ações realizadas; b) alma: coloca a moral, isto é, uma frase que explicita o ensinamento pretendido. Essa moral aparece em evidência no final da fábula, e pode ser um provérbio. [...] A história da literatura nos mostra que as fábulas sobrevivem a qualquer mudança; elas se perpetuam e são continuamente reescritas” (KOCHE, MARINELLO E BOFF, 2012, p. 125-126).

O autor contou (verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito) a história de personagens (orca e tubarão), porém não foi atribuída aos personagens personalidade humana que pudesse trazer uma reflexão ou moral no desfecho do texto.

Foi solicitada a realização de uma fábula, utilizando as palavras susto, noite, feliz e amigos, da qual o tempo e o espaço não foram definidos (em qualquer lugar de...). Foram respeitados os elementos básicos da fábula como: texto curto, prosa, narração fictícia, conforme conceituada por Leila Laur Sarmiento (2003).

Escreveu no final do texto uma conjunção conclusiva “assim”, que demonstrou o desejo do autor finalizar o texto, típico do texto narrativo. Porém, os animais (orca e tubarão) não nos deixaram ensinamento, nem

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>houve uma moral coerente com o texto, não nos permitindo aplicar a moral (“se a vida te da um limão, atira na orca que quer te matar”).</p> <p>Houve problemas em relação à pontuação que comprometeu a coerência do texto, como por exemplo: “Cadê o meu helicóptero de brinquedo com o meu bolo feliz para acalmar?”, “Eu acho que a via com máscara e uma serra elétrico tava matando sua vitima enquanto você voava”. O uso de palavras que não nos faz reconhecer o gênero, “... ai eles encontraram limões e jogaram na orca que caiu no suco de laranja”. Houve falhas nas conjunções coordenativas, comprometendo as ligações entre os enunciados.</p> <p>Utilizou-se da onomatopeia para envolver o leitor (bam,bam,bam). Também, usou uma linguagem simples, próprio do estilo do gênero. Teve alguns erros ortográficos tais como as palavras três, na qual foi acrescentada a letra i, força com s, máscara com dois s, ao invés de escrever estava, o aluno escreveu tava e smartphone escrito sharkfone.</p> <p>O autor desconstrói a moral da fábula.</p> <p>Compreendemos que a construção composicional ficou comprometida, visto que elementos fundamentais faltaram para caracterizar o gênero.</p> |
| <p>A2 T5 Poema</p> | <p>O comando de produção pediu para fazer um poema sobre <i>dinossauros</i>.</p> <p>O aluno se atentou em caracterizar 42 dinossauros. Porém, o poema precisa ter uma particularidade, a “[...] intenção de expressar sentimento e emoção e assim, sensibilizar o leitor” (PADILHA, 2005). Não houve esta preocupação. O conteúdo temático se aproxima mais do gênero inventário que propriamente um poema, já que nomeia e descreve animais não mais existentes sem considerar aspectos emocionais. Por outro lado, este texto nos chama muita atenção pela qualidade das informações nele contidas.</p> <p>O texto foi escrito em 43 versos, sem rimas e uma só estrofe. Um poema tem extensão variável, escritos por meio de uma linguagem que emociona e sensibiliza o leitor (MELLO, 2005).</p> <p>O comando de produção informou que o texto deveria ser um poema sobre dinossauros. O aluno elencou espécies e a cada uma foi atribuída uma característica.</p> <p>O autor demonstrou conhecimento intenso sobre os dinossauros (típico de textos científicos), mostrou intimidade com o tema por apresentar expressões coloquiais (dinos loucos e legais). O poema exige escolhas linguísticas que nos permitem perceber algum sentimento (SILVA, 2011).</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>Muitos adjetivos para descrever as características dos dinossauros e muitos detalhes.</p> <p>Porém, o aluno concentrou-se em registrar as características de alguns dinossauros. Não houve, por parte do autor, a preocupação de se utilizar de um eu lírico que sensibilizasse o leitor nem expressou sentimentos.</p> |
| <p>A2 T6 Autobiografia</p> | <p>O comando de produção informou a tipologia do texto (descritivo), elencando elementos que deveriam aparecer no texto, respondendo questões: qual a importância dos pais, o que fazem que gosta ou não e algum fato marcante da vida.</p> <p>O aluno escreveu considerando o comando solicitado e escreveu atendendo o gênero autobiografia, já que esse refere-se a “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53). Compreendemos que o aluno abrangeu o conteúdo temático, visto que narrou a história da sua própria vida, escrevendo questões que julgou importante desde o nascimento até o presente e respondendo as questões pedidas no comando de produção. Ao final do texto, ilustrou sua vida cronologicamente (ver anexo).</p> <p>O gênero autobiografia apresenta uma construção composicional que pode ser tanto em prosa como em verso, que consiste na narração da experiência vivencial da pessoa ou descrição de si mesma. O gênero da autobiografia inclui manifestações literárias semelhantes entre si, como confissão, memórias e cartas, que revelam sentimentos e a experiência do autor (BARTHES, 2004). O texto foi escrito em prosa em um único parágrafo. Narrou episódios que considerou importante informar para o leitor, como em que ano nasceu, a morte de seu pai, o que gosta de comer (Burger King), jogo favorito (FNAF) e o que gosta (Star Wars e dançar). Usou verbos na primeira pessoa como: nasci, escrevi, moro, acho, fiz, gosto, etc, conjugação necessária para tal gênero.</p> <p>Percebemos que o texto é autobiográfico, pois o autor narrou sua história de vida. Notamos o emprego de verbos na primeira pessoa (nasci, escrevi, moro, estarei, tenho, etc.). Trouxe detalhadas informações sobre si e pessoas com quem convive. Foram relatados com clareza alguns fatos familiares do passado e do presente. Se utilizou de expressões de porcentagem repetidamente e outros termos matemáticos, assim como também deu ênfase a situações de migração pelas quais passaram.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Utilizou-se dos verbos nascer, escrever, dar, ir, conhecer no pretérito perfeito; verbos achar, morar, ter, ir, gostar no presente do indicativo, os verbos estar, dar e nascer, no futuro do presente, no gerúndio do verbo escrever, os verbos ter, dançar e fazer no infinitivo, verbo querer no pretérito imperfeito, atribuindo situações do passado e presente. Foram usadas palavras em outra língua Burger King e Fnaf. Se verificaram erros ortográficos. Para frigobar e faleceu, escreveu frigobar e faceleo, o que não interferiu para o sentido do texto. Usou neologismo “direitado”, para possivelmente dar ênfase.</p> <p>Assim, ficam perceptíveis as boas escolhas linguísticas, ficando claro que a autobiografia “[...] não é apenas um exercício disciplinar, é uma experiência em seu sentido mais profundo, pois, ao narrar a si mesmo, o sujeito narra não somente o que lhe sucede, mas também o que sente e como sente. É uma experiência porque se conecta ao sentido que o sujeito atribui a si e ao mundo” (SALVA, 2008, p. 167).</p> |
| <p>A3 T1 Autobio- grafia</p> | <p>O comando de produção informou o gênero que deveria ser produzido, autobiográfico. Não informou o interlocutor.</p> <p>O aluno escreveu considerando o conteúdo temático do gênero proposto no comando de produção, porém foi sucinto; identifica, o ano escolar, com quem mora, o transporte que utiliza para a ir à escola, disciplina favorita e o que quer ser quando crescer.</p> <p>O autor relatou fatos da sua vida, característica fundamental do conteúdo temático do gênero. Philippe Lejeune (2008) enfatiza a importância da identidade para a definição do que seja uma autobiografia. Ele afirma que precisa ter uma identidade comum entre autor, narrador e personagem.</p> <p>O texto foi escrito em prosa, três parágrafos. O aluno narrou em primeira pessoa do singular e tempo presente do indicativo. Identificou-se, escreveu o ano e escola em que estuda. Escreveu sucintamente.</p> <p>O comando de produção solicitou um texto autobiográfico. O aluno utilizou-se de um adjetivo (não sou tímido) para descrever uma característica psicológica. Foi narrado em primeira pessoa, relatando sobre o tempo presente (chamo, moro, gosto) e o futuro (quando eu crescer). Usou verbos na primeira pessoa do singular (chamo, estudo, gosto, moro) ficando claro que estava falando de si. Foram observados alguns erros ortográficos: pola (bola), soequirança (segurança) e diciplina (disciplina), assim como também escreveu com letra minúscula um</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>substantivo próprio (toigo). Não utilizou a devida acentuação (circunflexo) para a palavra “ciências”. Tais questões ortográficas não comprometeram a compreensão do estilo do gênero.</p> |
| <p>A4 T1 Autobiografia</p> | <p>O comando de produção pediu para escrever um texto do gênero (autobiográfico). Não houve mais nenhuma especificação e não foi informado o interlocutor. O aluno se identificou, informou sua idade, ano escolar cidade onde mora, gostos e rotina. O texto foi sucinto, contendo o que o aluno julgou necessário sobre sua vida. Não houve relato, característica essencial do gênero.</p> <p>O gênero autobiografia, é um gênero que relata a sua própria do próprio autor, de si mesmo (LEJEUNE, 2008).</p> <p>O aluno se apresentou, informou seus algumas preferencias (Educação Física, inglês, novela). Foi sucinto, escrevendo cinco parágrafos, onze linhas. Porém, podemos dizer que atendeu a construção composicional do gênero, pois trouxe informações de si, para que o interlocutor pudesse saber mais sobre o autor.</p> <p>O aluno escreveu um texto curto narrativo. Escreveu sobre suas disciplinas preferidas nos estudos e também os seus passatempos favoritos. Foram conjugados os verbos ter, achar, estar, gostar, ficar, assistir, fazer e morar no presente do indicativo e o verbo frequentar no infinitivo. Foi narrado em primeira pessoa (tenho, moro, assisto, faço). Demonstrou gostos e preferências (“gosto de frequentar, a colega que eu mais gosto é”), características importantes do estilo do gênero proposto.</p> |
| <p>A5 T1 Conto</p> | <p>O comando de produção oferece opções de início do texto para o aluno escolher e dar continuidade. Informa o gênero (conto) que deve ser escrito. O trecho inicial apresenta elementos como tempo (quarta-feira melancólica, chuvosa, frio, mês de novembro), lugar (metrô) e personagem. A partir desses elementos, o aluno deveria dar continuidade ao conto.</p> <p>O gênero conto apresenta um narrador onipresente que relata os fatos. Esse gênero pode ser produzido em diferentes ambientes e envolve as mais variadas temáticas da vida.</p> <p>O autor do texto em questão apresentou dificuldade em construir a narrativa ficando confuso o enredo, parte elementar de toda a “trama”, pois ele é essencial para motivar o leitor, estimulando-o a se envolver na história. Também não houve um momento em que as personagens</p> |

antagônicas vivem intrigas entre si. Os dois personagens (Maria e vizinhas) que parecem conviver bem, não havendo um clímax na história, nem houve um desfecho típico do conto, momento em que acontece a solução dos fatos apresentados, podendo ser: trágico, cômico, triste, alegre, ou outro fim.

Assim, compreendemos que o aluno não atendeu ao conteúdo temático do gênero conto. Não sabemos se o autor conhecia o que é metrô, o que pode ter comprometido a produção deste texto.

O gênero conto é uma narrativa que cria um universo de seres, de fantasia ou acontecimentos, com um narrador, personagens, ponto de vista e enredo.

O texto tem título, seis parágrafos. O aluno deu continuidade a narração iniciada pelo comando de produção. Narrou, em terceira pessoa do singular, situações que aconteceram com a personagem, como: tomou banho ao chegar em casa e pegou o ônibus. Porém, a construção composicional do gênero conto apresentou falhas, já que a narrativa desse gênero precisa circular em torno de um conflito que é interrompido por aparecimento de uma situação que leve o personagem principal a um final feliz (GAGLIARDI e AMARAL, 2001).

Não se reconhecem tais características na construção composicional do gênero. Foi orientado pelo comando de produção, que o aluno deveria escolher, um dos dois inícios propostos dar continuidade à história. Foram visualizadas expressões sem segmentação, com ausência de espaço entre uma palavra e a outra: “molharetacorrespondente-nometró”, assim como também foram verificados erros na escrita dos termos: tomou (tomou), vizintas (visitas), tambén (também), gradulado (granulado), onibus (ônibus), ficau (ficou) e cocombustivel (combustível), empresaria (empresária), onibus (ônibus), na qual faltou o acento circunflexo. Foi detectada uma expressão ilegível (naõteue-queue); a-Deus e carne.-com não necessitam hífen.

Encontramos problemas de concordância em algumas partes do texto, como por exemplo: “De manhã que a Maria graças a-Deus conseguir para ir no onibus para ir a trabalho, por que tinha combustivel para ir a gasolina”.

Compreendemos que a autora não utilizou elementos linguísticos que nos remetem à narrativa.

| | |
|---|--|
| <p>A6 T1 Conto</p> | <p>O comando de produção informou a tipologia (narrativa) e inclui um recurso visual (ver anexo). Foi solicitado para o aluno escrever com sequência de ideias e apresentar um final surpreendente. Não foi informado o interlocutor.</p> <p>O aluno descreveu o que certo menino (não utilizou substantivo próprio) viu em um velho casarão (imagem dada no comando).</p> <p>A construção composicional não foi atingida, visto que conto necessita de um narrador onisciente que narra os fatos. Esse gênero pode ser produzido em diferentes ambientes que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida. Apresenta uma cadeia de conflitos até o desfecho, geralmente feliz (PARREIRA, 2009).</p> <p>O comando da produção textual pediu para fazer um texto narrativo. Porém o autor escreveu um texto curto, no qual se observa ausência de pontuações, assim como um erro ortográfico na escrita da palavra casarão (casarão). Foi descrita a parte interna do casarão e objetos que se encontravam no seu interior. Ao relatar, não foi atingido o objetivo solicitado pelo orientador, pois o escrito carece de cenas de suspense e de um final surpreendente. O relato é em terceira pessoa do singular, mostrando que não é ele que relata, mas outro (menino), como por exemplo: vê, vai, tem.</p> <p>Esse estilo não condiz com o que foi solicitado, já que conto necessita de outros elementos linguísticos para caracterizar o gênero. O texto produzido poderia ter iniciado com um verbo no passado.</p> |
| <p>A6 T2 Descrição /objetiva/ escolar</p> | <p>O comando de produção trouxe elementos que direcionaram o aluno a descrever um determinado cenário, desenhado em uma proposta de atividade anterior, não informando o gênero nem o interlocutor.</p> <p>O aluno descreveu as características concretas e físicas de seu quarto, sem atribuir juízo de valor, ou impressões subjetivas do autor. Por exemplo: o quarto tem uma mala de brinquedos, guarda-roupa grande, baú, calendário, travesseiro, coberta verde, Teve LG grande e preta, etc.</p> <p>Visto que o comando de produção informou apenas a tipologia, acreditamos que o autor atendeu ao pedido do professor, pois, apresenta uma notória predominância de substantivos, adjetivos e locuções adjetivas, em detrimento de verbos, como por exemplo: guarda-roupa grande, um pouco preto, um pouco marrom, coberta verde Teve grande e</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>preta.</p> <p>O texto apresentou uma construção composicional característica de textos de tipologia descritiva, pois descreveu o que o personagem viu, utilizando verbos no presente do indicativo que remete a observações como: vê, olha, aparece, mostra. Escreve o texto em prosa, com seis linhas, porém não utilizou paragrafação.</p> <p>Os verbos usados no gênero descrição escolar são, geralmente, verbos de ligação (ser, estar, ficar, etc.) justamente para conectar os substantivos dos adjetivos. Nesse texto, o autor descreveu as características do seu quarto. Percebemos que concerne a esse gênero porque fez uso de substantivos comuns como: brinquedos, mala, guarda-roupa, baú e outros e atribuiu adjetivos, como: marrom, preto, grande e verde. Tais características (predominância de substantivos, adjetivos e locuções adjetivas, em detrimento de verbos) e o uso de um vocabulário claro e variado (TRAVAGLIA, [2003]2007), demonstram que atendeu o estilo específico de um texto descritivo/objetivo/escolar.</p> |
| <p>A7 T1 Comentário-rio crítico</p> | <p>O comando de produção informou a tipologia (dissertativa) em que deveria ser escrito o texto, e o tema, copa do mundo. Além disso, delimitou a quantidade de linhas (mínimo 15, máximo 20 linhas).</p> <p>Compreendemos que o aluno escreveu o gênero comentário crítico, nesse caso, esportivo, pois fez uso de opinião própria, por exemplo, escreveu: “eu creio que o Brasil vai ser hexa... mas, eu acho...” sobre o que já tinha ouvido ou lido do assunto.</p> <p>O gênero comentário crítico geralmente é um texto curto, caracterizado, como um gênero que faz ponderações sobre algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme etc. Prevalece o tipo dissertativo-argumentativo (KOCHE, 2010). Por meio desse gênero, muitos leitores, por exemplo, apresentam o seu ponto de vista e discutem notícias veiculadas na imprensa em geral (LAKATOS E MARCONI, 1996). Mesmo não atendendo ao pedido sobre o número de linhas (fez 06 linhas), entendemos que o autor atendeu ao conteúdo temático que o gênero pede.</p> <p>O gênero comentário crítico geralmente é um texto curto que pondera algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme etc. (KOCHE, 2010).</p> <p>O aluno escreveu um texto breve, próprio da construção composicional do</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>gênero, escreveu em prosa e em um parágrafo. Sucintamente, posicionou-se, dando sua opinião sobre o assunto pedido no comando de produção (copa do mundo). Utilizou o pronome pessoal “eu”, verbo na primeira pessoa do singular (creio), opinando criticamente ante um assunto polêmico, como é futebol. Assim, o aluno considerou a construção composicional do gênero.</p> <p>O comentário crítico é um texto curto, que demonstra a opinião do escritor sobre algum assunto que circula, geralmente, nos meios de comunicação. O autor se posicionou frente ao assunto determinado pelo comando de produção. Podemos perceber no pronome pessoal “eu” e no verbo na primeira pessoa do singular “creio”. Além de se posicionar, também argumentou (“vai ser hexa, ele já ganhou muitas vezes”; “eu acho que tiveram um bom desempenho”; “é bom porque é um encontro entre nações”). O aluno utilizou elementos linguísticos que são próprios do gênero, atendendo o estilo.</p> |
|--|--|

Fonte: análise gerada pelo pesquisador

Ancorados em Bakhtin, entendemos que o ensino da linguagem escrita deve abordar o contexto sócio-histórico do aluno e não deixar de lado a presença de um interlocutor. Para que isso ocorra, é necessária a utilização de comandos de produção concretos, com clareza do gênero discursivo e o interlocutor que interagirá com o texto.

Assim, quando definidos os vínculos da interação verbal entre locutor e interlocutor, temos a enunciação dialógica, já que o locutor não apenas espera a resposta do outro, como também, estabelece o seu processo interior da expressão por meio da palavra do interlocutor. Além disso, a enunciação dialógica é também uma resposta à cadeia de enunciados que a antecederam.

Nesse sentido, compreendemos que a ausência de um interlocutor definido nos comandos de produção é um fator que pode dificultar movimentos dialógicos na produção dos textos. Ter um interlocutor definido possibilita ao locutor o diálogo, um meio de antecipar reações respostas. Narrar, descrever, relatar histórias, é um ato tão desestimulante, para boa parte dos alunos que por não encontrar motivo para escrever, faz pouco caso, já que no comando de produção muitas vezes não apresenta o interlocutor a não ser o professor, como percebido em alguns dos textos analisados (ANTUNES, 2007).

Compreendemos que é indispensável o ensino da função social dos gêneros; ensinar o aluno a ser leitor e escritor, para que ele não faça um texto apenas por fazer, ou apenas para desempenhar uma tarefa escolar para ganhar uma nota. Assim, a chance de os alunos compreenderem os variados gêneros, seus possíveis conteúdos temáticos, construções composicionais e estilo, será maior, visto que existe uma variedade das produções de linguagem. Sem dúvida há gêneros do cotidiano que dispensam ser ensinados na escola, pois nos apropriamos deles pelo uso:

Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (BAKHTIN, 1979/1992 p. 300-302).

Todavia, há gêneros mais complexos, principalmente os da esfera pública que requerem um ensino planejado, que ofereça aos alunos inúmeras experiências de interação, mas também que sejam problematizados no ensino, para que os alunos sejam capazes de utilizá-los quando lhes forem solicitados.

Outro aspecto que analisamos nos textos foi o estilo linguístico. Esse elemento do gênero compreende um dos aspectos de terminantes na composição dos enunciados e é um dos tópicos que acompanha as reflexões sobre a estética literária e sobre os gêneros desde a antiguidade.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado [...] [O estudo do estilo] sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade (BAKHTIN, 1979, p.284).

Logo, o autor acreditava que afastamento entre a gramática e a estilística era nociva. A gramática isolada perde seu significado prático e torna-se desinteressante aos olhos dos estudantes. O trabalho estilístico proposto por Bakhtin tem anseios de estimular o pensamento criativo. Para ele, é importante a valorização das peculiaridades linguísticas do gênero, contudo considerando as afinidades dessa materialidade constitutiva do texto com o gênero e seu tom valorativo, justificando seu estilo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

Assim, podemos perceber o quanto esses três critérios (conteúdo temático, construção composicional e estilo) são dependentes uns dos outros para a constituição do gênero. Cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, da qual depende o seu determinado estilo.

Alguns comandos de produção não definiram o gênero, também não informaram o interlocutor. E, como vimos nas referências de seções anteriores, esses são elementos fundamentais para o aluno perceber a função social da linguagem escrita. Nós não temos maiores informações sobre as condições de produção. Nossa pesquisa poderá contribuir com pistas para futuros estudos.

Para que ocorram as relações dialógicas, é necessário que o material linguístico entre no campo do discurso, que exista a posição de um sujeito social. Só desse modo é possível responder ao dito, confrontar posições, fazer intervenções, concordar ou discordar (BAKHTIN, 2012). Nos textos pesquisados, os interlocutores eram os professores.

O professor nesse processo precisa ter clareza quanto às habilidades específicas envolvidas no processo de interlocução mediado pela escrita, com visão clara de seus objetivos e dos caminhos que precisa percorrer para atingi-los. Os encaminhamentos pedagógicos precisam proporcionar aos alunos com TEA leve oportunidades, assim como os demais alunos, de experimentar e compreender não somente as convenções gráficas (a ortografia, a caligrafia e a paragrafação) e as circunscrições típicas da variedade linguística de prestígio (o dialeto padrão), indispensáveis a um texto formal (a concordância, a regência, e outros aspectos), mas também as situações de uso da escrita e suas diversas possibilidades de realização, ou seja, a clareza da importância do texto do aluno/escritor.

Desse modo, não nos pareceu claro que o(a) solicitante reconhece a relevância dos textos enquanto produção por parte do solicitante, mas sim, como uma atividade de exercício de escrita.

Na sessão seguinte analisaremos se os textos dos alunos pesquisados apresentam indícios das características desse transtorno, como falha na interação social, dificuldade na coordenação motora fina e interesses obsessivos. Para isso, apoiaremos em bibliografias que descrevem e explicam o transtorno.

3.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES

Após concluída análise de cada texto seguindo os critérios já mencionados, podemos observar certa regularidade na maneira como tais se apresentam e podemos perceber, também, que todos os elementos presentes nessas produções articulam-se de maneira tal que levem o leitor a compreender que existe uma manifestação “incomum” no modo de escreverem seus textos.

Observamos nas literaturas que abordam sobre o TEA leve que a coordenação motora fina das pessoas com esse transtorno é deficitária. Porém, a pesquisa mostrou-nos que, exceto na produção escrita de A2, não houve textos com problemas significativos em relação ao traçado da letra. Pelo contrário, percebemos que nos três textos dos alunos A1, A3, A4, A6 e A7 o traçado da letra favoreceu a legibilidade. Também, atingiram razoavelmente os critérios de análise (conteúdo temático, construção composicional e estilo).

Foi constatado em nove (9) textos uma relação rígida com o manuseio da linguagem escrita, com muitos detalhes por possivelmente os temas serem do interesse dos alunos autores, derivado das estereotípias próprias do TEA leve. Percebemos no A1T1, A1T3, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A4T1, apresentando, esse último, uma característica típica do TEA leve, a franqueza, quando abertamente informa seu desfavor com relação à disciplina de Inglês.

Não percebemos nos demais textos marcas expressivas que pudéssemos afirmar que deriva do TEA leve. Segundo Nunes:

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais (NUNES, 2008, p.4).

Como não tivemos contato direto com os autores dos textos aqui analisados, tampouco assistimos as aulas em que ocorreram os encaminhamentos pedagógicos e as condições de produção apresentadas pelos professores, nossa análise se restringe ao conteúdo nos textos. Reconhecemos, contudo, que os encaminhamentos pedagógicos podem influenciar no resultado dos textos (por exemplo, o auxílio da professora de apoio pedagógico para realização da produção).

A2 escreveu 6 textos. Neles encontramos muitas marcas linguísticas que podem derivar do TEA leve. Tivemos dificuldades em transcrever os textos, já que o traçado da letra era quase ilegível, podendo resultar da dificuldade de coordenação motora fina. Também a possível preferência por alguns animais aos outros, pode ter contribuído para a dificuldade em atribuir sentido à fábula (T4), dar características adequadas a cada um dos animais e concluir com uma moral coerente, já que não ficou preciso adjetivos nos personagens que pudessem caracterizar uma fábula. Pessoas com autismo têm interesses repetitivos e obsessivos, e por vezes, desconsideram o que não interessa (desconstruiu o uso de animais tradicionais de fábulas, usando de animais como *orca* e *tubarão*).

Em seus poemas, A2 atribui o sentimento de *alegria* (T2) e de *tristeza* (T3) para comida (*bolo de beijinho, pizza, sorvete, panetone, frutas, chocolate e nutella*). Ainda que o poema tenha liberdade para demonstrar as emoções, pareceu, que o interesse do autor no momento estava relacionado em comida, apresentando dificuldade de sair desse interesse para escrever sobre outras coisas. Mesmo com sentimentos antagônicos (alegria e tristeza), o autor relacionou seus sentimentos à comida. Também nos pareceu que no T3 ele tentou ser irônico. As pessoas com autismo apresentam dificuldades em compreender ironias e quando as fazem, podem não ser claras na arte de zombar, deixando o interlocutor na dúvida (HAPPÉ, 1993).

No T1 notamos que A2 trouxe minúcias de informações especificando horário do acontecimento (*11 da noite*), idade do personagem (*35 anos*), nome do local que trabalhava (*BONNER.ROUPAS*), nome da cidade (*Doideville*), podendo ser este, um neologismo para o sentido lugar doido. Também especificou que o valor que o personagem ganhou (*8 milhões e 33 centavos (E MEIO)*). Tais características são típicas do TEA leve, já que as pessoas com esse transtorno são extremamente detalhistas, como informa a literatura da área da saúde.

No T5, A2 novamente demonstra particularidades específicas do TEA leve. A estereotipia aparece quando traz excesso de informações proveniente do tamanho conhecimento sobre o assunto (dinossauros), incomum para um aluno do 7º ano.

No T6, A2 traz em a relação do autor com a comida, percebida nos T3 e T4, e as minuciosas informações (*99,9% DE CERTEZA; 99,8% DE PORCENTOS DE CERTEZA; 99,7% DE PORCENTO DE CERTEZA*), características importantes, já que a pessoa com TEA leve pensa de modo concreto, sendo a disciplina de matemática uma das favoritas dos alunos com esse transtorno.

Podemos perceber que A2 tem uma relação rígida no manuseio da linguagem escrita. Escreve com minúcias específicas dos seus interesses. É importante ressaltar a necessidade que os alunos com TEA leve têm em manter rotinas, e a resistência que apresentam frente a mudanças e a transições. Segundo Silva, Gaiato e Reveles “[...] esses traços parecem ser uma tentativa de paralisar o mundo para torná-lo mais coerente” (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012, p. 46). Essa rigidez identificada e analisada em seus textos pode resultar em dificuldades em produzir textos de assuntos que não são da área de interesse, ou, no caso desse aluno, direcionar para o que lhe interessa no momento.

O traçado das letras de A5 é legível, não apresentando comprometimento na coordenação motora fina, nesse aspecto. Porém, ao retomarmos as categorias de análise, percebemos que não atendeu aos critérios. Apresentou problemas relacionados a coerência, coesão, com a abordagem parcial, realizada somente nos limites do assunto mais amplo a que o tema está vinculado.

Isso pode ter ocorrido devido à relação estreita entre as habilidades sociais e a linguagem pragmática, usualmente conceituada como o uso social da língua. Falar ou escrever de forma gramaticalmente adequada é insuficiente para ser uma pessoa hábil socialmente. A linguagem usada em contexto social exige habilidades interacionais e cognitivas que possam estabelecer inferências. Bakhtin nos esclarece:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso aprendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2009, p.153-154).

Essa citação deixa claro que para Bakhtin a linguagem se constitui como prática social. Quando o aluno é solicitado a produzir um texto sobre algo que não conhece, mesmo não tendo uma deficiência ele não dará conta de escrever sobre. O que acontece com uma pessoa com TEA leve é que nem sempre ela não escreve satisfatoriamente por não saber sobre o tema. Isso pode acontecer porque o comando de produção não foi objetivo ou utilizou de metáforas que o aluno não compreendeu, ou simplesmente não está interessado no tema em questão.

Esta pesquisa indica que alunos com TEA leve possuem condições reais de se apropriar da escrita. Contudo, os métodos utilizados para o ensino têm apontado divergências em relação Diretrizes Curriculares da Educação, que se apoia na concepção Bakhtiniana, pois apresentam falhas nos comandos de produção, o que não contribui para se expandir os usos da linguagem escrita da pessoa com autismo, e não só deles.

Percebemos que dos quinze (15) textos, nove (09) apresentaram características que consideramos significativas para relacionarmos ao TEA leve. Aspectos como dificuldade na coordenação motora fina (que pudesse comprometer a grafia dos alunos com TEA leve), não foram recorrentes em todos os textos. Observamos que essa dificuldade foi mais frequente em seis (06) textos de um só aluno.

Para problematizá-la, avaliamos, nas categorias iniciais de análises, impressões acerca do material investigado. Interessou-nos observar, como as relações dialógicas, que perpassam os elementos constitutivos do enunciado, configuram a escrita dos alunos com TEA leve. Assim, transcrevemos e analisamos todos os textos, considerando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003). Em seguida, analisamos se o modo como os alunos manusearam a linguagem escrita apresenta características que podem ser decorrentes do TEA, leve considerando bibliografias da área da saúde, que explicam sobre o transtorno.

Concluimos que, mesmo sendo todos alunos com TEA leve, exibem modos muitos distintos de manusear a linguagem escrita na escola. Isso pode se dar pelas condições sócio-históricas que cada autor foi submetido ao longo da vida, bem como pelo trabalho pedagógico. Analisamos que exceto um (1) aluno, não houve problemas significativos com o traçado da letra devido a coordenação motora fina deficitária, característica típica de pessoas com TEA leve. Foi constatado em nove

(9) textos uma relação rígida com o manuseio da linguagem escrita, com muitos detalhes por possivelmente ser um tema do interesse do aluno autor. Constatamos problemas relacionados ao campo da gramática, porém muitos dos textos não ficaram, comprometidos no modo geral.

Esta pesquisa traz contribuições principalmente para quem convive com pessoas com TEA leve. Acreditamos que a análise dos textos nos mostrou que, mesmo todos apresentando o mesmo transtorno, os autores manuseiam a linguagem escrita de modo diferente um do outro. Compreendemos que o comando de produção, assim como o encaminhamento das atividades escritas para os alunos com TEA leve, precisam ser claros e objetivos. Ainda que tenhamos tido poucas informações sobre as condições de produção dos textos dos sujeitos pesquisados, nosso trabalho poderá contribuir com pistas que nortearão futuras pesquisas que visam pessoas com TEA leve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar como alunos com TEA leve manuseiam a linguagem em registro escrito na escola, bem como compreender se as características desse transtorno, como a falha na interação social, dificuldade na coordenação motora fina e interesses restritivos e obsessivos, interferem no registro escrito das pessoas com TEA leve.

Considerando que a linguagem é mediadora deste processo, o nosso trabalho ancorou-se teoricamente na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1989, 2003), articulada aos estudos de Bakhtin (2003, 2004) no campo da semiótica.

Por meio das teorias que nortearam nosso trabalho, vimos a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois dominar o sistema de signos confere novos instrumentos de pensamento, já que a linguagem escrita, segundo Luria (2006), é consequência de uma aprendizagem formal, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. Assim, é importante compreender que o processo do ensino e da aprendizagem da escrita escolar não são meramente técnicas, mas sim práticas culturais.

Esta pesquisa, logo, instiga a reflexões que não se esgotam nesta abordagem, mas se permitem novos momentos de pesquisa. É um tema complexo que tem envolvido diferentes áreas do conhecimento, como da linguagem, saúde, educação e direito.

É importante destacar que a presente pesquisa ocorreu com alunos que frequentam escolas regulares. Assim, o espaço educacional está imerso em um ensino comum e não em um ensino voltado somente para alunos com TEA leve.

A pessoa com esse transtorno, por apresentar dificuldades na interação social convencional, tem na escola um espaço de encontros, trocas que necessita desse espaço, uma compreensão sobre o TEA leve, para melhor alcançar os objetivos. Diante disso, a inclusão com planejamento que atende as necessidades do aluno com autismo é um fator essencial no processo do seu desenvolvimento. E por possuírem um modo de interação diferente do padrão, devido a todas as características que compõem o TEA exigem metodologia direcionada para o ensino desses sujeitos.

A nossa pesquisa utilizou da pesquisa documental (cujo corpus compreendeu 15 textos escritos de alunos com TEA leve) amparada na abordagem teórica transdisciplinar da Linguística Aplicada. Os sujeitos da pesquisa, foram sete (7) alunos diagnosticados e com laudo de TEA leve de quatro (4) escola da zona urbana do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede pública de ensino de um município da região do Oeste do Paraná. A pergunta que norteou a pesquisa refere-se ao modo como alunos com TEA leve manuseiam a linguagem em registro escrito na escola.

Para contextualizá-la, ponderamos, nas categorias iniciais de análises, impressões acerca do material investigado. Interessou-nos observar, como as relações dialógicas, que perpassam os elementos constitutivos do enunciado, configuram a escrita dos alunos com TEA. Assim, transcrevemos e analisamos todos os textos, considerando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003).

Podemos observar certa regularidade na maneira como tais textos se apresentam e podemos perceber, também, que todos os elementos presentes nesses textos articulam-se de maneira tal que levem o leitor a compreender que existe uma manifestação excêntrica no modo de escreverem seus textos. Em seguida, analisamos se o modo como os alunos manusearam a linguagem escrita apresenta características que podem ser decorrentes do TEA leve, considerando bibliografias da área da saúde, que explicam sobre o transtorno.

Analisamos que exceto um (1) aluno, não houve problemas significativos com o traçado da letra devido a coordenação motora fina deficitária, característica típica de pessoas com TEA leve. Foi constatado em nove (9) textos (A1T1, A1T3, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A4T1), uma relação rígida com o manuseio da linguagem escrita, com muitos detalhes por possivelmente ser um tema do interesse do aluno autor. Nos outros seis (6) textos (A3 à A7), não encontramos indícios que pudessemos concluir que os problemas relacionados ao conteúdo temático; construção composicional e estilo derivam do TEA leve.

Compreendemos que o comando de produção assim como o encaminhamento das atividades escritas para os alunos com TEA leve, precisam ser claros e objetivos, já que pessoas com TEA leve tem pensamento concreto, disposição para atividades repetitivas, tarefas metódicas e dificuldade na compreensão de regras muito elaboradas.

Longe de termos a pretensão de exaurir o tema sobre a produção escrita escolar de alunos com TEA leve, ansiamos com essa dissertação contribuir para o debate sobre saberes imprescindíveis aos professores, pais e interessados na linguagem escrita, em especial, de pessoas com Transtorno do Espectro Autista leve.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto.** São Paulo: Campinas, Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

_____. O que revelam textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, SP: Pontes, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Linguística Aplicada – **Ensino de línguas e comunicação.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ANTUNES, C.I. **Aula de português encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSUMPÇÃO JR., F.B. (Org.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil.** São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo-Brasília: Hucitec, 2008.

_____; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, S.F; GASPARIN, J.L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisas em educação: múltiplos olhares.** Maringá: Eduem, 2009.

BARTHES, R. A morte do autor. In: **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONIN J. A. **Nos bastidores da pesquisa**: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **ESCRITOS DE EDUCAÇÃO**. NOGUEIRA, M.A. & CATANI, Afrânio (org.). 7ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Tradução: Aparecida Joly Gouveia, Revisão técnica: Maria Alice Nogueira.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **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. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) /Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, M.C. **Síndrome de Asperger e educação inclusiva**: análise de atitudes sociais e interações sociais. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP/SP, Brasil. 2011.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel, PR.: Assoeste, 1984.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAPURRO, R. Dores e delícias da era digital. Entrevista concedida à **Revista Cult**, Ano VII, no. 93, abril de 2013, p.5-13.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORRÊA, M.A.M. **Educação especial**. Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ. 2006. V.1

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. nº 71, junho, 2000.

_____ **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, I. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: PNEP, DGIDC, Ministério da Educação, 2008.

EBERT, M.; LORENZINI, E.; FRANCO DA SILVA, E. **Mães de crianças com transtorno autístico**: percepções e trajetórias. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 36, n. 1, p. 49-55, 2015.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: uma introdução. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, L.L; ANDRADE Maria Lúcia, C.V.O; AQUINO, Zilda, G.O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo, Cortez, 2009.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B.; Faria,

L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pg. 372-390.

FERREIRA, J.C.P. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Porto, 2009. Dissertação (Monografia em Educação Física); Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, 2009.

FERNANDES, A. V., NEVES, J. V. A., SCARAFICCI, R. A. **Autismo**. 2006.

FERNANDES, E. M. “Educação para todos -- Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCESCHI, F. **Cartografias do encontro da escola com o autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica). PUC – São Paulo, 2012.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109, 1997.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. Ano?

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 1994.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Contos de Fadas: Trabalhando com os gêneros do discurso narrar**. São Paulo:FTD,2001.

GALLIANO, A.G. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S. **Preliminares para a definição de coerência/coesão**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Ed. UnB, 1998

GASPARIN, J. L. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ALTOÉ, A. **Temas de educação contemporânea**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Da redação à produção de textos**. In.: CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GILLBERG, C. (1998). **Asperger syndrome and high-functioning autism**. **British Journal of Psychiatry**, 172, 200-209.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. **Fórum Educacional**, 9, 1985.

HALES, R. E.; YUDOFKY, S. C. **Tratado de psiquiatria clínica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. RJ: DP&A editora, 1997.

HAKIM, Claudia. **Superdotação e dupla excepcionalidade**. Editora Jurua. 2016.

HAPPÉ, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. **Cognition**, 48, 101-119.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LURIA, A.R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII L.S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 6.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A. B. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, Inês; CAVALCANTI, Marina do Couto. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

KLIN, A. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 28(supl I): S3-11, 2006.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino 2010.111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUFT, C., Pedro 1921-1995. **Língua e liberdade por uma nova concepção de língua materna**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4 volumes).

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Tradução de Diana MyriaLichtenstein e Mário Corso e supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição – São Paula: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais; definição e funcionalidade, In: DIONÍSIO. A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013, p. 25-34.

MAZZOTA, M. A. **Fundamentos de educação especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, A. M. L. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, A. M.L.; TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. **Literatura infanto-juvenil**: prosa & poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995, p.169-176.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Org.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010. p. 77-90.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L.P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Ines; CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina Bentes (orgs.). **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**, São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-356.

MORAES, T. P. B. Autismo: Entre a alta sistematização e a baixa empatia. Um estudo sobre a hipótese de hipermasculinização no cérebro no espectro autista. **Revista Pilquen**. Sección Psicopedagogía. Año XVI. nº 11, 2014.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MITTERMEYER, T.; SANTAELLA, L. O dialogismo do facebook. In: **Sociotramas**. Estudos multitemáticos de redes digitais. No prelo.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set-dez.2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

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

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAULA, L. F. **O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**/ Luzia de Fátima Paula. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PAZ, Octavio. **Verso e prosa**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PERFEITO, A. M. Projeto de Pesquisa Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema". Universidade Estadual de Londrina: 2007.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas**.

PERFEITO, A.M; VEDOVATO, L. O gênero poema: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Dossiê: Estudos Linguísticos**, p. 241-264, 2011.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PLATÃO e FIORIN. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional** [Tese de Doutorado]. Brasília: Faculdade Educação, Universidade de Brasília; 2010.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1985.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p. 93-100, 1999.

ROJO, Roxane. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. In CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4 **Anais...** Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1996, p. 285-290.

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. São Paulo: Fapesp, 2001.

SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência? VIDA INDEPENDENTE**: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMANN, J.S. Síndrome de Asperger. In: GAUDERER, Ch. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SILVA, G. M.; RETONDO, C.G. Atividades de estágio relacionadas à educação especial em um curso de licenciatura em química: desafios e perspectiva. In: **30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**. Anais. Águas de Lindóia, 2007.

SILVA, J.Q. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta. Linguística e Filologia**. (Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-africano-brasileiros da PUC-Minas). Belo Horizonte, MG: PUC-Minas. Vol.2, no. 4, 1999.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento e educação**. Projeto de pesquisa, UEM; 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TARDELLI, Marlene Carboni. **O ensino de língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRAVAGLIA, C. L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

VIDAL, Diana. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados. (Coleção Perfis da Educação; 3), 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo, 1991.

_____ & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. 124 f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.] 1997.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Aprovado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

CONEP em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto:

(Nome do Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato)

Convidamos **(você ou seu filho, no caso de menores ou incapazes)** a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **(descrevê-lo com linguagem adequada ao sujeito da pesquisa, sem usar termos técnicos)**. Esperamos, com este estudo, **(descrever os benefícios previstos com a pesquisa, para o sujeito ou sua comunidade)**. Para tanto, **(descrever o tipo de tratamento, ação, questionamento etc. a que o sujeito será submetido, sem o uso de termos técnicos)**.

Durante a execução do projeto **(descrever possíveis riscos – danos, desconfortos, constrangimentos etc. – a que o participante pode estar sujeito; não mencionar “ausência de riscos”, pois mesmo perguntas inocentes podem constranger alguém)**. No caso de ocorrer **(descrever possíveis situações adversas)**, o pesquisador **(descrever o atendimento que será dado ao sujeito no caso de imprevistos durante a execução do projeto – mesmo que seja acionar o SAMU; caso necessário, descrever o atendimento que lhe será prestado ao término do projeto)**.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **(desejo participar do projeto)** ou **(autorizo nome do menor)** a participar da pesquisa.

(Assinatura)

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, **(nome do pesquisador)**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

(local e data) _____, _____ de _____ de _____.

O TCLE deverá obrigatoriamente conter os itens acima, preferencialmente nesta sequência, e sempre dirigido como um convite ao sujeito da pesquisa.

ANEXO B: Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO IV

Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Pesquisadore(s): Local da pesquisa:

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

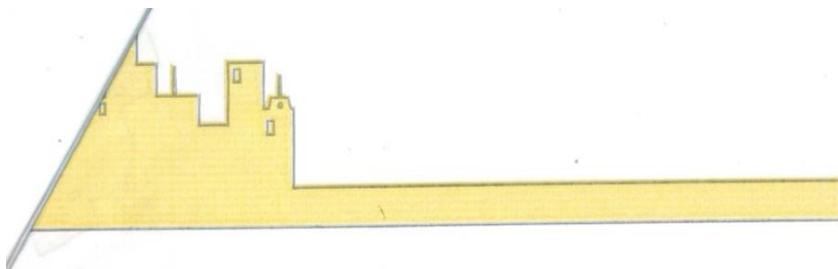
O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

(local e data) _____, _____ de _____ de _____.

(Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)

ANEXO C- Textos digitalizados**A1T1 -**

Escreva um texto que descreva as características de um mamífero que você goste. Depois apresente ao grupo.



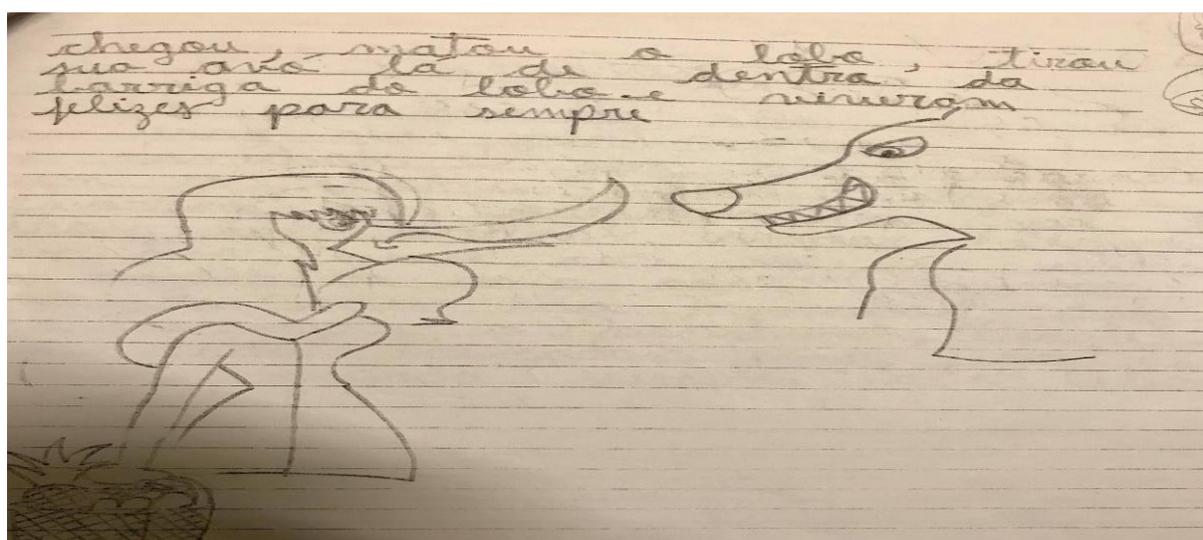
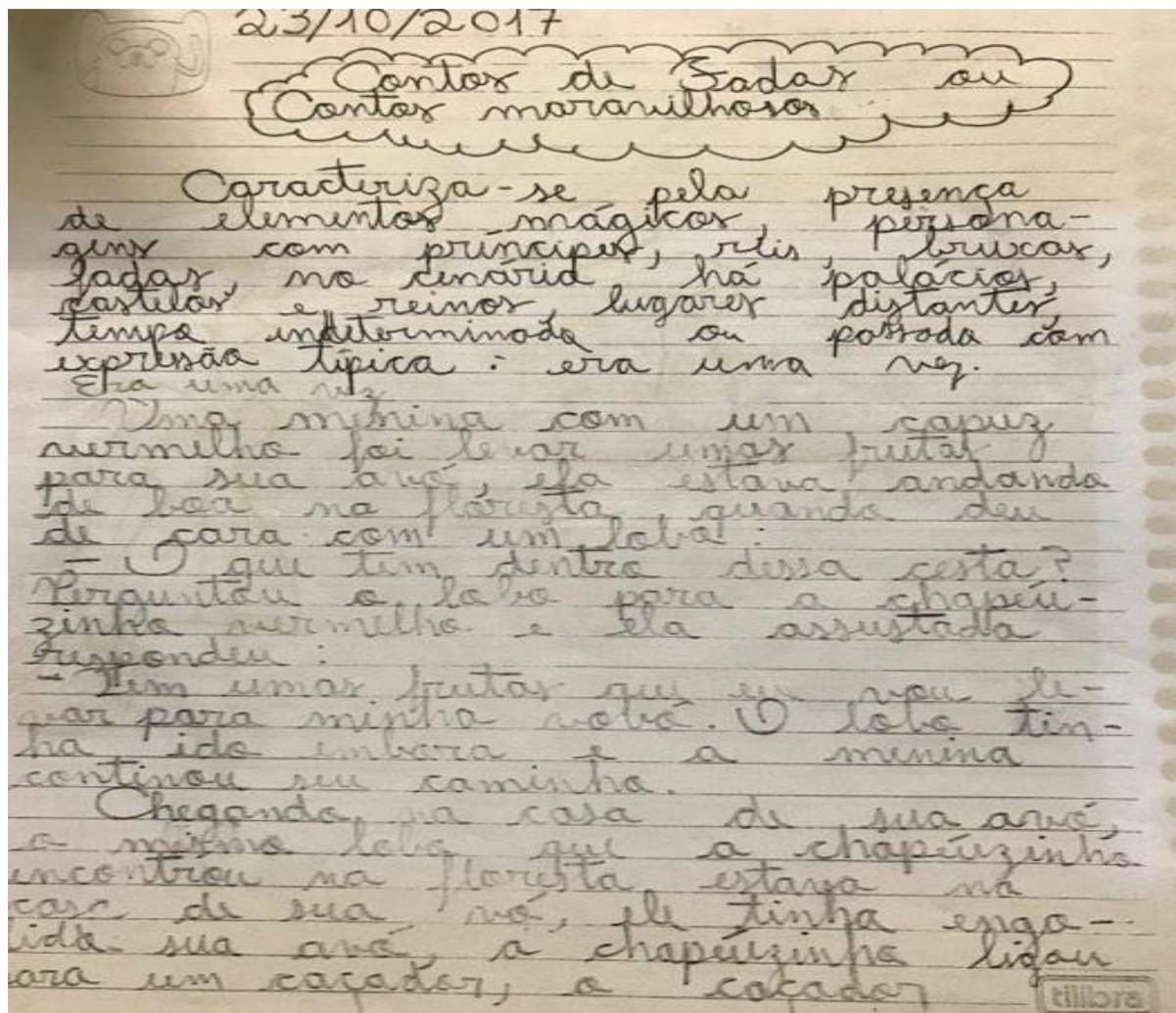
16/11/17

Cachorro

Os cachorros são animais mamíferos que pertencem à família dos canídeos. O som que os cães fazem se chama latido. Alguns cachorros tem orelhas em pé e outros tem orelhas caídas. Alguns cães tem uma cor só e outros tem mais de uma cor. Algumas raças de cães são treinadas para caça (exemplo o Dachshund, Beagle) e outras são treinadas para ser cães de guarda (exemplo Pastor Alemão).

A1T2

Escreva um conto que você tenha ouvido quando criança.



A1T3 tarja amarela para proteger a identificação do autor.

9ºano

Faça um texto autobiográfico.

21 | 02 | 18

Autobiografia 9ºE

Valor: 10,0.

Meu nome é [redacted] eu tenho 13 anos, moro no [redacted] Parque Verde, estudo no colégio [redacted] e estudo no 9ºE.

Meu pai se chama [redacted] e minha mãe se chama [redacted]. Meu pai trabalha na [redacted] e é consultor de vendas, e minha mãe trabalha com lavagem de tapetes e cobertores.

Eu nasci em Foz da Iguaçu, e morei lá por 6 anos, e agora fazem 8 anos que eu moro aqui em Capcanel. Eu gosto muito de aríades, inclusive faço coleções de miniaturas de aríades comerciais e pedras.

De manhã eu fico em casa com a minha mãe e o meu cachorro Bidú, à tarde eu estudo, e à noite eu fico com minha família.

Quero que eu queira ser na futura, eu quero ser uma pessoa em que todos me amam, que me entendem e me respeitam.

A2T1 7ºano

Proposta de Redação Gênero Narrativo

Elabore um texto narrativo imaginando os possíveis desfechos da situação apresentada no texto a seguir.

Dê um novo título à história. Seu texto deve ter no **MÍNIMO 20 LINHAS**. A narrativa apresenta um conteúdo inusitado e você não deve adaptá-lo aos padrões da realidade.

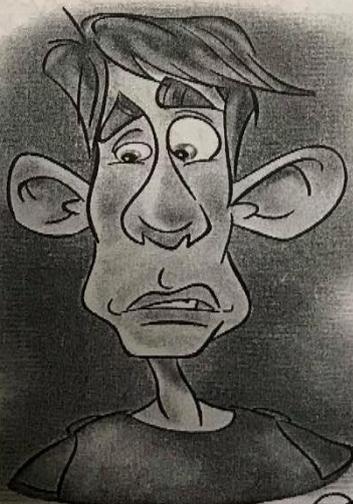
Portanto, não conclua seu texto dizendo que tudo não passou de um sonho.

Não esqueça de que você deve dar continuidade à história; por isso, narre em 3ª pessoa, inclua o melhor amigo na história, contando as situações pelas quais passou a personagem do texto.

O homem cuja orelha cresceu

Estava escrevendo, sentiu a orelha pesada. Pensou que fosse cansaço, eram 11 da noite, estava fazendo hora extra. Escriturário de uma firma de tecidos, solteiro, 35 anos, ganhava pouco, reforçava com extras. Mas o peso foi aumentando e ele percebeu que as orelhas cresciam. Apavorado, passou a mão. Deviam ter uns 10 centímetros. Eram moles, como de cachorro. Correu ao banheiro. As orelhas estavam da altura do ombro e continuavam crescendo. Procurou uma tesoura, ia cortar a orelha, não importava que doesse. Mas não encontrou, as gavetas das moças estavam fechadas. O armário do material também. O melhor era correr para a pensão, se fechar, antes que não pudesse mais andar na rua. (Ignácio de Loyola Brandão)

Redação: Tema – “**O homem cuja orelha cresceu**”.



<http://emersonfialho.wordpress.com>

Título: Sr. Orelhão. O prefeito de Doiderville.

1 Jack Jr. estava escrevendo Nertin o
2 Orelha resposta. Tension que sou o
3 canoso, com 70 de idade, recebia mais
4 tanto fazer hora extra, isto implicava
5 mais, a firma de Lucides BONNER, ROUPAS
6 de Paris de Doiderville.

7 Era neteiro e tinha 35 anos, Estava
8 respondendo os cartões por Gates ultrapomados
9 e viu que a orelha tinha crecido mais de
10 centímetros. Ele pegou a tesoura mas era
11 uma alucinação porque as tesouras estavam
12 truncadas, correu pra tomar morfina
13 estava

14 Ele foi a loja de seu Zé, e comprou
15 uma hipoglicemia e ganhou mais de 8 MIL no
16 check, e 33 centavos. (E MEIO!!!)

17 Virou o prefeito de Doiderville. Melhor
18 que seu avô que vendia sorvete e seu pai
19 que fabricava cola e esportivos Ratin Estanion
20 com lanternas. Jack Jr. se autoproclama
21 SR. ORELHAO.

22
23 perado - canoso.

24

A2T2

Escrever um poema com o tema

ALEGRIA

Escrever um poema com o tema

ALEGRIA

ALEGRIA

Ela Ela Ela
 meu XBOX ONE chegou
 Ela Ela Ela
 bolo de leiteimão
 Ela Ela Ela
 sobrou pizza pro café da manhã
 Ela Ela Ela
 meu Maria chegou
 Ela Ela Ela
 tenho nichelodeon
 Opa Opa Opa
 meu sorvete derreteu e eu não tenho um copinho
 derretido nem comer.

A2T4

Escrever uma fábula contendo
as seguintes palavras:

SUSTO - NOITE - FELIZ - AMIGOS

O Curo da obra com monarca!

Em um lugar qualquer em português
existia um Tubarão alado com uma coruja
de forma que voava a noite comendo papagaios
holandeses. No dia que voava pro lado
de verão. Curo que um dia ele tomou um susto
e falou:

- Curo o meu helicóptero de brinquedo com
o meu lado feliz para o mundo? Então o ele
nem se deu por trabalho? Para chamar seus
amigos, eles tentaram desobediência e que se
sustentem e seu amigo Tullon afirmou a
teoria.
- Em outro que o cura com monarca e uma coruja
elétrica logo matando sua primeira vítima
você viu? A Balarara falou.
- Mas o besteira, mas Tullon.
- Mas pararem bem real. Afirmação o Tubarão
que se uniu.
- Seu nome Tubarão que se sustenta também
bem com o que o besteira falou Tullon.
- "Bom Bom Bom Bom Bom" Escutaram os
três. Eles viram olhos grandes e viu uma obra
com uma coruja elétrica ali fugiram rápido como o
facebook. Tullon viu o depósito de trabalho.

É o Curo deu um super pulo e com
outros dele ele se encontrou com os outros de
peroba, os eles encontraram lençóis e jogaram
na sua que caiu no meio de lençóis. Assim eles
meram chips e se esqueceram de
maral. Se a vida toda um lençóis, outro
na obra que quer te matar.

A2T5

Escreva um poema sobre dinossauros

DINOSAURO, Nossos REPTOS

ALOSSAURO rível me garante era um notador
 TIRANOSAURO se injuntamente rei dos dinossauros, pela sanção
 GIGANTOSAURO de grandes argentinos gigante
 MEGALOSAURO era o maior dinossauro feroz
 AILOPHOSAURO duas vistas e aparência de planta comum
 ALBERTOSAURO lagosta do Texas super feroz
 TOROSAURO 12 metros e peso de qualcos o mundo de um T-Rex
 ESPINOSAURO modador, marinha, terrestre e carnívoro
 SARIORIX período de vida de feroz
 OXALAIÁ brasileira com dentes e rede de dentes
 OVIATOR bravo por roubos de ovos
 VELOCIRATOR não preso por raios rápidos
 UTIRATOR o maior raptor de todos
 MICRATOR o menor dos ferozes
 ARQUEOPTERIX 2 asas mas sem vida longa
 DINONIA o pequeno filocéfalo
 DEINONIA feroz não pequeno filocéfalo
 ELASTOSAURO penosa de girafas, pernas d'água
 TLOSAURO como tili de de mar
 PRESOSAURO plágio do elomomano
 ICTIOSAURO crocodilo de penas expostas
 SARCOZUCO feroz de vida pouca de feroz
 ZUPTOROSAURO um só crocodilo, os dentes
 ARQUEOLOSAURO oco que vive a mar
 EUOPLIOFALO um dos de de
 PROTOCRATO vítima de um deito e um raptor em mangal
 TRICERATO três chifres
 PARASAURO três chifres, mas no mar
 GODWAMATIAN outro de Lou barbeado no que herbívoro

SAUROPOCIDOM o maior
TITANOSAURO o titão

BRANIOSAURO o boze
 ARGENTINOSAURO o segundo maior
 DIPLODOCO duplo
 SARASIAURO repulso, o mo.
 MALISSAURO mãe longa
 IGHAMANODONTÉ de de raptor
 PARASAUROLOFO raptor com dentes
 CORITOSAURO outro croc
 ARIZONASSAURO quatro patas em dentes
 PTEROSAURO von von reptil
 PTERANODONTÉ von von reptil sem dentes
 BRACHIOGNATUS von von reptil com dentes
 Comes não dentes, dentes e bozo

A2T6 tarja amarela para proteger a identificação do autor.

Produção de texto

Elabore um texto descritivo de como é a sua vida, com quem você mora, fale um pouco de cada pessoa da sua casa. Qual é a importância de seus pais em sua vida? "Seja padrasto/madrasta", o que eles fazem que você gosta e o que eles fazem que você não gosta. Se tiver irmãos como é o seu relacionamento com eles. Caso tenha acontecido algum fato que marcou sua vida também pode relatar.

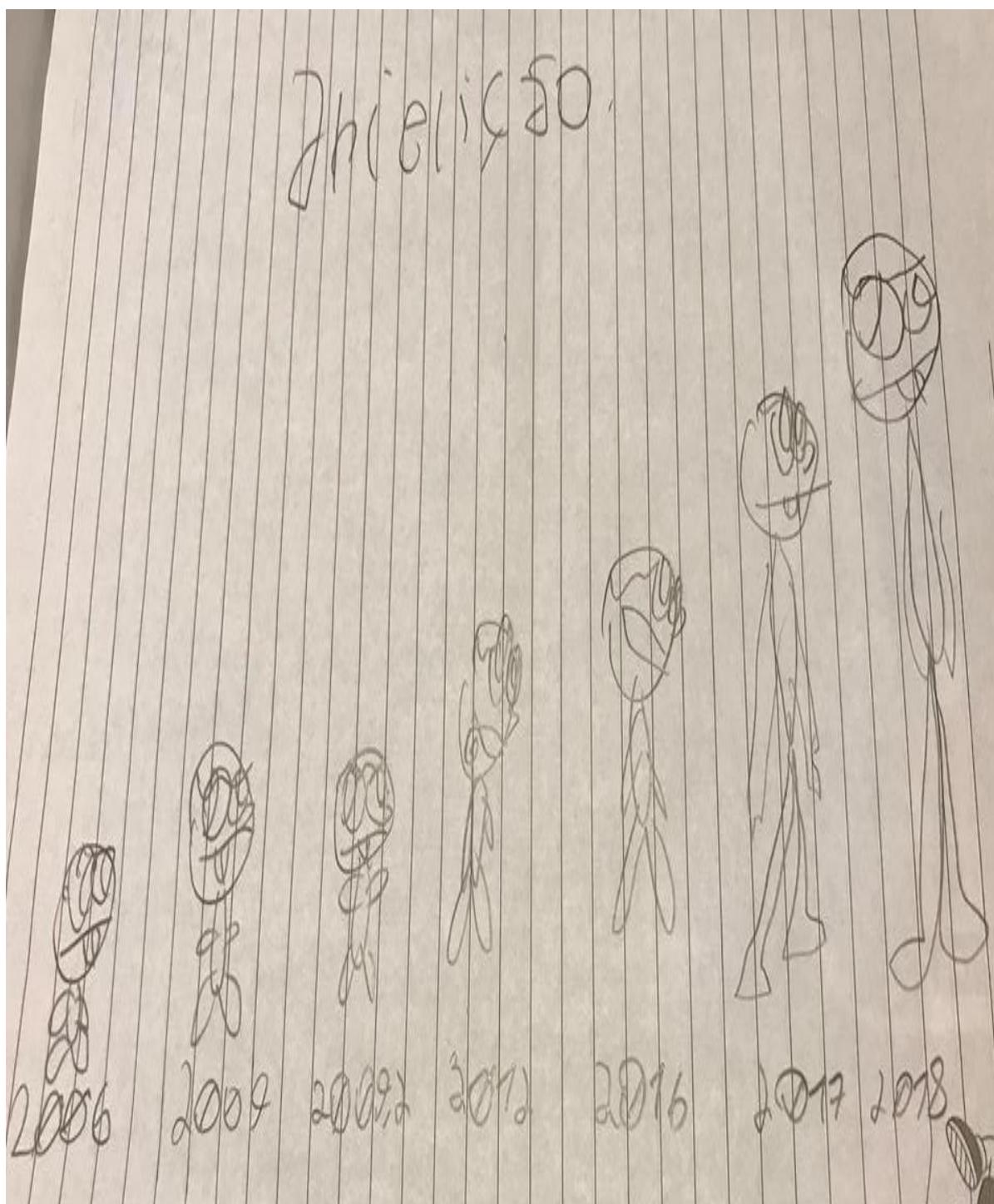
Seja criativo, você vai falar sobre um assunto que você domina muito bem! Que é sobre você. Capriche, lembre-se todo texto tem começo, meio e final.

VIDA BR.

NASCI EM 2006 COM 10 ANOS. ESCREVI ESSE RELATO EM 24/05/2018 COM 12 ANOS E QUASE SEM NA VERDADE! UM POUCO MAIS DE MEIO ANO COM MINHA MÃE QUE É GRANDA MÃE SEBUNDO (QUE ESTAREI ESCREVENDO O TEXTO. TEM 48,7 DE PRA (ENTÃO CERTAMENTE ELA NÃO VAI MORRER LÁ ALORA TEMO UM PADRASTO CHAMADO RUBEN QUE AMO MUITO COM TUDO DE DIREITO DE PADRADO VOU TER UM IRMÃO CHAMADO KALEL QUE MEREÇA 99,8 DE PORCENTO DE CARIÓTIPO DE SER SETEMBRADA PAI FACILEU EM 2018. (X= 647) ISSO MARCOU MINHA VIDA 99,9 PORCENTO DE CARIÓTIPO COM Q.I. DE 120 UN ANOS E ANOS EM 2013 PELA PRIMEIRA VEZ ALGO DE MINHA VIDA INTERESSANTE E CURIOSO! GOSTO DO CURRÍCULO E DA FÍSICA (ADORO) ONDE CONHECI MEU MAIOR AMIGO CHAMADO ENF. MEU MAIOR AMIGO. TEMO AMIGOS MAS ELA QUE SÃO MEUS E UM AMIGO LEVAI CHAMADO ALBERTO QUE NÃO VAI ESTAR MUITO DIA PRAIR TO LEGAL MEU FUTURO É TUDO O X NA MATEMÁTICA. NÃO É CONFIRMADO COM O KA. PÁI ALMA TEMO POEINTEFF. TIPO: MESSIAH (SEBUNDO TROBAMA N. QUIN VAZ ARRIBOLAR PRA CHAMAR DE PAI. MINHA VIDA É MUITO LEGAL E ADORO OS MEUS AMIGOS DE LAR E VAI ALMA COM AGITO PELA MINHA VIDA DA MINHA MÃE POR QUE EU TEMO "CERTA DE 99,8 DE QUILÓUM "TAROMBE DAFEDURAL", MAS PELO PUNTO GOSTO DE SEGUIR E DE AMAR UM MAO ME LEMBRO DE FAZER ALGUMAS MILHAS FORÇADO PERMANENTE. 10 ANOS X MESSIAH MILHAS FORÇADO TEMO ALMA.

A3T1 tarja amarela para proteger a identificação do autor.7º ano

Escreva um texto autobiográfico.



Eu sou assim

7^oC

me chamo [redacted] estudo no
 [redacted] ano da escola [redacted]
 [redacted]. não sou tímido gosto de
 fazer amigos para jogar bola e
 brincar de lego. morei com meus
 pais e minha mãe é costureira
 meu pai segurancião. vou para
 escola de nam toigo.

a minha disciplina favorita é
 ciências. Quando eu crescer quero
 quero ser professor de espanhol.
 gosto de ir no sítio dos
 meus pais.

A4T1 tarja amarela para proteger a identificação do autor.9ºano

12.06.18

Sobre mim

Meu nome é [redacted] tenho 14 anos, estou no 9º B,
amo o em casa e o futebol.
Gosto de educação física, não gosto da Prof. de Inglês
quando eu fico em casa eu assisto V. Eu assisto
música, faço tarefas.
Quarta e sexta eu tenho sala de recursos, gosto
de frequentar.
Faço as tarefas com ajuda da Prof. da sala de
recursos.
O colega de sala que eu mais gosto é o [redacted]
e o menino que eu acho mais engraçado é o [redacted]

A5T1 9ºano

AGORA É A SUA VEZ ▶

1. Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno a assustava.

Maria no metrô para trabalhar:

Maria entrou na metrô e conversou com o vendedor de comida. Chegou em casa tomou banho quente e comeu e dormiu até a noite.

Maria ficou no dia de rol e não tem que pagar o ônibus e que estava sem os com-lustre que é a garrafa e perdeu o trabalho de emprestado.

De manhã que a Maria graças a Deus conseguiu para ir no ônibus para ir a trabalho, por que tinha comido para ir a garrafa.

Maria chegou atarracada e deixou o trabalho de escrever de impunidade.

Maria não se sente de jeito nenhum na hora de comer e tinha muitas manchas em casa e todos mundo cambiam a roupa do carne com hotata macarrão e também comidinha de nozes. E também tinha sorvete de chocolate, maculada e todos coloridos em fim. acabou a história.

A6T1 6ºano



O MISTÉRIO DO VELHO CASARÃO

O menino vê um velho casarão e ele vai ver
o que tem lá dentro o menino vê coisas muito
antigas como se fossem de pedras e as portas
pequenas e láz antigas ele tinha por todo no
velho casarão um homem aparece e mostra
suas coisas pra ele e que era antigamente.

A6T2

13/06/2018.

Produção de texto:

Escreva um texto sobre o cenário que você desenhou. Dê um título e, para cada um dos elementos, faça um parágrafo. Use muitos adjetivos para descrever cada um dos elementos.

texto: Meu quarto

Eu desenhei o meu quarto. E dentro dele fiz uma mala de brinquedos do lado esquerdo da guarda-roupa, e grande um pouco preta e um pouco marrom. O guarda-roupa é grande deais, todas das portas do guarda-roupa é preto e a porta do meio da porta do guarda-roupa é marrom e tem malas e brinquedos em cima eu também um baú que fica na cabeceira da cama e em cima do baú desenhei meus brinquedos meu calendário minha lanterna e cordões e meu travesseiro minha coberta verde e desenhei minha tênis e fiz tapete para tênis, minha caixa de i nabo são.

Minha tênis LG é grande e preta.

Eu fiz minha caixa de i nabo games e minha caixa de carrinhos.

A7T1 8ºano

PRODUÇÃO TEXTUAL

A COPA DO MUNDO FIFA, MAIS CONHECIDA NO BRASIL PELO ANTIGO NOME COPA DO MUNDO E TAMBÉM CONHECIDA EM PORTUGAL COMO CAMPEONATO DO MUNDO DE FUTEBOL, CAMPEONATO MUNDIAL DE FUTEBOL OU MAIS RECENTEMENTE CAMPEONATO MUNDIAL FIFA, É UMA COMPETIÇÃO INTERNACIONAL DE FUTEBOL QUE OCORRE A CADA QUATRO ANOS.

PRODUZA UM TEXTO DISSERTATIVO COM O TEMA: COPA DO MUNDO. O TEXTO DEVE TER NO MÍNIMO 15 LINHAS E NO MÁXIMO 20.

Eu creio que o Brasil vai ser hexa, ele já ganhou muitas vezes, e meio complicado mas eu acho que estão tendo um bom desempenho e tiveram um bom desempenho, e é bom porque é um encontro entre nações e não importa se um é diferente do outro, todos competem juntos em um único lugar, mas também às vezes há confusão no jogo.