

Ensino da oralidade a um estudante autista: implementação de uma sequência de atividades com o gênero textual entrevista

Teaching Orality to an Autistic Student: Implementation of a Sequence of Activities Using the Textual Genre of Interviews

Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana¹
Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos-SP
dayannasantana@smeourinhos.sp.gov.br
<https://orcid.org/0009-0009-9593-9400>

Letícia Jovelina Storto²
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
leticiajstorto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7175-338X>

Roberta Negrão de Araújo³
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
robertanegrao@uenp.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3926-4746>

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, desenvolvida em um programa stricto sensu. Teve como objetivo geral desenvolver a comunicação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto de interação verbal mediada por perguntas, utilizando o gênero textual oral entrevista. O objetivo propositivo foi elaborar e implementar uma sequência de atividades para o ensino da Língua Portuguesa a um aluno autista com comunicação verbal, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O referencial teórico fundamenta-se em estudos da Análise da Conversação, especialmente nos trabalhos de Luiz Antônio

¹ Mestra em Ensino, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Educação Especial no município de Ourinhos, São Paulo.

² Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

³ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Marcuschi. O caderno elaborado, contendo uma sequência de atividades com interações discursivas e estratégias de fala e escuta para criança com TEA, teve como objetivo auxiliar práticas educacionais inclusivas e foi implementado junto a dois escolares, sendo que o estudante autista verbal (nível 1 de suporte) é o sujeito de pesquisa. Ao trabalhar com os interesses do hiperfoco do estudante e com atividades lúdicas, ele participou ativamente e passou a respeitar os turnos de fala dos integrantes e a responder adequadamente as perguntas que lhe eram feitas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Oralidade; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: This article is an excerpt from an action-research project, qualitative in nature, developed within a *stricto sensu* graduate program. Its main objective was to enhance the communication skills of students with autism spectrum disorder in a context of verbal interaction mediated by questions, using the oral textual genre of interviews. The propositional goal was to design and implement a series of activities for teaching the Portuguese language to a verbally communicative autistic student in the Multifunctional Resource Room. The theoretical framework is based on studies in Conversation Analysis, particularly the works of Luiz Antônio Marcuschi. The workbook developed, containing a sequence of activities with discursive interactions and speaking and listening strategies for children with ASD, aimed to support inclusive educational practices and was implemented with two students, with the verbally communicative autistic student being the research subject. By engaging with the student's hyperfocus interests and playful activities, he actively participated, began respecting the speaking turns of the group members, and responded appropriately to the questions posed to him.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Orality; Autism Spectrum Disorder.

Considerações iniciais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodivergente que afeta áreas cruciais do desenvolvimento humano, como a comunicação, a socialização e o comportamento. Entre as diversas manifestações do TEA, a dificuldade na interação verbal é uma das características mais evidentes, especialmente no ambiente escolar, em que a oralidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e socialização. Este artigo aborda o ensino da oralidade a estudantes com TEA, mais especificamente, a implementação de atividades pedagógicas com o gênero textual entrevista com celebridades⁴ em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

⁴ Celebridade é “sf. 1. Qualidade ou condição de célebre, daquilo ou daquele que é conhecido, falado ou comentado por muitos; FAMA. 2. Notoriedade, reputação, renome; condição daquele ou daquilo que se distingue por ter raras qualidades (ger. louváveis). 3. Pessoa célebre, famosa, ilustre. 4. Solenidade ou cerimônia com que se celebra, louva, comemora algo ou alguém. 5. Grau de solenidade em cerimônia pública” (Aulete Digital, 2024, s/p).

O problema central deste estudo reside no desafio de desenvolver a comunicação verbal de alunos com TEA, considerando suas especificidades linguísticas e comportamentais. A lacuna que se busca preencher é a necessidade de estratégias didáticas eficazes para promover o desenvolvimento da oralidade em crianças com TEA em contextos de interação verbal. Diante disso, a pesquisa investigativa propõe como objetivo geral analisar o desenvolvimento da oralidade de um estudante com TEA, verbal, nível 1 de suporte⁵. Para tanto, foi elaborada e implementada uma sequência de atividades pedagógicas, no formato de um caderno pedagógico, voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, com foco na oralidade, utilizando o gênero textual entrevista com celebridades para mediar interações discursivas.

A sequência de atividades foi implementada em uma escola municipal de São Paulo junto a dois escolares, sendo o estudante autista verbal (nível 1 de suporte) o participante da pesquisa. O estudante com TEA tem interesse acentuado em rostos femininos e celebridades, e estava matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, com frequência na SRM em turno contrário ao das aulas regulares.

A justificativa para este estudo está fundamentada na crescente inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares e na importância de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades. No contexto da Educação Especial (EE), a utilização de gêneros textuais orais pode auxiliar significativamente no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, especialmente ao estimular habilidades de fala e escuta.

A EE prevê ações pedagógicas diferenciadas para o público-alvo que atende. Dentre tais ações, encontra-se a SRM, ambiente onde são realizados os Atendimento Educacionais Especializados (AEE) aos estudantes com deficiência⁶, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação. Essas ações, envolvem atividades que “visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades” (Brasil, 2020a, p. 10).

Considerando isso, este trabalho fundamenta-se em teorias da Análise da Conversação, conforme os estudos de Marcuschi (2003), que exploram a interação verbal e os desafios específicos da comunicação oral. Para Marcuschi (2003, p.14), a oralidade é natural do ser humano, é “a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Dentre os pontos de dificuldades observados com alunos autistas, encontram-se a produção textual oral e a escuta atenta nas situações comunicativas, considerando os meios linguísticos e não linguísticos dos gêneros textuais orais.

⁵ De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5* (APA, 2023), Autistas de Nível 1 de Suporte exigem apoio, mas conseguem funcionar de forma relativamente independente, mas podem precisar de ajuda para lidar com situações sociais mais complexas e para minimizar comportamentos repetitivos ou restritivos que possam interferir em suas atividades cotidianas. “Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis” (APA, 2023, p. 163). Os níveis de suporte a autistas são 1, 2 e 3. Toda pessoa autista precisa de algum tipo de suporte. Ainda, ela pode caminhar entre os níveis de suporte conforme faixa etária, situações sociais que vivencia, terapias realizadas etc. Essa condição é permanente. Logo, a pessoa autista sempre precisará de algum suporte em sua vida.

⁶ De acordo com o propósito, Art. 1º, do *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009, s/p).

Este trabalho faz parte do Dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”, adotando conceitos de oralidade, fala e escrita, conversação, turno, repetição, compreensão textual e coerência apresentados pelo referido pesquisador.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se uma revisão teórica sobre o TEA e as principais dificuldades linguísticas enfrentadas pelos estudantes. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida na SRM, com ênfase na sequência de atividades implementada. Por fim, são discutidos os resultados observados, analisando a evolução da comunicação do estudante autista participante do estudo, e são oferecidas considerações finais sobre a relevância das práticas pedagógicas adotadas para o desenvolvimento da oralidade em contextos inclusivos.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta significativamente a comunicação, a socialização e o comportamento das pessoas autistas, muitas vezes resultando em dificuldades ou até limitações nessas áreas. Isso porque o TEA provoca déficits permanentes nas interações sociais em múltiplos contextos, envolvendo déficits na comunicação verbal e não verbal, na reciprocidade socioemocional, na manutenção e compreensão de relacionamentos (APA, 2023). A pessoa autista apresenta também padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, causando-lhe prejuízos significativos no funcionamento social, profissional etc. (APA, 2023).

O transtorno do espectro autista é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação sociais em diferentes contextos, abrangendo limitações na reciprocidade social, no uso de comportamentos não verbais para interações sociais e na capacidade de formar, manter e compreender relacionamentos (APA, 2023). Além das dificuldades na comunicação social, o diagnóstico também exige a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades que sejam restritos e repetitivos (APA, 2023). Como consequência, é comum que indivíduos com TEA enfrentem desafios em estabelecer interações sociais adequadas e serem compreendidos, o que frequentemente pode levar ao seu isolamento.

Nos últimos anos, as causas do TEA têm sido objeto de diversos estudos, mas ainda não há consenso sobre sua etiologia. Devido à ausência de testes laboratoriais capazes de diagnosticar o autismo de forma precisa, o diagnóstico é realizado com base na observação e na avaliação de sintomas e sinais comportamentais específicos. No Brasil, não existem dados exclusivos sobre a prevalência do TEA; por isso, utiliza-se como referência os dados do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), dos Estados Unidos. Segundo o Globo Online (2023), o CDC aponta que, em 2000, havia um caso de autismo para cada 150 crianças observadas nos EUA. Em 2020, esse número aumentou drasticamente para um caso a cada 36 crianças.

Em termos legais, no contexto brasileiro, a *Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019*, modificou a *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*, para incluir as especificidades do TEA nos censos demográficos, a fim de melhorar as estimativas nacionais.

A *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*, considera a pessoa autista uma pessoa com deficiência (PcD). Considera, ainda, a pessoa autista aquela com síndrome clínica, como caracteriza no art.1º, parágrafo 1, nos incisos I e II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, s/p).

A garantia do acesso à educação para a criança com TEA foi ratificada pela *Lei nº 12.764, de 2012*, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dentre os princípios, prevê o direito de um acompanhante especializado para a criança com TEA, incluída em sala regular de ensino (Brasil, 2012).

Poucos anos depois, foi promulgada a *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*, que se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p). O artigo 27 apregoa que o sistema educacional inclusivo deve permear todo o ensino da pessoa com deficiência, de maneira a desenvolver seus potenciais, interesse, habilidades e suas necessidades de aprendizagem. Para tanto, a educação precisa ser individualizada, haja vista o direito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para o estudante com TEA, como também as adaptações precisas para as suas necessidades. Outro direito conquistado pela *Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020* (Brasil, 2020b), denominada *Lei Romeo Mion*, foi a Carteira de Identificação da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (CIP-TEA), de expedição gratuita. Ela facilita a identificação e a prioridade nos atendimentos de serviços públicos e privados, preferencialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social.

No estado de São Paulo, uma conquista recente é a *Lei nº 17.798, de 06 de outubro de 2023*, que altera a *Lei nº 17.158, de 18 de setembro de 2019*, que dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O artigo 3º, parágrafo 4º, explicita o papel do acompanhante especializado que “Trabalhará, primordialmente, na função de inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, devendo saber manejar e atuar frente às dificuldades, bem como no que diz respeito às atividades escolares” (São Paulo, 2023, s/p).

Oralidade e autismo: algumas considerações

Como mencionado, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta as áreas de comunicação, socialização e comportamento da pessoa autista. Cada indivíduo com TEA apresenta um perfil único, com variações em suas habilidades e comprometimentos. Assim, é fundamental que os professores

estejam familiarizados com as particularidades da linguagem em crianças com TEA, a fim de adequar o ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar. Isso envolve particularmente a fala e a escuta.

Marcuschi (2008) destaca que o ensino da oralidade não deve ser visto como algo isolado, mas como parte de práticas comunicativas que envolvem a interação social e a troca de significados entre os sujeitos. No caso de estudantes autistas, a dificuldade de estabelecer turnos de fala e a tendência a comportamentos como a ecolalia podem dificultar essa troca. Nesse sentido, é essencial que o ensino da oralidade seja contextualizado em atividades estruturadas que facilitem a participação ativa desses alunos em situações de comunicação real, como o uso de gêneros textuais orais, que oferecem um modelo estruturado para a prática discursiva. Importante ressaltar que não são todas as pessoas autistas que desenvolvem a linguagem verbal falada ainda que possuam capacidade vocal para isso (Lacerda, 2017); outras podem desenvolvê-la tardiamente. Quando a criança com TEA consegue falar, percebe-se que pode apresentar ecolalia imediata ou tardia e ausência na intenção de se comunicar (Lacerda, 2017). Ela pode ainda exibir entonação de voz monótona e ausência de elementos de modalização da voz e pouca variação nos elementos prosódicos e suprasegmentais da fala.

Uma das contribuições de Marcuschi para o ensino da oralidade está na compreensão de que as interações verbais são permeadas por elementos não só linguísticos, mas também não linguísticos, sociais e culturais (Marcuschi, 2010). Esse aspecto é especialmente relevante para o ensino de alunos autistas, pois suas dificuldades em interpretar nuances sociais e expressões não verbais podem impactar a eficácia da comunicação. Portanto, o professor deve criar oportunidades de prática oral que contemplem esses fatores, como atividades que envolvam a mediação de perguntas e respostas, promovendo tanto a escuta quanto a fala, sempre com adaptações sensíveis às necessidades de cada aluno.

Além disso, Marcuschi (2010) ressalta que o desenvolvimento da oralidade não é meramente uma questão de ensinar a pronúncia correta ou a organização gramatical, mas de promover o uso funcional da linguagem em contextos reais. Para estudantes com TEA, isso significa trabalhar de maneira intencional com o desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve o aprendizado de como se posicionar em uma interação discursiva, como fazer perguntas, como compreender e responder de forma contextualizada, como respeitar o turno de fala etc. Assim, a oralidade torna-se uma ferramenta poderosa para ampliar a participação social dos alunos autistas e promover sua inclusão na dinâmica escolar.

Estudos indicam que muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na comunicação utilitária. Meneses e Silva (2020) ressaltam que, apesar de algumas dessas crianças possuírem um vasto repertório de palavras e até conseguirem formar frases complexas, elas muitas vezes não conseguem utilizá-las de maneira contextualizada. Isso compromete a fala coerente em muitos casos e também a possibilidade de participação de pessoas autistas em interações orais, inclusive em conversação, que é uma prática cotidiana e necessária ao ser humano. Segundo Marcuschi (2003), a conversação é a prática social mais frequente na vida cotidiana das pessoas. Ela cria um espaço fundamental para a formação de identidades sociais em contextos reais (Marcuschi, 2003). Além disso, requer uma coordenação complexa de ações que vai muito além da mera habilidade linguística dos interlocutores (Marcuschi, 2003).

Sobre a relação entre fala e escrita, Marcuschi (2010, 2007, 1997) afirma que são modalidades de uso da língua em seus usos, suas práticas sociais (oralidade e letramento), sendo ambas imprescindíveis às interações sociais em nossa sociedade. Assim, seria equivocado supor que não se faz neces-

sário o processo de ensino/aprendizagem da oralidade a estudantes autistas, especialmente os verbais. Isso porque a participação social efetiva do sujeito se dá pelo domínio de ambas as modalidades – fala e escrita. Para Marcuschi (2010, 2007, 1997), as modalidades falada e escrita da língua não devem ser percebidas como antagônicas ou dicotômicas, mas na perspectiva de um *continuum*, em que os variados gêneros textuais se configuram como mais ou menos orais ou escritos de acordo com o seu contexto de produção e recepção.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a oralidade envolve outros meios além dos elementos linguísticos, são eles: paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, ritmo e pausas, respiração, risos, suspiros etc.), cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, olhares, mímica facial etc.), posturais (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.), aspectos exteriores (roupa, disfarces, cabelos, óculos, higiene etc.), entorno (lugares, decoração, iluminação, disposição, ordem, ventilação etc.). Assim, é relevante trabalhar com esses elementos com os estudantes autistas. Tudo isso é importante para a aprendizagem de estudantes autistas, haja vista a dificuldade que eles têm como o reconhecimento de expressões faciais, interpretação de entonações etc.

Magalhães (2008, p. 137) enfatiza que, “embora a escrita seja central, a oralidade letrada também precisa ser enfocada na escola”. Isso implica que o ensino de Língua Portuguesa leve “os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2004, p. 147). Por conseguinte, percebe-se que o papel da escola é ensinar aos estudantes os usos da língua (Marcuschi, 2008, 1998) e “formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (Marcuschi, 2008, p. 55) e também é realizar o processo de ensino/aprendizagem por meio de discursos realizados em textos, orais e escritos (Marcuschi, 1998). Por isso, selecionou-se o gênero textual entrevista para o trabalho com a oralidade no contexto em tela.

Ao realizar a avaliação diagnóstica da aprendizagem do estudante que participou da pesquisa, notou-se que seu hiperfoco estava centrado em celebridades mulheres. Observou-se ainda que ele apresentava dificuldade em: a) respeitar o turno de fala de seus interlocutores; b) responder coerentemente as perguntas que lhe eram feitas; c) formular questões adequadas ao contexto. Inicialmente, esse estudante apresentou falas que desviavam do contexto discutido, focadas em situações e características físicas de celebridades por ele conhecidas. Por isso, foram implementadas estratégias para um melhor desempenho do estudante autista em situações de interação oral, respeitando o turno de fala e apresentando perguntas e respostas coerentes ao contexto, já que “quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então com asserções e réplicas” (Marcuschi, 2003, p.14) e porque “o contexto tem um papel central na interpretação de textos, sejam eles escritos ou orais” (Marcuschi, 2008, p.244).

Cumprido comentar que a tomada de turno de fala refere-se à alternância de papéis entre falante e ouvinte durante uma conversação (Marcuschi, 2003; Galembeck, 2010), ou seja, à regra “fala um de cada vez” (Marcuschi, 2003, p. 17). O turno refere-se ao que o falante faz ou diz enquanto está com a palavra, podendo incluir até mesmo momentos de silêncio (Marcuschi, 2003). Nas situações de interação oral, a tomada de turno é uma operação básica da conversação, pois cada participante tem um intervalo de tempo, determinado ou não, para realizar sua fala, o que configura seu turno (Marcuschi, 2003; Galembeck, 2010).

Encaminhamentos metodológicos

Este estudo configura-se como pesquisa-ação, de natureza qualitativa-interpretativa, interventiva e descritiva. Dessa maneira, buscou-se o desenvolvimento de capacidades de linguagem orais por meio do gênero textual oral entrevista com celebridade para um estudante autista, com comunicação verbal, atendido na SRM. No contexto educacional, segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Na mesma perspectiva, Thiollent (1986, p. 16) reconhece que a pesquisa-ação “é uma estratégia metodológica da pesquisa social”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma SRM de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), situada na área urbana periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A SRM é ampla, com janelas e porta frente a um espaço aberto com vista à arborização. A sala tem ventilação adequada, mobiliário pertinente ao atendimento e dispõe de materiais manipuláveis para desenvolver diferentes habilidades, além de equipamentos tecnológicos. Os estudantes atendidos estão inseridos em dois grupos: os que já possuem diagnóstico médico (público-alvo do AEE), e os que ainda não possuem e foram encaminhados devido à suspeita de algum transtorno ou deficiência, para fins de avaliação da aprendizagem.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial são atendidos por diferentes profissionais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do professor regente da sala e dos professores de componentes específicos (Educação Física, Arte, Informática e Língua Inglesa), há o professor que acompanha o estudante nas atividades escolares e, ainda, o professor da SRM que, no turno contrário, faz atendimento duas vezes por semana; ambos especialistas na área de Educação Especial. A professora que desenvolveu esta pesquisa atua na SRM. Para que o atendimento da criança com TEA obtenha resultados positivos, faz-se necessária a interação de todos os professores envolvidos. Assim, participaram desta pesquisa tanto a professora regente como a de AEE; já que ambas acompanham o aluno autista, sujeito de pesquisa, em sala regular.

Corpus da Pesquisa e Procedimentos de Análise

A pesquisa científica pode ser entendida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Dessa maneira, vários procedimentos foram necessários para a busca de respostas ao questionamento inicial. A proposta do estudo foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a validação dos instrumentos e do compromisso ético do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisa obteve aprovação, sob o parecer consubstanciado número 5.883.510.

Os instrumentos elaborados pelas pesquisadoras foram apresentados à Secretaria Municipal de Educação por meio de um ofício, explicitando seu objetivo e solicitando autorização para a realização. Após deferimento, determinou-se o participante da pesquisa. Para tal, empregaram-se critérios de inclusão, como ser autista com comunicação verbal, e de exclusão, como a ausência da comunicação verbal.

O estudante selecionado, denominado A1, é do gênero masculino, tinha nove anos de idade, esta-

va devidamente matriculado na escola lócus de pesquisa desde janeiro de 2022; em 2023, frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã. Foi diagnosticado e cadastrado no sistema escolar como autista infantil. No contraturno escolar, A1 é assíduo nos encontros na SRM.

Na sondagem inicial, A1 apresentou dificuldades no uso da tesoura e da cola, no traçado das letras e dos números. Na pintura, os desenhos eram coloridos com movimentos rápidos, ultrapassando as delimitações das linhas e sem troca de cores nos detalhes. Na aprendizagem da Língua Portuguesa, escrevia seu nome completo, reconhecia e identificava as letras do alfabeto, fazia a leitura de palavras simples; porém, com dificuldade na grafia das letras, precisando de intervenção de silabação na escrita de palavras.

Na hipótese escrita, estava na fase silábica alfabética em lista de palavras, com dificuldades na produção de frases. Nos aspectos relativos à linguagem oral, o aluno não exibia dificuldades na dicção, porém, em muitos momentos, apresentava ecolalia de frases ouvidas anteriormente e insistência em falas repetitivas sobre celebridades. A1 sentia satisfação em imprimir fotos de pessoas famosas, e sua persistência nesse interesse focal prejudicava sua atenção e concentração no desenvolvimento de outras atividades. O estudante frequentava a SRM com mais uma aluna, sem diagnóstico concluído, aqui denominada A2. Na época estava em avaliação de aprendizagem, pois apresentava dificuldades na leitura e escrita, o que justificou seu encaminhamento.

A coleta de dados foi realizada pela observação sistemática e por formulários (diagnósticos, relatórios e o prontuário do A1). De maneira a levantar outras informações referentes ao sujeito de pesquisa, realizou-se entrevista semiestruturada, tanto com a professora regente (P1), como com a de AEE que o acompanha na sala regular (P2). Para a professora-pesquisadora é utilizado o código PP. Os dados foram analisados qualitativamente (Triviños, 1987). Durante a implementação da sequência de atividades, os dados foram registrados por meio de um gravador de som e imagem e de um diário de campo, para a coleta de dados de situações de interlocuções.

Para a análise dos dados foram consideradas as três dimensões ensináveis do gênero entrevista citados por Schneuwly e Dolz (1999), desenvolvidas durante os encontros, resultante em produções orais do A1. Para este artigo, selecionaram-se o primeiro, o terceiro e o quinto encontros para a análise das produções verbais do estudante autista. Organizam-se os dados em duas categorias:

(A) Fala: considerando a produção oral do estudante autista. Como discutido anteriormente, muitos autistas apresentam dificuldade na comunicação verbal, especialmente a falada. Por isso, nessa categoria, são tratadas das seguintes subcategorias: presença de ecolalia; respostas adequadas às perguntas; respostas inadequadas às perguntas; e perguntas adequadas ao contexto.

(B) Escuta: a criança com TEA apresenta limitações no processo de comunicação verbal, o que impacta diretamente nas atividades de escuta, que envolvem, entre outros, o turno de fala, algo trabalhado com A1 durante a implementação das atividades. Assim, examinam-se as seguintes subcategorias: respeito ao turno de fala; e interrupção ao turno de fala.

Apresentação dos Dados

Nesta seção, dados produzidos e coletados são apresentados para serem, em seguida, analisados.

Presença de ecolalia

No encontro 1, percebeu-se a participação verbal do A1 durante uma roda de conversa, em que ele repetia a palavra “entrevista”. Tratava-se da repetição da última palavra dita pelo falante, ou seja, uma ecolalia imediata. Para muitas crianças autistas, “este tipo de fala, normalmente, não possui uma função comunicante” (Lacerda, 2017, p. 35). Contudo, “algumas crianças autistas apresentam ecolalia e a utilizam como um dispositivo de comunicação, com uso da repetição como confirmação do desejo, mecanismo de regulamento do comportamento ou o meio de falar quando ainda são incapazes de usar as palavras livremente” (Mergl; Azoni, 2015, p. 2073). Isso está de acordo com o que afirma Marcuschi (2002): na oralidade, as repetições são uma estratégia de formulação textual amplamente utilizada, desempenhando diversas funções devido à sua flexibilidade. De acordo com o pesquisador, esse recurso auxilia na estruturação do discurso, no controle da coerência, favorece a coesão, além de tornar as sequências mais claras. Também contribui para a continuidade dos tópicos e facilita as interações.

Observou-se que, no caso de A1, as repetições funcionavam como modo de confirmar um desejo e de regular⁷ seu comportamento, contribuindo com sua organização e facilitando sua interação com o ambiente e com outras pessoas. No último encontro, o estudante apresentou menos situações de ecolalia. Nas duas situações em que isso ocorreu, A1 repetiu uma palavra proferida por um falante, confirmando algo que foi dito. Exemplo disso foi o momento em que A1 repetiu a palavra “especial” falada por A2, confirmando o enunciado e, com isso, participando da interação, já que se vê nisso uma forma de participação na interlocução oral.

Respostas inadequadas às perguntas

Durante as interações verbais nas atividades, algumas respostas do estudante não correspondiam à indagação do interlocutor. Segundo Marcuschi (2003), na conversação, os interlocutores estão engajados em atividades que envolvem perguntas e respostas ou asserções e réplicas. Para isso, faz-se necessário que as falas sejam coerentes com o contexto e com as perguntas.

No encontro 1, a professora deu início ao tema a ser estudado: celebridades. Nesse momento, A1 citou o início da sequência alfabética. Essa resposta não se relacionava à pergunta feita pelo interlocutor. Esperava-se retorno como um aceno afirmativo de cabeça ou palavras que expressassem a compreensão do que foi dito. Isso, pensando em crianças neurotípicas. Contudo, crianças com TEA “apresentam dificuldades de se expressar por meio da linguagem seja esta verbal ou não-verbal” (Meneses; Silva, 2020, p. 183). Ademais, muitas vezes, a expressão linguística dessas crianças é menos flexível (Klin, 2006), por isso podem não apresentar resposta adequada à pergunta.

⁷ Em situações de maior excitação, estresse, ansiedade ou outro, a pessoa autista precisa se regular, ou seja, monitorar e modular as emoções, a fim de se equilibrar. Para isso, ela recorre a diferentes recursos: movimentos estereotipados, ecolalia etc.

Outra questão é relativa às expressões por meio de gestos, que podem ser uma tarefa muito complexa para autistas, já que apresentam dificuldades em reconhecer expressões humanas (Lacerda, 2017). “A ausência de gestos é sempre um elemento marcante inclusive no processo de identificação do autismo” (Lacerda, 2017, p. 33). A oralidade é permeada de elementos não linguísticos, tais como as expressões faciais, as quais contribuem para a produção de sentidos. Assim, é relevante o trabalho com as expressões faciais com estudantes autistas, a fim de exercitar o reconhecimento de expressões faciais de seus interlocutores.

Entretanto, voltando-se para a resposta do estudante, a PP, que convive semanalmente com A1, conseguiu compreender o porquê da resposta. Nos anos anteriores, no período de alfabetização, foi utilizada como estratégia a montagem de um “catálogo dos famosos”, em que, para cada letra do alfabeto, foi selecionada uma pessoa famosa. Aproveitando essa experiência, a PP, juntamente com A1, montou uma “pasta das celebridades” no início do ano letivo, com o objetivo de sondar quais eram as favoritas de A1. Portanto, quando ele fala as letras do alfabeto, está representando as celebridades que compõem essa atividade, pois para cada letra está um nome de um(a) famoso(a). Embora, nessa perspectiva, considere-se uma resposta dentro do contexto, ainda não é adequada, porque, se os integrantes da roda de conversa não soubessem dessa informação, não compreenderiam a intenção comunicativa do sujeito. Para Marcuschi (2003), a coerência é um importante recurso organizacional e interacional da fala. Por isso, fez-se necessário trabalhar com essa categoria com o estudante.

Na mesma roda de conversa, a PP fez uma pergunta: “Agora pro A1, o que é celebridade?”. A1 responde: “celebridades é sobre os famosos”. Outro ponto relevante foi quando respondeu com informação não relacionada à pergunta, mas a opiniões pessoais. Como se observa no recorte a seguir:

PP: e ela foi famosa? Ela é uma celebridade?

A1: **não e não!!!** Ela não tá no nosso projeto

PP: não né

A1: porque ela falou mal dos professores (o aluno bate a mão na mesa várias vezes)

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

Observam-se momentos em que o retorno do A1 não foi coerente com os questionamentos da PP. Assim que A1 fala da participação da entrevistada no BBB, a professora pergunta “e agora, o que ela faz?”; ele responde “ela é rica (A1 bate uma palma)... ela é rica agora”. Aqui, verifica-se que o aluno responde sobre a condição financeira da entrevistada, e não o que ela realiza. No trecho a seguir, observa-se o interesse acentuado de A1 no aspecto físico da entrevistada, de maneira a dar respostas inadequadas às perguntas realizadas.

PP: se você fosse o entrevistador da J*... o que você perguntaria para ela?

A1: eu vou falar dela... que ela é bonita...

PP: hum... você iria perguntar para ela se ela era bonita? (PP faz uma expressão pensativa)

A1: é... porque ela já é bonita com aquele cabelo dela... assim ó (A1 representa o tamanho do cabelo da J* com as mãos)

A PP tentou reformular a pergunta:

PP: hum... mas o que você queria perguntar para ela, que você não sabe e queria perguntar para ela?

A1: ué... eu queria falar que ela é amiga da P* cantora (A1 bate uma palma contra a outra)

Quando a professora perguntou a A2, ela apresentou uma dúvida. Nota-se que A1 também não sabia a resposta. Então, a PP fez nova tentativa, usando o exemplo se a entrevistada fosse até a escola. Todavia, ao utilizar várias orações na frase, promoveu uma sobrecarga de informações. Segundo Bosa (2006), as perguntas precisam ser simples e concisas, para que não haja ambiguidade. Dessa maneira, a resposta se deu de acordo com a última oração de cada pergunta:

PP: você queria saber mais alguma coisa sobre ela... A1 faz de conta que a J* veio aqui na escola...

A1: tá...

PP: e daí? o que você queria saber dela? já pensou ela aqui na escola!

A1: é prô!

Após assistirem à entrevista selecionada, PP perguntou “por que foi realizada essa entrevista?”, A1 respondeu “porque, por causa dos famosos que a gente gosta né?”. Nessa perspectiva, entende-se que o aluno se referiu ao ato de projetar a entrevista para a assistir, o porquê foi de ter sido passada aquela entrevista para a turma na sala de aula. Com a reformulação da pergunta, inserindo o nome da entrevistada, A1 conseguiu responder adequadamente ao questionamento. Outro momento similar, foi durante o diálogo 4, quando A1 conseguiu responder de acordo com a pergunta após a professora agregar novas informações ao questionamento de “para quem essa entrevista foi realizada?”. Porém, sem a intervenção, a resposta foi inadequada, em que respondeu: “para J*”. Sabe-se que uma entrevista é realizada **com** a entrevistada, porém, **para** o espectador, o público.

Os dados mostram que o estudante, nos primeiros encontros, apresentou dificuldade em responder adequadamente às perguntas feitas, repetindo, em alguns turnos, o enunciado da questão, apresentando, portanto, ecolalia. No entanto, com o passar das atividades, isso começou a se alterar. Isso porque, como bem afirma Marcuschi (2008, p.230), a compreensão de textos não é um ato individual e isolado, mas “exige habilidade, interação e trabalho”. Com trabalho fundamentado, persistente e com a reformulação das perguntas, deixando-as mais objetivas e diretas, A1 conseguiu adequar suas respostas às perguntas, como discutido a seguir.

Respostas adequadas às perguntas

A1 participou oralmente durante os encontros. No encontro 1 - Roda de conversa, quando a professora disse “hum... e os cantores ganham bastante dinheiro?”, o estudante respondeu “Ganha”. Em continuidade, na mesma conversa, “qual é? A P*?”, ele respondeu afirmativamente “sim”.

Quando perguntado “vocês conhecem ela?”; A1 logo respondeu “ela é do BBB. Ela faz parte do

BBB⁸). Porém, nota-se que o aluno não flexiona o verbo no passado, sendo necessária a intervenção da PP: “Ela faz parte ou fazia?”. Tanto A1 como A2 responderam “fazia!”. Seguindo, quando a PP questionou “O que você acha que ela vai falar na entrevista?”; A1 conseguiu expressar a sua opinião “do BBB”. Logo, se ela participou do BBB, a entrevista poderia, sim, falar sobre essa experiência.

Após assistirem à entrevista proposta, PP pergunta ao aluno o “por que foi realizada essa entrevista?”, o aluno responde “porque, por causa dos famosos que a gente gosta né?”. Após a intervenção da professora, na reformulação da pergunta, A1 conseguiu dar uma resposta mais adequada: “porque ela é cantora, é famosa, é artista. É por isso que ela estudou para isso”.

Em outro diálogo, A1 conseguiu responder de acordo com a pergunta após agregar novas informações ao questionamento de “para quem essa entrevista foi realizada?”. A PP, por meio da sua fala, deu dicas para que o aluno pudesse entender a intenção da pergunta: “Foi **para** J*? Fizeram a entrevista **para** ela? Fizeram a entrevista **com** ela. Mas para **quem** a entrevista é? Quem que tá vendo essa entrevista? Quem tá assistindo essa entrevista?”. Com a reformulação da pergunta, A1 conseguiu responder adequadamente: “nós”; “nós assistir”.

Na análise do encontro 3 (participação do A1 na entrevista após o vídeo assistido), verifica-se que, dentre oito (8) perguntas, A1 respondeu adequadamente a sete (7); em apenas uma (1), ele precisou de intervenção. Com isso, o aluno conseguiu alcançar o objetivo proposto para a atividade, expressando suas opiniões a respeito de sua vida cotidiana.

Ademais, observa-se a produção de enunciados mais coerentes, em que A1 relata momentos vivenciados em casa com a família. Percebe-se que, quando ele faz isso, incomoda-se; e ele pergunta: “você vai contar pra minha mãe?”.

No último encontro, na produção da entrevista oral, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistado, A1 posicionou-se como tal, respondendo adequadamente às perguntas, como mostrado no excerto a seguir:

A2: o que gosta de fazer quando está sozinho?

A1: quando estou sozinho, fico com minha mãe...

A2: mas, o que você gosta de fazer quando está sozinho?

A1: gosto de brincar...

Nota-se que, quando A2 repete a pergunta, colocando o sujeito “você” no questionamento, A1 consegue compreender e responder à pergunta de maneira coerente. Inicialmente, A1 não respondia adequadamente às perguntas, mas nessa etapa dos trabalhos, consegue apresentar uma resposta coerentes com a questão. Ao responder adequadamente as questões, A1 contribui para o desenvolvimento da interação, tornando o texto falado mais coeso e coerente. Marcuschi (2008, p.230) ressalta que a compreensão textual é muito importante não apenas na esfera escolar e acadêmica, mas para a vida e a atuação em sociedade de todos os sujeitos, porque “entre as experiências negativas que fazemos está a de sermos mal-entendidos em nossas relações comunicativas”. O trabalho com a adequação discursiva

⁸ O aluno se refere ao programa *Big Brother Brasil* (BBB).

na fala de crianças autistas favorece suas interlocuções intersubjetivas, ajudando-os na vida cotidiana também fora da escola, já que “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (Marcuschi, 2008, p.231).

Perguntas adequadas ao contexto

No primeiro encontro, A1 direcionou para a PP uma pergunta adequada com o contexto trabalhado: “ela tem, né prô? Ela é cantora né?”. Já no diálogo 2, percebe-se que A1 interagiu com uma pergunta, como maneira de confirmar a pessoa que participará da entrevista assistida: “J*! ixiii... ela é do BBB?”. É por meio dessa pergunta que a PP inicia a conversa.

No último encontro, como já registrado, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistador, A1 posicionou-se como tal, com apoio de fichas visuais de perguntas. Observou-se que A1 conseguiu realizar todas as perguntas de maneira coerente com a estrutura da Língua Portuguesa, direcionando-as para a A2, que exerceu o papel de entrevistada. Por conseguinte, conforme as atividades foram implementadas, A1 desenvolveu sua fala adequadamente, respondendo de maneira coerente às perguntas que lhe eram feitas, além de realizar questões também coerentes.

Interrupção ao turno de fala

Na interação verbal do encontro 1, observaram-se dificuldades de A1 em respeitar o momento da fala do outro. Um dos momentos é quando a PP direciona a pergunta a A2 “[...] E você A2, o que você acha que são celebridades?”. Mesmo que a pergunta foi feita para A2, nota-se a ansiedade de A1 em participar, ao complementar uma fala ou apresentar opiniões sobre vestimenta e postura inaceitável. Portanto, considera-se uma ação inadequada para uma roda de conversa. A fala de Grandin e Panek (2022) complementa que se deve questionar sobre os sintomas de uma criança com TEA, para, assim, propiciar o ensino de novos conhecimentos e comportamentos:

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

No diálogo, observou-se que A1 direcionou a pergunta para A2 (com apoio do encarte visual) “quem é o entrevistador?”. No entanto, sem aguardar a resposta de A2, ele mesmo respondeu “Eu! Eu vou ser o entrevistador da J*”.

No último encontro, nota-se que A1 não cometeu interrupções durante as entrevistas executadas. A falta de respeito de turno de fala pode comprometer as interações sociais, já que pode ser compreendida como uma violação de uma regra básica da interação oral: fala um de cada vez (Marcuschi, 2003). Quando isso não é respeitado, ocorrem falas simultâneas (dois turnos sobrepostos) e sobreposição de vozes (a fala durante o turno de outro), cuja consequência pode ser o colapso do

texto falado (Marcuschi, 2003). Assim, é importante que os falantes respeitem os turnos de fala do outro, habilidade que precisou ser trabalhada com A1 e que, foi desenvolvida durante os encontros de implementação das atividades.

Respeito ao turno de fala

Observou-se o respeito ao turno de fala na produção oral, no último encontro, em que, A1 participou como entrevistado e, também, como entrevistador. Na posição de entrevistador, A1 posicionou-se como tal, com apoio das fichas visuais de perguntas. Observou-se que A1 conseguiu realizar todas as perguntas à A2, de maneira coerente com a estrutura da Língua Portuguesa. Verificou-se que, durante o tempo que A2 precisou para responder a cada pergunta, A1 esperou, com o olhar direcionado à A2, até que ela finalizasse a sua fala. Da mesma forma, ocorreu quando A1 estava na posição de entrevistado, em que, mesmo que soubesse as perguntas que seriam feitas, aguardou o momento de A2 fazer os questionamentos para poder responder.

Discussão dos Dados

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

Nos encontros selecionados para a análise, notaram-se poucos momentos de ecolalia imediata, o que não prejudicou a interação entre os falantes. Segundo Marcuschi (2002), no contexto da oralidade, a repetição tem função positiva e contribui com a organização do texto. Na fala de crianças autistas, a repetição também funciona como recurso de regulação emocional. Assim, o projeto desenvolvido não visou à eliminação das ecolalias, mas de torná-las um recurso interacional e coesivo na fala de A1. Vale ressaltar que, normalmente, A1 apresenta ecolalia tardia durante os atendimentos na SRM. Isso ocorre quando sua rotina diária é modificada. Durante os encontros, não se observaram mudanças significativas que estimulassem o aumento da ansiedade, de tal maneira que interferissem na linguagem.

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

Dessa maneira, observou-se que o painel de rotinas utilizado resultou positivamente no desenvolvimento e na organização das aulas. A rotina já era realizada anteriormente pela professora em suas aulas, porém de maneira escrita na lousa. Entretanto, a implementação mostrou que um quadro específico e com recursos imagéticos contribuiu para um maior rendimento do estudante durante os encontros. Esse quadro apresentava: o tema a ser trabalhado com imagens que representam as atividades; espaço para as atividades a realizar e as já realizadas; fotos dos alunos participantes da aula. “Muitas pessoas dentro do espectro sentem-se confortáveis quando a rotina é muito estruturada e podem prever o que ocorrerá, ou seja, quando ao futuro é reservado a repetição daquilo que lhe é agradável, tecnicamente eu usaria a palavra ‘reforçador’” (Lacerda, 2017, p. 37).

O tema *celebridades* foi selecionado pelo interesse intenso demonstrado pelo A1, o que resultou em atividades e participações agradáveis a ele. Antes de iniciar a implementação da sequência de atividades, houve uma grande preocupação por parte da PP em trabalhar com o hiperfoco do estudante, pois temeu não saber lidar se a situação fugisse do controle. Grandin e Panek (2022, p. 191) orientaram um pai de um filho dentro do espectro autista com extremo foco em desenho: “Não tente transformá-lo no que ele não é ou, pior ainda no que não pode ser. O que se deve fazer é estimular sua arte – mas ampliar sua abrangência”.

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

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

Um das dificuldades apresentadas em pessoas com TEA é a percepção da intencionalidade, de se colocar no lugar do outro, o que pode prejudicar uma resposta coerente. Consoante Marcuschi (2008, p.127), os interlocutores são munidos de intenções, contudo “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar”, o que se intensifica no caso de pessoas autistas. Para Lacerda (2017), as dificuldades variam conforme o quanto de prejuízo se tem na mentalização. Por exemplo, quando A1 responde por meio da sequência alfabética, acredita que todos sabem sobre o que se trata. Essa atitude, comparada com um exemplo apontado por Lacerda (2017, p. 44), indica que há prejuízo na mentalização em compreender “que sua mente é separada da mente” do outro. Se o estudante sabe sobre o catálogo dos famosos por meio do alfabeto, logo, presume que o outro também saiba.

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

utilizou a repetição da fala dos participantes como maneira de guardar o que era dito nas entrevistas assistidas. Isso foi diminuindo durante os encontros.

Portanto, em relação às respostas adequadas, as perguntas curtas e objetivas tiveram mais êxito pelo estudante. Observa-se que, no primeiro encontro, A1 respondeu de maneira adequada a algumas perguntas realizadas, porém a quantidade de respostas incoerentes excedeu as coerentes. No terceiro encontro, a situação apresenta melhora: o aluno consegue expressar fatos vivenciados no seu cotidiano, como sonho, medo, seu pior castigo, seu defeito, significado pessoal do dinheiro e da fama, e falar um pouco sobre si mesmo. Revela-se como interessante que, na pergunta sobre “fama”, A1 direciona a sua fala sobre celebridade, de maneira a demonstrar um desejo pessoal, e não apenas citar aspectos e detalhes físicos como feito no primeiro encontro. Nota-se a abertura para outros temas dentro de sua vida pessoal e o envolvimento do estudante de forma natural. Como reforça Bosa (2006), o autista tem dificuldades na compreensão de enunciados extensos e complexos, no que faz necessário ao docente decompor em unidades menores. Isso reforça o que é dito por Marcuschi (2002): a compreensão é um trabalho interacional, não uma ação individual.

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

Com o intuito de trabalhar a oralidade por meio do gênero textual entrevista com celebridade, o respeito ao turno de fala é um fator importante para o diálogo (Marcuschi, 2003). O ouvir, compreender e saber adequar a fala são alguns pontos trabalhados na oralidade. Entretanto, na implementação das atividades no encontro 1, nota-se a frequência de interrupções que A1 comete na fala de A2, algumas vezes para responder primeiro, outras para complementar ou apresentar opiniões próprias sobre algum assunto de interesse. Verificou-se que, no encontro 3 e 5, o estudante com TEA conseguiu se conter e esperar o seu momento de participar. Portanto, analisou-se que, quando A1 não exercitava a escuta, desrespeitando o turno de fala do outro, ele participava de maneira inadequada, desviando-se do contexto em questão. No respeito ao turno de fala, verificou-se uma evolução por parte do estudante, como se observa no Quadro 1.

Na primeira coluna (encontro 1), observam-se três momentos em que A1 interrompe o turno de fala de A2, com comentários fora do contexto. Na segunda coluna (encontro 3), percebe-se que o estudante já aguarda a sua vez de responder. Já na terceira coluna (produção oral), A1 demonstra confiança no papel de entrevistador, iniciando com um cumprimento formal; apresentou o entrevistado com uma frase de início “você é uma pessoa especial” (linha 3); espera o momento de A3 responder; demonstra opinião pessoal afirmativa sobre a resposta do entrevistado “bom. [...]” (linha 13); utiliza fichas de apoio para as perguntas de maneira adequada; direciona-se para A3 para os questionamentos; e faz cumprimento de despedida. Dessa maneira, percebe-se o uso da língua de maneira adequada à comunicação oral (Marcuschi, 2008).

Verificou-se que as atividades elaboradas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento significativo da oralidade de A1, de maneira a favorecer na participação do estudante na produção de um texto oral mobilizado pelo gênero entrevista.

Quadro 1 – Escuta: respeito ao turno de fala

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

Fonte: As autoras.

Em aulas anteriores à implementação da sequência de atividades e também no primeiro encontro do projeto desenvolvido, o estudante autista interrompia constantemente os diálogos desenvolvidos e não apresentava um discurso coerente com o contexto. Na maioria das vezes, eram falas que desviavam do contexto discutido, focadas em situações e características físicas de celebridades por ele conhecidas.

Observou-se que, no decorrer da implementação das atividades, esse estudante começou a: compartilhar algumas de suas preferências pessoais; ser capaz de guardar maiores informações ouvidas em um diá-

logo; diminuir as interrupções que fazia do interlocutor, para assim poder contribuir verbalmente; participar de contexto de interação oral mediada por perguntas de maneira coerente. Portanto, é preciso ressaltar que é por meio da prática com a língua que o aprendiz passa a exercê-la no seu cotidiano (Marcuschi, 1998).

Essas atividades não apenas favoreceram exclusivamente o sujeito da pesquisa, mas alcançou a aluna A2. Ela começou a ter maior participação verbal durante os encontros na SRM e, também, nas aulas regulares. Dessa maneira, com um avanço significativo na leitura e escrita, a aluna foi dispensada da SRM e encaminhada para reforço pedagógico de Língua Portuguesa.

Enfim, com o avanço significativo nas perguntas e respostas realizadas por A1 e no respeito ao turno de fala, considera-se que as atividades implementadas contribuíram positivamente para o desenvolvimento da oralidade do A1 e ainda puderam colaborar para o desenvolvimento de A2.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento da oralidade de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da implementação de uma sequência de atividades, utilizando o gênero textual entrevista com celebridade. Os resultados obtidos ao longo do processo evidenciam que o trabalho com gêneros textuais, especialmente em contextos estruturados como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pode proporcionar avanços significativos na comunicação verbal de alunos com TEA.

Ao utilizar temas de interesse do estudante e atividades lúdicas, foi possível promover o engajamento ativo do aluno, que demonstrou progresso na capacidade de respeitar turnos de fala, formular perguntas adequadas ao contexto e responder de maneira mais coerente às indagações. Além disso, a sequência de atividades contribuiu para a redução de comportamentos como a ecolalia e a repetição de enunciados fora de contexto, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

A pesquisa reforça a importância de metodologias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, especialmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa e à promoção da oralidade em ambientes inclusivos. As atividades planejadas mostraram-se eficazes não apenas no aprimoramento da fala do aluno autista, mas também no desenvolvimento de sua compreensão auditiva e no fortalecimento de sua interação social.

Como perspectiva futura, sugere-se a ampliação do uso de gêneros textuais orais em diferentes contextos escolares e com outros perfis de estudantes com TEA, além de novos estudos que explorem o impacto de atividades semelhantes no desenvolvimento da competência comunicativa em longo prazo. A continuidade da formação docente em estratégias de ensino inclusivas também é fundamental para assegurar o pleno desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Referências

APA - American Psychiatric Association. 2023. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TRth*. 5.ed. texto revisado. Tradução de Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica de José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. Porto Alegre, Artmed, 1330 p.

BOSA, C. A. 2006. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, **28(1)**: 47-53. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>

BRASIL. 2020a. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Glossário da Educação Especial: Censo Escolar*. Brasília, DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 14/09/2024.

BRASIL. 2020b. *Lei nº 13.977*, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 14/09/2024.

BRASIL. 2019. *Lei nº 13.861*, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF, Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13861-18-julho-2019-788841-publicacaooriginal-158748-pl.html>. Acesso em: 14/09/2024.

BRASIL. 2015. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14/09/2024.

BRASIL. 2012. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14/09/2024.

BRASIL. 2009. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579385>. Acesso em: 14/09/2024.

CELEBRIDADE. 2024. In: AULETE DIGITAL. *Dicionário da língua portuguesa na internet*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/celebridade>. Acesso em: 14/09/2024.

GALEMBECK, P. de T. 2010. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo, Humanitas, p. 65-92.

GIL, A. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed., São Paulo, Atlas, p. 175.

GLOBO ONLINE, O. 2023. *1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC*: entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 14/09/2024.

GRANDIN, T.; PANEK, R. 2022. *O cérebro autista*. 17.ed. Tradução de Cristina Cavalcanti, Rio de Janeiro, Record, 251 p.

KLIN, A. 2006. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, **28**(1): 3 – 11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>

LACERDA, L. 2017. *Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução*. Curitiba, CRV, 116 p.

MAGALHÃES, T. G. 2008. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*, **11**(2): 137 – 153. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n2p137>

MARCUSCHI, L. A. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 133 p.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed., São Paulo, Parábola Editorial, 295 p.

MARCUSCHI, L. A. 2007. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte, Autêntica, p.57-84.

MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da Conversação*. 5.ed. 6.impr. São Paulo, Ática, 2003, 98 p.

MARCUSCHI, L. A. 2002. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. 2.ed.rev. Campinas, Ed. da UNICAMP; São Paulo, FAPESP, Vol. VI, p.95-140.

MARCUSCHI, L. A. 1998. Nove Teses para uma Reflexão sobre a Valorização da fala no Ensino de Língua: a propósito dos “Parâmetros Curriculares no Ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º Grau Menor”. *Revista da ANPOLL*, v.1, n.4, p.137-156. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i4.284>.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>.

MENESES E SILVA, E. A. 2020. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. *Revista Psicologia & Saberes*, **9**(18), 174–188. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1221/964>. Acesso em: 14/09/2024.

MERGL, D. M.; AZONI, C. A. S. 2015. Tipo de ecolalia em crianças com transtorno do espectro autista. *Revista CEFAC*, **17**(6):2072-2080. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>

SÃO PAULO. 2023. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei nº 17. 798*, de 06 de outubro de 2023 (Projeto de lei nº 454/2023, da Deputada Andréa Werner - PSB). Altera a Lei nº 17.158, de 18 de setembro de 2019, que dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Palácio dos Bandeirantes, SP: 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, p. 125-158.

Santana, Storto e Araújo – Ensino da oralidade a um estudante autista:
implementação de uma sequência de atividades com o gênero textual entrevista

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiros. 1999 (Artigo publicado originalmente em *Repères*, nº 15, 1997, sob o título “Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement). *Revista Brasileira de Educação*, n.11. p. 5-16.

TRIPP, D. 2005. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, **31**(3): 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

THIOLLENT, M. 1986. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 108 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. 1987. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo, Atlas, 175 p.

Submetido: 06/09/2024

Aceito: 15/11/2024