

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - CAMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS E INGLÊS**

NATÁLIA BRANCHI

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA
DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

**Feliz
2023**

NATÁLIA BRANCHI

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO
LEITORA DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Jessica
Borges Monzón.

Feliz
2023

NATÁLIA BRANCHI

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA
DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovado em 11 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (orientadora)

Pedagoga Ma. Diolinda Franciele Winterhalter (IFRS-Campus Feliz)

Profa. Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (IFSul - Campus Sapucaia do Sul)

Dedico este trabalho a todos/as as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias, bem como a todos/as os professores/as de Língua Portuguesa que possuem alunos com TEA em suas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Dentre as tantas pessoas a quem sou grata por suas contribuições ao longo desta pesquisa, começo pelo meu pai, que, mesmo não estando mais presente em vida para me acompanhar nos momentos finais deste estudo, manifestava muito orgulho ao saber que defendo a causa da Educação Inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Agradeço também à minha mãe e aos meus demais familiares por todo o auxílio, acolhimento e incentivo na elaboração da pesquisa. Sem vocês, não teria chegado até aqui.

Ao meu namorado, que colaborou durante todo o desenvolvimento da pesquisa com sua parceria, suporte e sugestões, sempre me encorajando em cada etapa.

À minha orientadora, Professora Dra. Andrea Monzón, que conduziu nossos momentos de orientação, leituras e análises de maneira afetuosa e atenciosa, tornando processo muito leve e prazeroso.

Aos meus colegas do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do Programa de Ensino Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade (CAIC) (incluindo aqui a orientadora deste trabalho), com quem aprendi muito sobre Educação Inclusiva, profissionalismo docente, afeto e acolhimento.

À minha orientadora de Iniciação Científica, que me ensinou sobre a importância e o valor da literatura na vida dos sujeitos; e com quem compartilhei muitas experiências de vida, leitura e pesquisa, que, de certa forma, prepararam-me para a elaboração deste trabalho.

Também sou grata à minha colega, amiga e parceira de trabalhos do Curso de Letras, que esteve comigo nesta etapa, também realizando seu TCC.

Aos/As entrevistados/as que disponibilizaram seu tempo para colaborar com a realização desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca, Professora Doutora Vanessa Pires e Pedagoga e Mestre Franciele Winterhalter, pelo olhar atencioso e crítico que tiveram com meu trabalho.

Por fim, agradeço à política pública que criou o IFRS - Campus Feliz, a qual me oportunizou ter acesso a um ensino público, gratuito, inclusivo e de qualidade.

RESUMO

São muitos os desafios relacionados à formação leitora de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Isso porque, em todos níveis do Transtorno, há, principalmente, prejuízos para a compreensão de figuras de linguagem (BREGMAN, 2005), as quais estão profundamente presentes em diversos gêneros textuais e na comunicação em geral. Nesse mesmo sentido, alunos com TEA tendem a interpretar os discursos de modo literal e a ter dificuldades em ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade (RANDI *et al.*, 2010). Com base nisso, esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objetivo principal investigar a trajetória escolar de um estudante com TEA no que tange a sua formação enquanto leitor. Como objetivos específicos, tenciona identificar possíveis aspectos de diferentes textos que acarretem dificuldade de compreensão pelo educando. Por fim, visa elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem docentes de Língua Portuguesa/Literatura no processo de formação leitora de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Para tanto, por meio de um estudo de caso, com o intuito de coletar diferentes prismas acerca da trajetória leitora e escolar de um estudante com TEA, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com: a) um educando no espectro, do Ensino Médio Técnico do IFRS - *Campus Feliz*; b) sua mãe; c) duas de suas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e d) sua docente do 1º e 2º ano, de Língua Portuguesa, do Ensino Médio Técnico. Realizou-se, ainda, observações de aulas de Língua Portuguesa atuais do estudante, que está no 3º ano Ensino Médio Técnico, para verificar de que modo tal aluno com TEA interage nos diálogos e atividades propostas sobre leitura. Por fim, de modo a complementar as observações, também foi aplicado um questionário com essa professora de participante das observações - o que auxiliou na construção de percepções sobre as principais dificuldades e potencialidades quanto à leitura e interpretação do aluno. Como aporte teórico multidisciplinar, baseou-se em pesquisadores da área da educação inclusiva, como Maria Teresa Eglér Mantoan (2017), legislações sobre a educação especial e TEA, além de em teorias sobre leitura, letramento, acessibilidade, formação leitora e do texto, principalmente de Emilio Sánchez Miguel *et al.* (2012), Vilson José Leffa (1996 a,b), Angela Kleiman (2004; 2005), Celso Ferrarezi Jr. e Robson Carvalho (2017) e Ingedore Koch (2002). Como resultados principais, a partir da análise de conteúdo dos dados (BARDIN, 2016), notou-se que o estudante com TEA apresenta dificuldades com a compreensão de figuras de linguagem e realização da leitura interpretativa e inferencial (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017). Apesar disso, é um aluno-leitor, que teve contato com diversas metodologias e textos em sua trajetória escolar no contexto de Língua Portuguesa. Ao lado do incentivo familiar, isso possivelmente colaborou para a sua constituição leitora (SILVA, 2011). Ao final deste estudo, elaborou-se 14 Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) para auxiliar docentes, nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, a contribuírem para a formação leitora e do letramento de estudantes com TEA, possibilitando, assim, que interpretem textos com maior efetividade. Ainda como resultado, evidencia-se a criação de um *site* para divulgar as EPIs traçadas, de modo que elas possam ser compartilhadas institucionalmente e alcancem um número considerável de educadores. Assim, cada professor/a poderá utilizá-las, adaptando-as de acordo com o perfil de seu/sua estudante, tendo em vista, também, o nível da Educação Básica no qual se encontra a/o discente com TEA.

Palavras-chave: Formação Leitora; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Inclusiva.

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

NEEs – Necessidades Educacionais Específicas

EM – Ensino Médio

EMT – Ensino Médio Técnico

EF – Ensino Fundamental

EPIs - Estratégias Pedagógicas Inclusivas

RAP – Relatório de Acompanhamento Pedagógico

PcD – Pessoa com Deficiência

PEI – Plano Educacional Individualizado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Conceitual do Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com DSM-5 (APA, 2014).....	31
Figura 2 - O Autismo enquanto Espectro e manifestação da neurodiversidade.....	33
Figura 3 - Fita de conscientização do autismo (fita do quebra-cabeça)	38
Figura 4 - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	38
Figura 5 - Linha do Tempo das legislações que contribuíram para a consolidação dos direitos das pessoas com TEA	40
Figura 6 - Os Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem.....	42
Figura 7– Rota para o ensino de habilidades de leitura	64
Figura 8 – Fluxograma do percurso metodológico	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudanças entre o CID-10 e CID-11 no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	26
Quadro 2 - Os níveis de gravidade do TEA, de acordo com DSM-5 (APA, 2014).....	28
Quadro 3 - Roteiro de entrevista com o estudante com TEA	78
Quadro 4 - Roteiro de entrevista com a mãe do estudante com TEA	80
Quadro 5 - Roteiro de entrevista com professoras do EF, de Língua Portuguesa, do estudante com TEA.....	83
Quadro 6 - Roteiro de entrevista com professora de LP do 1º e 2º ano do EMT do estudante com TEA.....	85
Quadro 7 – Questionário para a atual docente de LP do EMT	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de estudantes com NEEs incluídos nas classes comuns47

Gráfico 2 - Tipo de NEE dos estudantes47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E REALIDADE ESCOLAR	18
2.1 Autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Síndrome de Asperger?	
Criação dos termos e história	19
2.1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): características e modelos de percepção.....	27
2.1.2 Os direitos da pessoa com TEA	34
2.1.3 A inclusão do público-alvo da educação especial no ambiente escolar	42
2.1.4 A realidade brasileira de inclusão de estudantes com TEA na escola	45
2.2 O que é leitura?	48
2.2.1 Leitura e processamento cognitivo	52
2.2.2 Algumas estratégias gerais para a formação leitora de estudantes com TEA .	57
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 Entrevistas semiestruturadas	73
3.1.1 Estudante com TEA: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada.....	76
3.1.2 Mãe do estudante com TEA: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada	80
3.1.3 Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF), do 8º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada	81
3.1.4. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF), do 9º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada	82
3.1.5 Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio Técnico (EMT), do 1º e 2º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada	84
3.2 Observações de aulas e questionário	87
3.3 Análise de conteúdo	88
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
4.1 Relação das docentes de Língua Portuguesa com a leitura	93
4.2 Relação do estudante com TEA com a leitura durante sua escolarização ..	94
4.2.1 Relação do estudante com TEA com a leitura durante o Ensino Fundamental	95

4.2.2 Relação do estudante com TEA com a leitura durante o Ensino Médio.....	96
4.3 Relação do estudante com TEA com a leitura a partir de percepções e relatos de sua mãe.....	96
4.4 Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Fundamental (EF).....	98
4.4.1 Professora do 8º ano do EF	98
4.4.2 Professora do 9º ano do EF	102
4.5 Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Médio Técnico (EMT)	104
4.5.1 Professora do 1º e 2º ano do EMT	104
4.5.2 Professora do 3º ano do EMT	108
4.6 Estratégias de leitura empregadas pelo estudante com TEA	112
4.7 Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) para a formação leitora de um estudante com TEA no Ensino Médio (EM).....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
6 REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE 1	131
APÊNDICE 2.....	132
APÊNDICE 3.....	133
APÊNDICE 4.....	134
APÊNDICE 5.....	135
APÊNDICE 6.....	143
APÊNDICE 7.....	149
APÊNDICE 8.....	170
APÊNDICE 9.....	179
APÊNDICE 10.....	190
ANEXO 1.....	192

1 INTRODUÇÃO

É consenso que a escola é uma das principais instituições responsáveis por oportunizar a seus estudantes momentos de contato com a leitura e por formar leitores. Porém, não basta apenas incentivar os alunos a praticarem o ato de ler; é necessário que, nesse encontro, haja condições para práticas de letramento, que, segundo Magda Soares (2009), diferencia-se da mera decodificação de palavras. Para a referida autora, o letramento é estimulado através de atividades que incitem o uso real da leitura e da escrita, possibilitando que os sujeitos interpretem o mundo através da palavra e comuniquem-se nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Dessa maneira, a leitura é considerada uma atividade que é realizada com o intuito de compreender e conhecer a realidade, para nela poder atuar de modo mais consciente e crítico. Nessa mesma perspectiva, Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017, p. 23) apontam que ler é, principalmente, ter a capacidade de compreender o que um texto traz, interagindo e retirando dele o que interessa para a vida cotidiana. Além disso, ler também é ser capaz de interferir criticamente nos textos e na realidade a partir dele, fazendo uso pleno da leitura como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Não obstante, para que consigamos formar leitores capazes de interagir com textos dessa maneira, é necessário ter em mente que a leitura envolve aspectos cognitivos e metacognitivos dos leitores (KATO, 1990; SÁNCHEZ-MIGUEL, 2012); e cada leitor, por sua vez, possui diferentes perfis e habilidades cognitivos. No caso de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), particularmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa distinção geralmente é ainda mais evidente, devido aos prejuízos cognitivos e de compreensão textual que podem afetar as pessoas que estão nesse Espectro.

O TEA refere-se a uma série de alterações no desenvolvimento dos sujeitos. Indivíduos no Espectro têm prejuízos na comunicação, bem como a manifestação de comportamentos restritos e estereotipados. Ressalta-se que essas especificidades se manifestam de maneira e com intensidades diferentes em cada sujeito. Nesse sentido, cada autista apresenta suas particularidades nas áreas motoras, acadêmicas, cognição e de sensopercepção (PEREIRA; BRITO, 2022).

Dentre outras características que são comuns entre pessoas com TEA, está a tendência em interpretar literalmente os discursos, bem como a manifestação de dificuldades no processo de ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade (RANDI et al., 2010, p. 890-892). Assim, as figuras de linguagem como metáforas e hipérboles, por exemplo, tendem a ser desafiadoras para a compreensão de alunos com TEA. Por isso, conjectura-se que sua formação, enquanto leitor, necessita de maior atenção por parte dos/as docentes.

Por apresentarem essas características, a Lei Berenice Piana, (BRASIL, 2012) promulga que, para todos os efeitos legais, indivíduos com TEA são considerados como sujeitos com deficiência. Assim, incluem-se no grupo da Educação Especial e Inclusiva, dispondo, a rigor de lei, de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996; 2017).

Tendo em vista as questões apresentadas, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetiva investigar a trajetória escolar de um estudante com TEA, no que tange a sua formação enquanto leitor. De maneira específica, tenciona identificar possíveis aspectos de diferentes textos que acarretem dificuldade de compreensão por um educando com TEA. Por fim, visa elaborar estratégias pedagógicas inclusivas, para serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, que viabilizem e tornem acessíveis a formação leitora de estudantes no espectro autista.

Destaca-se que o contexto da pesquisa se situa no cenário de um Curso de Ensino Técnico Integrado: uma modalidade de educação profissional¹ que abrange o Ensino Médio e o Ensino Técnico (VASCONCELLOS *et.al*, 2020). Evidencia-se que, neste trabalho, de modo a facilitar o entendimento do leitor, utiliza-se o termo Ensino Médio Técnico (EMT) para referir-se a essa situação específica de ensino. Nesse ínterim, ressalta-se que foi realizado um estudo de caso, tendo como sujeito principal um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que está no 3º ano de um

¹ De acordo com a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação profissional engloba cursos de capacitação nos níveis de ensino médio, graduação e pós-graduação. No que diz respeito à educação profissional técnica, relacionada ao nível médio, ela pode ser oferecida de duas formas: de maneira integrada em uma única instituição (ocorre no IFRS) ou separadamente, em diferentes estabelecimentos de ensino, com matrículas distintas. Além disso, essa modalidade pode ocorrer de forma subsequente, destinada a indivíduos que já completaram a Educação Básica, ou de forma concomitante, permitindo que o ensino médio e o ensino técnico sejam realizados simultaneamente.

Curso de EMT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Feliz*.

De modo a coletar diferentes prismas acerca da trajetória leitora e escolar desse educando com TEA, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com:

- a) o educando com TEA;
- a) a mãe do estudante com TEA;
- b) duas de suas professoras, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), que aceitaram participar do estudo;
- c) sua docente, de Língua Portuguesa, do 1º e 2º ano Ensino Médio Técnico (EMT).

Realizou-se, ainda, observações de aulas atuais de Língua Portuguesa do estudante com TEA - as quais são ministradas por sua docente, de Língua Portuguesa, do 3º ano do Ensino Médio Técnico (EMT). Conjectura-se que, aliadas às entrevistas, essas observações possibilitaram percepções sobre as principais dificuldades e potencialidades quanto à leitura e interpretação do educando com TEA. De modo a complementar as observações, aplicou-se um pequeno questionário à essa professora de Língua Portuguesa atual, do 3º ano, sobre as estratégias e metodologias que mais emprega em suas aulas, tendo em vista que leciona para esse educando TEA.

Salienta-se que a motivação inicial para este tema de pesquisa surgiu devido à aproximação desta licencianda com a temática da leitura e formação de leitores, a partir de sua atuação enquanto bolsista de iniciação científica e de extensão, desde o seu ingresso na instituição, em projetos com esse tema em específico². Além disso, ao final do ano de 2021, teve a oportunidade de iniciar sua atuação em um Estágio Não Obrigatório no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades

² Projetos de leitura nos quais esta licencianda participou/participa:

2019 – Projeto de Extensão “[Ocupações de Leitura em Espaços de Crise](#)”;

2020 – Projeto de Pesquisa “[O perfil do professor-leitor de Língua Portuguesa, das séries finais, das escolas da rede municipal de Feliz/RS](#)”;

2021 – Projeto de Pesquisa “A constituição do aluno leitor de primeiros anos de Ensino Médio, do IFRS campus Feliz, oriundo das escolas públicas municipais de Feliz/RS”. Confira os resultados do estudo em: BRANCHI, Natália; ALVES, Izandra . Influências do professor na constituição do aluno leitor: algumas constatações. LINHAS CRÍTICAS (ONLINE), v. 28, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43453>.

2022 – Projeto de Pesquisa “A form(A)ção de alunos leitores no IFRS, campus Feliz: um olhar sobre nossas práticas de mediação”;

2023 – Projeto de Pesquisa “A leitura do texto literário sugerido pela escola como elemento humanizador e facilitador para a criação de estratégias discursivas que dialoguem com os temas da atualidade”. Em andamento.

Educacionais Específicas (NAPNE), do IFRS - *Campus* Feliz, o que a fez criar afinidade com a temática da Educação Inclusiva.

Dentre as múltiplas aprendizagens adquiridas e que ainda estão em construção no processo dessa atividade extracurricular formativa ainda em andamento³, destaca-se os saberes teórico-práticos sobre a Educação Inclusiva e TEA, os quais foram assimilados em diversas situações, tais como em momentos de estudos, diálogos e contato com estudantes com NEEs. Dentre as diversas Necessidades Específicas com as quais teve e está tendo contato durante o Estágio Não Obrigatório no NAPNE, o TEA chamou a atenção da licencianda devido à aproximação a um estudante com essa particularidade neural em questão (estudante participante deste estudo de caso) e dos desafios que essa NEE representa para sua formação leitora.

Por todas essas razões pessoais, acadêmicas e científicas, após refletir sobre os desafios de contribuir para a formação de leitores com TEA, surgiu o interesse e o desejo de entender como esse processo acontece na prática, em sala de aula, a partir da perspectiva de docentes de Língua Portuguesa e de um educando com TEA e sua família. Desse modo, este trabalho se justifica tanto pela afinidade desta licencianda com a educação inclusiva e formação de leitores, quanto devido à necessidade de contribuir para a aprendizagem de demais docentes e pesquisadores/as com relação a essas temáticas. Para além disso, acredita-se que o processo de levantamento bibliográfico, coleta, análise de dados e elaboração das Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) contribuem para a formação desta licencianda como professora-pesquisadora inclusiva.

De modo a situar teoricamente o contexto da pesquisa, no capítulo seguinte (2), são apresentadas reflexões acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente sobre suas definições, características, legislações e inclusão educacional de alunos com TEA. Ainda nesse capítulo, explicita-se o que se entende por leitura, letramento, processamento cognitivo da leitura e algumas estratégias gerais para a formação leitora de estudantes com TEA.

³ Conheça um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido no NAPNE, de maneira colaborativa, com a participação desta licencianda, em: MONZÓN, Andrea Jessica; NICODEM, Maria Fátima; OLIVEIRA, Natália Branchi; WINTERHALTER, Diolinda Franciele. Percepções, saberes e fazeres na inclusão escolar: ações cotidianas de profissionais da educação profissional. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, p. 847-864, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69687>.

No capítulo 3, encontram-se os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. No capítulo 4, foram analisados os resultados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com o educando com TEA, sua mãe e suas docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio Técnico. Apresenta-se, ainda, os resultados das observações de aulas atuais de Língua Portuguesa e questionário à essa docente. Após a reflexão e análise de dados, foram elaboradas 14 estratégias pedagógicas inclusivas (EPis) para a formação leitora de estudantes com TEA, destinadas a professores/as que possuem alunos com essa NEE em sua sala de aula. No último capítulo (5) encontram-se as considerações finais acerca deste trabalho.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E REALIDADE ESCOLAR

É amplamente reconhecido que os professores enfrentam diversos desafios em sua prática docente. Dentre esses dilemas, destaca-se a necessidade de contemplar a diversidade, pluralidade e heterogeneidade dos estudantes em sala de aula, aspecto esse que nem sempre recebe a devida ênfase nos cursos de formação de professores. No entanto, os alunos trazem consigo uma riqueza de experiências de vida, histórias individuais, conhecimentos prévios e diferentes estilos de aprendizagem, os quais devem ser devidamente considerados pelos docentes. Além disso, é fundamental reconhecer e validar a presença de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) na sala de aula, os quais possuem formas singulares de desenvolver suas aprendizagens e podem demandar uma abordagem mais individualizada e próxima. Portanto, embora exista uma lacuna em relação à orientação prática nesse sentido, na formação inicial⁴, os docentes devem observar e levar em conta esses elementos ao planejar e desenvolver suas aulas, com o objetivo de torná-las acessíveis e inclusivas para todos os alunos.

O escopo desta pesquisa direciona-se aos desafios inerentes à formação leitora no componente curricular de Língua Portuguesa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, realiza-se a análise da trajetória educacional de um aluno com TEA, especificamente no que se refere ao seu processo de formação enquanto leitor, com o propósito de elaborar estratégias pedagógicas inclusivas (EPIs) que potencializem a compreensão e a formação leitora desse aluno, bem como dos demais indivíduos que apresentam características do espectro autista. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de abordagens pedagógicas inclusivas capazes de atender às necessidades dos alunos com TEA, promovendo o aprimoramento de suas habilidades leitoras e sua plena inclusão, considerando suas particularidades e potencialidades.

Antes disso, contudo, considera-se fundamental aprofundar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), levando em consideração suas peculiaridades no contexto geral e, especificamente, sua influência no processo de leitura. Além disso, serão explorados, neste capítulo, outros aspectos conceituais e

⁴ Destaca-se que a formação docente, independentemente da área de atuação, é um processo em constante evolução, que ultrapassa os limites da graduação. Diante disso, é crucial que o/a professor/a reconheça a necessidade de buscar aprimoramento contínuo por meio de capacitações complementares.

práticos relacionados à leitura, Educação Especial e Inclusiva, visando promover uma compreensão mais abrangente das temáticas mencionadas.

2.1 Autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Síndrome de Asperger? Criação dos termos e história

Ao falar-se sobre Autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Síndrome de Asperger, surgem diversas dúvidas com relação à terminologia adequada para identificar essa particularidade neural. Neste estudo, entende-se que é importante refletir sobre os marcos históricos associados à identificação desse transtorno do neurodesenvolvimento, a fim de compreender e esclarecer tais incertezas.

De acordo com os pesquisadores Nassim Chamel Elias e Vanessa Cristina Paulino (2022), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1906, para se referir a um sintoma da demência, a partir da psiquiatria de Plouller. Destaca-se que a demência pode ser compreendida como uma “degeneração crônica, global e geralmente irreversível da cognição” (MANUAL MSD PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE⁵). Assim, durante o início de sua identificação, o “autismo” era visto como um sintoma de perda de cognição, não enquanto um transtorno particular.

Nessa mesma perspectiva, em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler define o “autismo” como um dos sintomas da esquizofrenia. Para ele, o autismo consistia na dissociação das ideias, sentimentos e perda de contato com a realidade. Nesse período, o TEA estava longe de possuir um diagnóstico enquanto uma característica individual. Era visto como um sintoma de um transtorno cognitivo associado a delírios e alucinações.

Foi apenas em 1943, com a publicação do artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, pelo psiquiatra Leo Kanner, que o autismo passou a ser considerado uma manifestação clínica específica, sendo dissociado da demência e esquizofrenia. Kanner (1943), no mencionado texto, descreve um estudo realizado com onze crianças, as quais apresentavam um quadro de dificuldades relacionadas à interação social e à comunicação/linguagem. Além disso, prezavam pela solidão, apresentavam padrões rígidos de comportamento, maneirismos motores e ecolalia.

⁵ Disponível em: [Manual MSD - Para Profissionais da Saúde](#).

Para o Kanner (1943), não era possível considerar que as crianças analisadas possuíam demência ou esquizofrenia, em virtude da probabilidade de se realizar um diagnóstico precoce. Ademais, as crianças eram

capazes de estabelecer e manter uma relação excelente, intencional e inteligente com objetos que não ameaçam interferir em sua solidão. No entanto, são extremamente ansiosas e fechadas às pessoas com quem não têm um vínculo afetivo direto. (KANNER, 1943, p. 249; tradução minha⁶)

A partir das colocações do autor, nota-se que houve a percepção de que as crianças participantes do estudo apresentavam uma série de comportamentos similares, como relações "inteligentes" no manuseio de objetos que não atrapalhavam sua introspecção, apesar de possuírem dificuldade com as relações sociais. Assim, Kanner (1943) denomina esse quadro sintomático como "Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo" (p. 250).

Com relação às motivações do aparecimento do transtorno em questão, Kanner (1943) culpabilizava os pais das crianças. Para ele, as características comportamentais de indivíduos com autismo eram resultado da pouca interação desses sujeitos com seus cuidadores primários.

Elias e Paulino (2022) frisam que a culpabilização de Kanner (1943) atingia, especialmente, às mães dos indivíduos autistas, através da criação do termo "mãe geladeira". Para o pesquisador, "principalmente elas, de modo inconsciente, rejeitavam a maternidade e eram frias no afeto. Entendia-se que elas priorizavam seus estudos e profissões" (ELIAS & PAULINO, 2022, p. 10). A errônea concepção surgiu em decorrência do fato que, no estudo de Kanner (1943), de onze mães com filhos autista, oito possuíam ensino superior.

Ao mesmo tempo em que Leo Kanner (1943) desenvolvia seus estudos a respeito do autismo, Hans Asperger, um pesquisador austríaco, publicou um artigo intitulado "A psicopatia autista na infância". No escrito, Asperger (2015) defende que a psicopatia autista é

um transtorno básico que se manifesta de forma bastante clara no corpo, nos fenômenos de expressão, no comportamento como um todo, gera dificuldades de classificação grandes e muito características; mesmo que em muitos casos o fracasso em relação à convivência social esteja em primeiro plano, em outros casos este é compensado através de especial originalidade

⁶ Our children are able to establish and maintain an excellent, purposeful, and "intelligent" relation to objects that do not threaten to interfere with their aloneness, but are from the start anxiously and tensely impervious to people, with whom for a long time they do not have any kind of direct affective contact" (KANNER, 1943, p. 249).

do pensamento e da vivência, o que muitas vezes leva a um êxito acentuado na vida futura (ASPERGER, 2015, p. 322).

À luz das considerações apresentadas pelo autor, pode-se inferir que a dificuldade na interação social emerge como uma das principais características transtorno. No entanto, segundo Asperger (2015), a singularidade dos indivíduos afetados pela “psicopatia autista” na forma como lidam e expressam suas próprias peculiaridades pode suscitar ambiguidade no diagnóstico. Ademais, o autor argumenta que o transtorno se manifesta de maneira perceptível na expressão corporal dos sujeitos e em seus comportamentos.

Asperger (2015) fundamenta, também, a escolha da denominação para o transtorno, denominando-o como "psicopatia autista" devido à dificuldade dos indivíduos afetados em estabelecer relacionamentos com o ambiente, em contraste com aqueles que não possuem o transtorno. Dessa forma, observa-se uma preocupação predominante consigo mesmos. Em suas palavras,

enquanto o ser humano normalmente vive em uma relação ininterrupta com o meio ambiente, sempre reagindo em relação a este, no caso do “autista” essas relações se encontram gravemente conturbadas, limitadas. O autista é apenas “ele próprio” (...) e não uma parte viva de um organismo maior, sempre sob a influência deste e vice-versa (ASPERGER, 2015, p. 323).

Com base nisso, compreende-se que o sujeito com “psicopatia autista” apresenta, segundo Asperger (2015), despreocupação com o mundo externo, importando-se apenas consigo mesmo. Ademais, Asperger (2015) destaca que grande parte dos sujeitos com o transtorno manifestam movimentos estereotipados, falta de empatia, dificuldade em fazer amizades e conversar, além de focar, intensamente, em assuntos de seu interesse e ser extremamente racionais. O pesquisador também observa, por fim, que alguns autistas possuem inteligência acima da média, enquanto outros têm déficits cognitivos. Para ele, essas duas características geram diagnósticos distintos. Mais tarde, em 1967, popularizando o termo “mãe geladeira” de Kanner, o psicanalista norte-americano Bruno Bettelheim publicou a obra intitulada “A fortaleza vazia”. Neste livro, o psicanalista indicava a separação de crianças com TEA de seus pais, para serem tratadas em internatos e, assim, receberem o tratamento adequado (ELIAS & PAULINO, 2022).

Ainda sobre Asperger, é válido destacar que, estudos recentes, tais como os de Herwig Czech (2018), afirmam o seu envolvimento em experimentos nazistas, incluindo esterilizações forçadas e eutanásia de crianças. Por sua participação, foi

recompensado com perspectivas de carreira. Discute-se que esse seria um dos motivos de a Síndrome de Asperger (descrita posteriormente no texto) não ser mais classificada com essa nomenclatura.

Voltando-se para a análise histórica da construção do diagnóstico do TEA, percebe-se que, em 1952, há a publicação do primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1, pela Associação Americana de Psiquiatria. Sendo um documento de referência para a área da saúde, o Manual classificou as características do autismo enquanto um subgrupo da esquizofrenia infantil. Assim, o autismo não era entendido como um quadro específico, mas sim parte de transtorno cognitivo.

Um momento importante na compreensão e identificação do transtorno foi em 1978, a partir da classificação do psiquiatra libanês Michael Rutter. De acordo com Ami Klin (2006), Michael Rutter propôs uma definição do TEA com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função da deficiência intelectual; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos corporais repetitivos (estereotípias); e 4) início antes dos 30 meses de idade. Assim, a partir dessas postulações, o TEA passa a ser considerado como um distúrbio cognitivo específico.

Em 1980, surge o DSM-3, que define o TEA como um transtorno particular inserido nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Em suma, o documento postula que diversas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições que lhes são intrínsecas.

É importante ressaltar que o vocábulo TID também foi adotado pela décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), em 1989. Assim, o termo foi adotado internacionalmente e passou a colaborar na realização de diagnósticos na área da saúde.

Posteriormente, em 1981, Lorna Wing elabora o conceito de **espectro autista**, com o intuito de sustentar que a Síndrome de Asperger (considerada enquanto uma versão mais branda do TEA) fazia parte do mesmo transtorno pesquisado por Leo Kanner, em 1943. A própria psiquiatra britânica, a partir de seus estudos e experiências enquanto mãe de uma criança com TEA, foi quem desenvolveu o conceito de Síndrome de Asperger. Além disso, Wing fundou a *National Autistic Society*, juntamente com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing.

Sabe-se que o vocábulo **espectro** busca evidenciar a ideia de que há diversas possibilidades de manifestação de características decorrentes do TEA, as quais variam em diferentes intensidades nos aspectos da interação/comunicação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Nesse sentido, essas variações constituem um mesmo transtorno, que é plural em suas manifestações (APA, 2014).

Refletindo o progresso dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Asperger foi incluída no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4), em 1994. Conforme definido pelo DSM-4, a Síndrome de Asperger é classificada como um transtorno global do desenvolvimento que se caracteriza pela presença de dificuldades na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Em contraste com o Autismo clássico, a principal distinção estabelecida pelo DSM-4 reside na ausência de atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem e da cognição na Síndrome de Asperger.

No entanto, os indivíduos afetados pela Síndrome de Asperger ainda enfrentam desafios consideráveis na interação social, bem como exibem padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. É importante ressaltar que o DSM-5, lançado posteriormente, unificou o diagnóstico de Asperger ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), eliminando a distinção previamente estabelecida entre eles – conforme descrito posteriormente, nesta seção do texto.

Posteriormente, partir de 2010, foram iniciadas pesquisas com o objetivo de compreender as causas e origens do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um desses estudos, conduzidos por Paul El-Fishawy (2010), constatou que o TEA apresenta uma forte influência hereditária, ou seja, possui uma alta predisposição genética. No entanto, não é considerado um distúrbio monogênico de herança mendeliana⁷, mas sim um conjunto de síndromes genéticas complexas, nas quais o há a variações genéticas em múltiplos genes (EL-FISHAWY, 2010, p. 1). Esses resultados indicam que o TEA tem uma origem genética e envolve a participação de diversos genes, não existindo um gene específico que seja responsável pelo desencadeamento do transtorno.

⁷ Originada com os trabalhos do biólogo Gregor Mendel, a herança mendeliana, em suma, refere-se a um conjunto de princípios relacionados à transmissão hereditária de características entre familiares. Mendel descobriu, após o cruzamento com ervilhas, que havia genes dominantes e outros recessivos.

Com a publicação do novo DSM-5, em 2014, há, finalmente, o agrupamento das categorias do “autismo” e sua denominação passa a ser Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o documento,

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM-5, 2014, p. 53).

Com base nas informações apresentadas pelo DSM-5, observa-se a existência de um único diagnóstico para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual é atualmente validado e reconhecido pela comunidade científica. Para além disso, evidencia-se que o documento em questão estabelece diferenciações entre os níveis 1, 2 e 3 para o TEA, os quais estão relacionados à intensidade das implicações na comunicação social e à manifestação de comportamentos restritos e repetitivos dos sujeitos (Quadro 2).

No Nível 1, os indivíduos tendem a apresentar dificuldades na comunicação social, mas, com suporte, conseguem se envolver em interações sociais. Contudo, podem apresentar inflexibilidade comportamental e dificuldades na mudança de atividades.

No Nível 2, os indivíduos geralmente necessitam de um suporte substancial para a comunicação social. Podem ter dificuldade em iniciar interações sociais e demonstrar respostas limitadas às tentativas de interação dos outros. Além disso, comumente, há a manifestação de inflexibilidade comportamental, o que pode gerar desafios significativos na adaptação a mudanças.

No Nível 3, os indivíduos requerem um suporte muito substancial para a comunicação social. Podem apresentar sérias dificuldades em iniciar interações sociais e demonstram uma resposta mínima às tentativas de interação dos outros. A inflexibilidade comportamental é acentuada, e qualquer mudança na rotina ou nos comportamentos pode causar grande sofrimento e dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Considera-se importante destacar que a abordagem dos níveis no DSM-5 não é a única forma de compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é uma condição complexa e as manifestações do transtorno podem variar significativamente de um indivíduo para outro, de acordo com sua singularidade e características individuais.

Nesse sentido, embora os níveis propostos no DSM-5 forneçam uma estrutura útil para descrever a gravidade do TEA e suas implicações na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos, é essencial reconhecer que cada pessoa com TEA é singular. Ao lidar com estudantes no espectro autista, os/as profissionais da educação devem reconhecer a diversidade de habilidades e desafios que esses alunos podem apresentar. Cada aluno com TEA é único em sua forma de aprender, comunicar-se e interagir socialmente. Portanto, é essencial adotar uma abordagem educacional personalizada, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Portanto, o enfoque educativo no contexto do TEA deve ir além do aspecto médico, considerando as necessidades individuais dos estudantes, utilizando de estratégias educacionais específicas para cada sujeito e criando um ambiente inclusivo.

Prosseguindo com a análise histórica, destaca-se que, um ano após a publicação do DSM-5, um estudo realizado por Sven Sandin *et al.* (2014) frisa, novamente, hereditariedade enquanto possível desencadeadora do TEA. O estudo contou com a participação de 2 milhões de crianças suecas, nascidas entre 1982 e 2006. Dentre elas, havia irmãos gêmeos, irmãos, meios-irmãos e primos. Concluiu-se que, na Suécia, a herdabilidade de TEA é de, aproximadamente, 50%. Para um indivíduo, o risco de autismo aumenta em até dez vezes se um irmão tiver o diagnóstico e cerca de duas vezes se um primo possuir TEA. Assim, percebeu-se que a genética pode influenciar na causa do Transtorno, apesar de não ser a única motivação: entre irmãos gêmeos idênticos, alguns apresentaram TEA, enquanto outros não.

De modo similar ao DSM-5, a 11ª versão da CID-11, publicada em 2019 e que entrou em vigor em janeiro de 2022, adotou o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ressalta-se que, na atual versão, o transtorno em questão é identificado pelo código 6A02, em substituição ao F84.0. Havia, no código anterior, diversas subdivisões (Quadro 1), as quais foram suprimidas, passando a relacionarem-se, apenas, com a presença (ou não) de Deficiência Intelectual (DI) e quanto aos prejuízos da linguagem funcional apresentadas pelos sujeitos.

Quadro 1 - Mudanças entre o CID-10 e CID-11 no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Código F84 (Transtornos globais do desenvolvimento) CID-10 (1994)	Código 6A02 (Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)) CID-11 (2019)
F84.0 Autismo infantil	6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.1 Autismo atípico	6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.2 Síndrome de Rett	6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância	6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
F84.4 - Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	
F84.5 - Síndrome de Asperger	6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
F84.8 - Outros transtornos globais do desenvolvimento	6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional

F84.9 - Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
	6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na trajetória exposta, é possível inferir que as nomenclaturas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram muitas: autismo infantil, psicopatia autística, Síndrome de Asperger, etc. Ademais, nota-se que tais denominações acompanharam o fluxo de desenvolvimento diagnóstico do transtorno. Assim, não há maneira (in)correta para denominar o transtorno em questão, mas sim a mais adequada e atualizada. Essa seria Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme exposto pelos documentos internacionais de classificação de transtornos cognitivos (DSM e CID).

2.1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): características e modelos de percepção

É sabido que, desde 1952, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é mencionado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais (DSM). O documento, criado pelo da Associação Psiquiátrica Americana (APA), tornou-se referência mundial e busca auxiliar psiquiatras, médicos e outros profissionais da área de saúde mental a compreenderem as características fundamentais da gama completa de transtornos mentais (APA, 2014).

No entanto, é somente a partir de 2013/2014, com a 5ª edição do DSM, que o TEA é classificado enquanto um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Segundo o documento, esses transtornos caracterizam-se através da manifestação de um grupo de condições durante o início no período do desenvolvimento dos sujeitos; geralmente, surgidas antes do início do período escolar.

Acerca das **limitações** que provocam nos sujeitos, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014) destaca que os transtornos do

neurodesenvolvimento geram **prejuízos** para aprendizagem, habilidades sociais e/ou inteligência, bem como para funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional.

Nessa mesma perspectiva, o DSM-5 (APA, 2014) define o TEA como sendo um transtorno que gera **prejuízos, limitações e dificuldades** que atingem, principalmente a comunicação e as relações sociais. Em suma,

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 32)

Partindo dessas definições, compreende-se que o TEA é definido como um transtorno que atinge, principalmente, as áreas relacionadas à comunicação (verbal e não verbal), à manutenção de relações sociais e do comportamento em geral. Desse modo, há restrição dos interesses dos sujeitos. Salienta-se que tais características podem se manifestar em diferentes níveis e modos em cada pessoa. A indicação da intensidade do Transtorno em questão é realizada através de uma escala numérica crescente (1, 2 e 3) e serve para indicar o grau de apoio que o sujeito necessitará em sua vida cotidiana nos âmbitos da comunicação social e comportamentais. Veja, no quadro a seguir, os níveis de gravidade do TEA e suas implicações para os âmbitos da comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos:

Quadro 2 - Os níveis de gravidade do TEA, de acordo com DSM-5 (APA, 2014)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
<p>Nível 1 (Exigindo apoio)</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais, manifestando exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são atípicas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>

<p style="text-align: center;">Nível 2 (Exigindo apoio substancial)</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou atípicas a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente diferentes.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e/ou repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p style="text-align: center;">Nível 3 (Exigindo muito apoio substancial)</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento; grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer às necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos ou repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>

Fonte: Elaboração da autora, com base no DSM-5 (APA, 2014).

O DSM-5 (APA, 2014) aponta, ainda, a possibilidade de haver algumas comorbidades associadas ao TEA, tais como: Deficiência Intelectual, Transtornos de ansiedade/depressão, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos do sono, Transtornos alimentares restritivo/evitativo, dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) e transtorno do desenvolvimento da coordenação motora.

Alguns comportamentos gerados pelo TEA envolvem a ecolalia (fala repetitiva) e estereotipias motoras (balançar o corpo ou as mãos repetidamente, por exemplo). Além disso, indivíduos no espectro podem apresentar insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, as quais podem gerar sobrecarga emocional/mental quando há muitos estímulos em um ambiente. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), essa sensibilidade também pode interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis, tais como cortes de cabelo, higiene e procedimentos dentários.

Ainda sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, seguindo a atual perspectiva adotada pelo DSM-5 (APA, 2014), o pesquisador da área do TEA, Joel D.

Bregman (2005), afirma que os transtornos do neurodesenvolvimento, em geral, são bastante complexos em suas apresentações clínicas. Especificamente sobre o TEA, Bregman (2005) defende que há influências biológicas e ambientais para o seu surgimento, sendo que sua manifestação é diferente em cada sujeito. Corroborando essa ideia, os professores Nassim Chamel e Elias Vanessa Cristina Paulino (2022) afirmam que as causas para o transtorno ainda não estão totalmente definidas: podem ser hereditárias, ligadas a variações genéticas ou ambientais.

Sobre as características que os indivíduos com TEA geralmente apresentam, Bregman (2005) também destaca, assim como DSM-5 (APA, 2014), os prejuízos qualitativos na interação social e na comunicação, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Por fim, Bregman (2005) coloca que o TEA afeta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental. Ocasionalmente há déficits nas funções executivas, limitações nas habilidades de socialização e comunicação. Além disso, acarreta dificuldades de aprendizagem, instabilidade de humor, estereotípias, comportamentos autolesivos e agressão.

Com relação à linguagem, o pesquisador menciona que

A linguagem figurativa e inferencial é outra área da comunicação que é prejudicada no autismo, em grande parte devido a uma combinação de déficits no pensamento abstrato e conceitual, reciprocidade social e percepção das sutilezas da comunicação social. As pessoas com TEA são altamente literais e concretas em sua linguagem e processamento de pensamento, geralmente falhando em entender metáforas, ironia, sarcasmo e jocosidade⁸ (BREGMAN, 2005, p. 11, tradução minha).

Percebe-se, dessa forma, que a compreensão da linguagem figurada é uma das questões mais atingidas pelo TEA. Nesse sentido, pessoas com TEA tendem a compreender de modo literal as figuras de linguagem, tais como as metáforas e as hipérboles. Uma das possíveis motivações, conforme menciona o autor, é a limitação para a capacidade de imaginar situações fictícias.

No que diz respeito à questão da imaginação, Ana Maria S. Ros de Mello (2007), afirma que o TEA acarreta “desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação” (MELLO, 2007, p. 17). Essas características foram definidas pela psiquiatra Lorna Wing, em parceria com Judith Gould, em 1979, como

⁸ “Figurative and inferential language is another area of communication that is impaired in autism, largely due to a combination of deficits in abstract and conceptual thought, social reciprocity, and appreciation of the subtleties of social communication. Persons with ASD are highly literal and concrete in their language and thought processing, typically failing to understand metaphor, irony, sarcasm, and facetiousness”. (BREGMAN, 2005, p. 11)

a tríade sintomática do TEA (Tríade de Lorna Wing). De acordo com Mello (2007), esse conjunto de características continua sendo utilizado como base para os diagnósticos clínicos atuais.

De maneira a sintetizar as informações apontadas sobre o TEA, na figura abaixo, apresenta-se, de maneira visual, as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Figura 1 - Mapa Conceitual do Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com DSM-5 (APA, 2014)



Fonte: Elaborado pela autora.

O que se pode perceber, até o momento, é que as teorias mencionadas, em sua maioria, definem o TEA através de uma perspectiva clínica⁹. Ressaltam que os sujeitos com essa especificidade possuem *déficits* e *atrasos*, focando em suas limitações.

No entanto, indivíduos com TEA são muito mais do que seus diagnósticos médicos: são pessoas com sua própria personalidade e individualidade. Assim, compreende-se que essas definições, apesar de auxiliarem os profissionais da saúde

⁹ Evidencia-se que a perspectiva clínica/médica foi exposta de modo a permitir ao leitor o entendimento do processo diagnóstico relacionado ao TEA. A visão adotada neste trabalho vai ao encontro do modelo social de deficiência, conforme descrito nos parágrafos seguintes.

a identificarem e construïrem o diagnóstico, não podem ser concebidas como as únicas maneiras de se olhar para o transtorno em questão.

É válido ressaltar que a tendência de se medicalizar os sujeitos que possuem deficiências ou transtornos caracteriza o intitulado modelo médico de percepção. Através desse modelo, percebe-se que a deficiência é vista, pela medicina, como uma doença, uma patologia que precisa ser curada. Corroborando essa questão, Solange Cristina da Silva *et al.* (2019) “esse modelo, também denominado modelo individual, reforça a deficiência como inerente ao campo das doenças ou suas consequências, colocando a pessoa com deficiência no lugar de doentes e inválidos” (p. 190).

Evidencia-se que o TEA também passa por esse processo de patologização. Os estudos médicos e biológicos tendem a analisar o funcionamento do cérebro autista, além de categorizar os comportamentos que diferenciam os sujeitos com TEA de indivíduos que apresentam o transtorno. Assim, “ao ter clareza sobre como funciona o cérebro, aumentam as chances de se construïrem formas de corrigi-lo, adequá-lo ao padrão de normalidade” (SILVA *et al.*, 2019, p. 190). Os autistas e seus cérebros são comparados com um padrão de normatividade. Quando se percebe que eles não correspondem às expectativas de funcionalidade, são vistos como anormais.

Sobre a normatividade, com base nos estudos de Roque de Barros Laraia (2001), pode-se afirmar que ela é definida em cada cultura. Essa norma estipula determinados comportamentos, trejeitos e características que os sujeitos necessitam apresentar para serem aceitos na sociedade. Ao perceber que pessoas com TEA não se encaixam nas normas por não interagirem e se comunicarem de forma típica, são rotulados como anormais.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar, ainda, que o TEA é um estigma. Um estigma configura-se como uma marca que os sujeitos carregam quando não atingem o padrão de normatividade esperado. É definido como um descrédito grande e extremamente depreciativo perante alguém, com base em suas características pessoais. Dentre as particularidades que são estigmatizadas pela sociedade, em geral, estão: as deficiências físicas, questões cognitivas e os estigmas tribais, relacionados à raça (GOFFMAN, 1980, p. 14).

Em alternativa ao estigma, à normatividade e ao modelo médico, o que propõem os pesquisadores da área do TEA e transtornos do neurodesenvolvimento é o modelo social, que compreende a deficiência como uma das expressões da diversidade humana. Segundo Silva *et al.* (2019), “este campo se consolida na década

de 1970 como resultado das lutas desenvolvidas por pessoas com deficiência (PcDs) contra a segregação”. Assim, o modelo social de deficiência surge como uma resposta das PCDs frente à exclusão social.

Especificamente sobre o TEA, em resposta ao modelo médico e ao olhar patologizado sobre o espectro autista, surge um grupo que forma o movimento internacional intitulado “neurodiversidade”. Com ele, pessoas no espectro autista, do mundo inteiro, buscavam ter mais autonomia e decidir sobre questões relacionadas a tratamentos médicos. O termo foi inaugurado pela socióloga Judy Singer, em 1998, em sua tese de doutorado.

A neurodiversidade busca, de acordo com Francisco Ortega (2009), explicitar que a constituição neurológica dos seres humanos é diversa. Há os neurotípicos (pessoas não-autistas) e neuroatípicos (pessoas autistas). A neuroatipicidade expressaria, apenas, mais uma das possíveis pluralidades humanas, que traz consigo diferentes formas de se comunicar, interagir e ser no mundo. Confira, na figura a seguir, os principais conceitos relacionados à neurodiversidade.

Figura 2 - O Autismo enquanto Espectro e manifestação da neurodiversidade



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Os direitos da pessoa com TEA

Ao mesmo tempo em que as nomenclaturas, características e modelos de percepção foram desenvolvidos e descobertos, a legislação relacionada ao TEA acompanhou esse processo. Não obstante, por ser um estigma (GOFFMAN, 1980), da mesma forma que as deficiências, o Espectro Autista foi atingido positivamente com a criação de políticas que beneficiam às PcDs. Assim, na presente seção, objetiva-se trazer algumas leis que colaboraram para a garantia de direito das pessoas com TEA, mesmo que algumas não tenham sido criadas especificamente para esse público.

Iniciando as análises relacionadas à legislação, considera-se importante destacar, primeiramente, a Constituição Federal¹⁰, de 1988. Isso porque, de acordo com o seu Art. 23, é “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”¹¹. Para além disso, no Art. 205, a educação é declarada enquanto um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, incentivá-la. A partir disso, entende-se que cabe ao poder público zelar pelo bem-estar e garantir o acesso à educação por todos, inclusive pelas Pessoas com Deficiência (PcD) e Transtornos, como o TEA.

Para além de garantir educação para todos - direito assegurado pela Constituição - um ensino de qualidade e proveitoso para as demandas dos sujeitos é indispensável. Com base nesse ideal, em 1990, há a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien)¹², que busca elaborar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Tendo sido elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) de 5 a 9 de março de 1990, a Declaração entende que a “educação, embora não seja condição suficiente, é de fundamental

¹⁰ Acesse a Constituição Federal, de 1988, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

¹¹ Apesar de constar o termo “Pessoa Portadora de Deficiência” na Constituição, recomenda-se a utilização da expressão “Pessoa com Deficiência”, em decorrência da Portaria nº 2.344 (BRASIL, 2010), conforme o Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade).

¹² Acesse a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

importância para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1990, p. 3). Nesse sentido, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem de uma sociedade, torna-se possível o respeito e desenvolvimento das heranças culturais, a defesa da justiça social e meio ambiente, bem como a valorização de ideais humanistas - o que torna a sociedade mais justa e igualitária.

Com relação às PcDs, a Declaração de Jomtien afirma que a educação para esse público requer atenção. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 7). Percebe-se, dessa forma, que a Declaração se preocupa com o acesso dos educandos com deficiência à escola regular.

Quatro anos depois, elabora-se a Declaração de Salamanca¹³ - um documento que foi produzido na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca (Espanha). A partir da Declaração em questão, o compromisso com a educação para todos é reafirmado, bem como a urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos com NEEs na escola regular.

No sentido de reforçar essas ideias, o texto do documento traz que cada criança possui interesses, habilidades e necessidades particulares de aprendizagem e que isso deve ser considerado em seu processo educativo. Para lidar com essas diferenças entre os distintos processos de aprendizagem, uma pedagogia centrada na criança deveria ser desenvolvida, o que, até então, não havia sido mencionado em legislações específicas ou documentos regulamentadores.

Ao longo do escrito, a Declaração de Salamanca pontua, ainda, que pode ser considerada com “necessidades educativas especiais” todas aquelas pessoas que possuam dificuldades de aprendizagem - e não somente as que possuem algum tipo de deficiência. Nesse sentido, cabe à escola adaptar-se às demandas emergentes e não os estudantes à estrutura e funcionamento da escola.

Em suma, o que reforçam as duas declarações é a urgência em se realmente incluir estudantes com deficiência/necessidades específicas na rede regular de ensino. Apesar de, desde a década de 1970, haver um movimento que buscasse a

¹³ Acesse a Declaração de Salamanca (1994) em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

integração de sujeitos com deficiência na escola regular, como o próprio nome indica, esses estudantes eram, apenas, **integrados** às classes regulares, sem qualquer tipo de adaptação às suas particularidades ou atendimentos especializados. Sentavam-se à frente e realizavam quaisquer atividades, sem que houvesse um planejamento específico que buscasse desenvolver suas potencialidades ou aulas que fossem acessíveis. Tais educandos também eram, por vezes, segregados em turmas denominadas de “Classe Especial” - local onde todos alunos considerados “diferentes” eram inseridos (MAZZOTTA, 2005).

No contexto brasileiro, buscando modificar esse cenário, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁴, criada em 1996, pela Lei 9.394, que regulamenta os processos relacionados à educação brasileira, tais como seus princípios, organização e níveis. Em seu 5º capítulo, discorre sobre a “Educação Especial”, que é compreendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996. Grifos da autora).

Para esse público específico, é assegurado apoio escolar, bem como Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual se configura como um suporte complementar e/ou suplementar de ensino, utilizado para abordar questões relacionadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com NEEs. A partir disso, passa-se a refletir sobre maneiras de se realmente incluir tais estudantes nas escolas, sem que estejam, apenas, matriculados nas instituições de ensino.

Enfatiza-se que o “caráter preferencial” da escolarização regular ditado pela LDB (BRASIL, 1996) abriu possibilidades para errôneas interpretações. Isso ocorre porque, ao definir a escola como um espaço “preferencial”, mas não “único” na escolarização de alunos com NEEs, surge a possibilidade de justificar a manutenção de tais estudantes somente em escolas ou classes especiais, separadas da educação regular, mesmo quando haveria a possibilidade de estarem na escola convencional.

Embora haja situações em que as necessidades individuais de alguns alunos não possam ser adequadamente/totalmente atendidas na escola regular, podendo ser

¹⁴ Acesse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

consideradas outras alternativas, como instituições especiais, considera-se que a chave para abordar essa questão reside em uma interpretação cuidadosa e na implementação consciente das políticas educacionais. O termo “preferencialmente” deve ser entendido como uma indicação de que a escola regular é o ambiente mais indicado para a educação de alunos com NEEs, sendo, portanto, o espaço prioritário.

Destaca-se, ainda, sobre a LDB, que, ao incluir os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento enquanto participantes do público da educação especial, permite um olhar mais inclusivo perante os alunos com TEA. A partir da Lei 9.394 (LDB), educandos com TEA passam a ter garantido o seu direito de frequentar a escola regular, além de ter apoio de monitores/as (quando necessário) e atendimentos individualizados com profissionais capacitados, assim como outros estudantes com demandas específicas.

Reforçando a perspectiva da escolarização na rede regular, do público com NEEs, em 2008, houve a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)¹⁵. A Política determinou o público-alvo da educação inclusiva (educandos com deficiências, transtornos, altas habilidades e/ou superdotação) e definiu que os serviços de apoio especializados deixariam de substituir essa escolarização, tornando-se complementares, no caso das pessoas com deficiência, ou suplementares, para os sujeitos com altas habilidades ou superdotação.

Apesar de Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme já mencionado, não se caracterizar enquanto deficiência, a partir de 2012, a Lei Berenice Piana (12.764/12)¹⁶ postula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Essa importante Lei, ao trazer essa ideia, garante que sujeitos com TEA tenham os mesmos direitos que as PcDs nos quesitos de saúde, educação, atendimento prioritário, etc.

Considera-se importante destacar que essa Lei surgiu a partir dos esforços de Berenice Piana, uma mãe que possui um filho no espectro autista. A ativista é coautora da Lei e estava empenhada em lutar pelos direitos das pessoas com TEA, bem como

¹⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pode ser acessada pelo *link*: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

¹⁶ Acesse a Lei Berenice Piana (12.764/12) pelo *link*: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

de suas famílias. Berenice idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, em Itaboraí (RJ). Por seu trabalho, ganhou o título de Embaixadora da Paz pela ONU e União Europeia e título de cidadã Anapolitana por defender os direitos das pessoas no espectro.

Dentre as diversas conquistas da Lei em questão, está a possibilidade de utilização dos serviços de Assistência Social, bem como de Atendimento Especializado nas escolas. Outros benefícios trazidos pela Lei são: o direito ao diagnóstico precoce, a medicamentos, à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência. O atendimento preferencial em estabelecimentos comerciais também está previsto pela Lei, sendo o símbolo da fita com quebra-cabeças (Figura 3) o indicativo da pessoa com TEA.

Figura 3 - Fita de conscientização do autismo (fita do quebra-cabeça)



Fonte: Pixabay (2022)¹⁷

Em 2020, com o intuito de fortalecer a Lei Berenice Piana e seus preceitos, a Lei 13.977/20¹⁸, conhecida como Lei Romeo Mion cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Ela é gratuita e busca facilitar o acesso aos direitos garantidos pela Lei 12.764/12, tais como à educação, tratamento precoce e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde. Em seu artigo 3º, afirma-se que Ciptea foi criada “com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020).

Figura 4 - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

¹⁷ Imagem livre de direito autoral, proveniente do site: <https://pixabay.com/pt/>.

¹⁸ A Lei Romeo Mion (Lei 13.977/20) pode ser acessada pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES NO RS

CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO

NOME: _____

TIPO SANGÜÍNEO: _____ RG: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

FILIAÇÃO: _____

nº da CIPTEA: _____

ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____

Fonte: Faders - Acessibilidade e Inclusão/RS (2022)

Destaca-se que a Lei recebeu esse nome em homenagem a Romeo Mion, filho do apresentador de televisão Marcos Mion. Romeo, que está no Espectro Autista, aparece nas redes sociais de seu pai, que utiliza da *internet* para fortalecer os direitos das pessoas com TEA, além de compartilhar o cotidiano de sua família.

Por fim, sendo uma das legislações mais recentes que buscam reafirmar os direitos das PcDs, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015¹⁹) garante “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). O dispositivo legal reforça alguns dos diversos âmbitos em que a PcD possui direitos, tais como o direito à vida, à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, etc.

Um ponto acerca da LBI que merece destaque é a concepção de deficiência adotada pela Lei. Em seu Art. 2º,

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A partir disso, entende-se por “pessoa com deficiência” aquela que possui alguma particularidade que, em contato com barreiras, resulta no comprometimento de sua participação na sociedade. Nesse sentido, é o espaço, com suas diversas barreiras atitudinais, culturais e físicas que não permite que a PcD viva de modo pleno e satisfatório. “Isso significa que a deficiência se desloca do indivíduo e de suas características e passa a ser vista como fruto da incapacidade da sociedade e do Estado de oferecer recursos” (BRAGA, 2021, p. 3).

¹⁹ O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) pode ser acessado pelo *link*: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

A seguir, de modo a sintetizar as informações desta seção, apresenta-se uma figura, em formato de linha do tempo, com as principais legislações que contribuíram para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência e, também, com TEA.

Figura 5 - Linha do Tempo das legislações que contribuíram para a consolidação dos direitos das pessoas com TEA



Fonte: Elaboração da autora.²⁰

Com o objetivo de proporcionar uma vida plena e maximizar as capacidades de todos, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece a necessidade de que projetos

²⁰ Acesse a linha do tempo das legislações inclusivas com melhor visibilidade, resolução e em diferentes formatos neste link: <https://drive.google.com/file/d/10pt0cudSUnaBKtTZzQN2hV-ite-3AJ01/view?usp=sharing>.

arquitetônicos, produtos e serviços sejam concebidos com base no princípio do Desenho Universal. Esse paradigma de criação permite que todas as pessoas usem e aproveitem todos os espaços sem a necessidade de adaptações específicas para grupos ou demandas particulares. Isso, por sua vez, promove a acessibilidade arquitetônica a partir de uma perspectiva universal.

A LBI enfatiza que acessibilidade é a capacidade de alcançar a utilização de diversos espaços, públicos ou privados, com segurança e autonomia. Isso inclui transportes, informações, comunicações, bem como seus sistemas e tecnologias, além de outros serviços e instalações acessíveis ao público, tanto em áreas urbanas quanto rurais, por indivíduos com deficiência ou mobilidade reduzida. Dessa forma, a acessibilidade garante que pessoas com deficiência possam viver e participar plenamente da sociedade, eliminando possíveis barreiras que possam impedir sua inclusão.

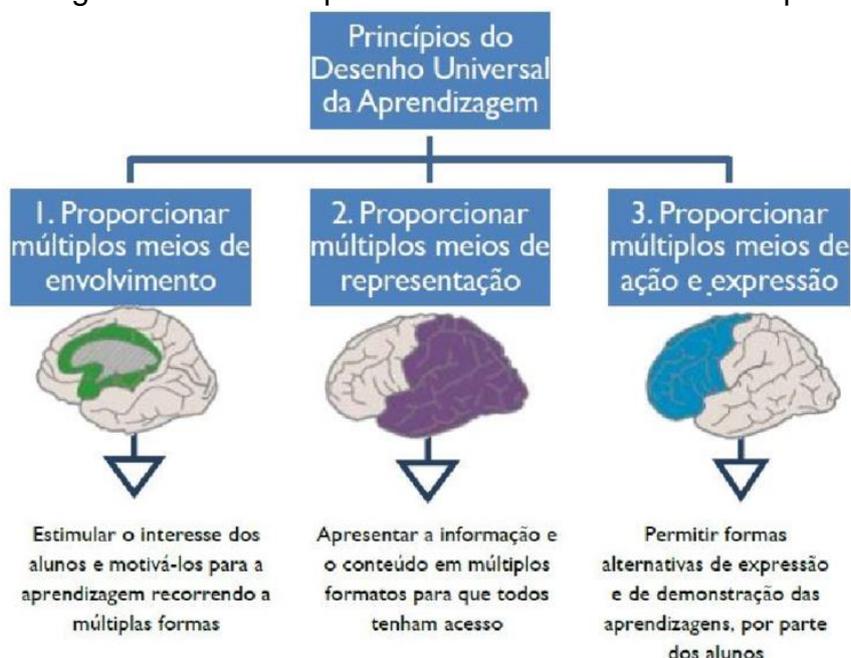
Com relação ao Desenho Universal, salienta-se que ele também pode ser aplicado na realidade escolar, através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes com ou sem NEEs. Esse modelo educacional tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que sejam elaboradas formas mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018).

O pesquisador Eladio Sebastián-Heredero (2020) aponta que o objetivo do DUA é minimizar as barreiras para a aprendizagem. Essa estratégia educacional considera a “variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas”. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.735-736).

Desse modo, entende-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto por Sebastián-Heredero (2020), busca promover a igualdade de oportunidades na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo. Baseia-se em três princípios fundamentais: representação múltipla, ação e expressão e engajamento. Através desses preceitos, propõe estratégias flexíveis que atendam às necessidades diversas dos alunos e que permitam que eles demonstrem e tenham acesso ao conhecimento de maneiras

variadas; bem como desenvolvam habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida.

Figura 6 - Os Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: Nunes e Madureira (2015)

Em suma, pode-se perceber que o DUA se empenha em formular estratégias, materiais e metodologias que atendam a todos os estudantes. Nessa perspectiva, o professor não necessita planejar individualmente para alunos que tenham alguma NEE. Realiza-se um único e amplo planejamento, com atividades que sejam acessíveis à turma como um todo.

2.1.3 A inclusão do público-alvo da educação especial no ambiente escolar

Compreende-se que a educação especial é uma modalidade de educação transversal oferecida em todos os níveis e etapas de ensino, sendo preferencialmente promovida na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (AH/SD) (BRASIL, 1996). Para este público, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura, dentre outros direitos: Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, profissionais de apoio (profissional de apoio escolar e intérprete), bem como currículos, metodologias educativas e atividades acessíveis às particularidades dos educandos.

No entanto, apesar de, desde 1996, a LDB buscar promover a inserção dos sujeitos que fazem parte do público da educação especial na escola regular, a real inclusão das pessoas com transtornos ou deficiências no ambiente escolar, em geral, ocorreu de forma gradual e lenta, visto que o processo de escolarização desse público acompanhou o andar histórico das concepções de deficiência.

Sabe-se que, anteriormente ao atual paradigma da inclusão, houve um período no qual as pessoas com deficiência eram assassinadas, pois entendia-se que elas não tinham utilidade para o trabalho e, assim, não precisariam existir. Além disso, principalmente durante a Antiguidade, as PcDs eram totalmente rejeitadas, pois eram tidas como sujeitos que possuíam maus espíritos e estavam pagando por seus pecados (SASSAKI, 2012).

No sentido de compreender de modo pormenorizado essas diferentes concepções, trazemos as pesquisas de Sueli Fernandes (2013), quem pontua que trajetória da educação especial pode ser analisada através de fases, sendo elas: Período do extermínio, Período da Segregação, Período da Integração e da Inclusão. Explicitando as fases mencionadas, Priscila Kabbaz Alves da Costa e Anderson Roges Teixeira Góes (2022) destacam:

- **Período de extermínio:** ocorrido desde Antiguidade até a Idade Média, as PcD eram exterminadas, visto que não estavam aptas ao trabalho e a sobrevivência dependia exclusivamente disso;
- **Período da segregação/institucionalização:** nessa época (século XII), houve tentativas da Igreja Católica em acolher os sujeitos com deficiência, visto seus ideais fraternos. Com o avanço da ciência, no século XVI, a educação desses indivíduos passou a ser encargo de líderes religiosos e médicos. Nos séculos XVIII e XIX, instituições específicas para o atendimento de pessoas com deficiências, surgiram, tendo a intenção instruí-las no que diz respeito a sua inserção no mundo do trabalho;
- **Período de integração:** tendo iniciado no século XIX, período no qual os direitos humanos estavam emergindo, houve uma preocupação com a inserção das PcD na sociedade e nos bancos escolares. No entanto, não eram realizadas adaptações ao sujeito, sendo necessário que ele mesmo se adequasse ao mundo e à escola;
- **Período de inclusão:** o último período também iniciou no século XIX e foi influenciado pelos direitos humanos. Porém, repensou-se a questão do papel da sociedade no acolhimento e adaptação à pessoa com deficiência - não o contrário.

Assim, as instituições escolares como um todo precisariam promover mudanças e tornarem-se acessível a todos. É a partir de 1960 que esse movimento ganha força, influenciando todo o sistema educacional.

Desse modo, percebe-se que houve diversas fases histórico-culturais de percepção da deficiência. Ressalta-se, de modo positivo, a evolução das percepções no sentido de possuírem, com o passar do tempo, um teor mais humano. Corroborando essa questão, Maria Teresa Eglér Mantoan (2017) menciona que

Ao longo dos tempos, a deficiência tem assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas, generalizantes, e que se distanciam de representações que carregam forte teor de preconceito, discriminação, rejeição (MANTOAN, 2017, p. 38).

O que se nota, então, a partir da trajetória da educação das PcDs e das percepções de Mantoan (2017), é o objetivo de se ter um direcionamento mais humano e cada vez mais afastado de concepções deturpadas e errôneas acerca da deficiência. Da mesma forma, pode-se estender essa percepção ao TEA, pois, ao configurar-se enquanto um estigma (GOFFMAN, 1980) similar à deficiência, os preconceitos lançados contra PcDs também atinjam sujeitos no espectro autista.

No atual momento, busca-se construir uma educação que seja inclusiva para todos, não segregadora e que valorize as diferenças enquanto possibilidade de aprendizagem. Pode-se definir que a educação inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 5)

Com base na definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), entende-se a educação inclusiva como um modelo educacional pautado nos direitos humanos e que entende a pluralidade como um fenômeno natural à humanidade. Partindo da concepção educacional inclusiva, a educação especial deve atuar de modo articulado à sala de aula convencional, fornecendo atendimentos especializados às demandas dos educandos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

De acordo com Mantoan (2006), promover educação inclusiva é permitir-se olhar para todos, respeitando as particularidades de cada um, oportunizando tempos, espaços e estratégias para que possam construir aprendizagens a partir de suas

experiências particulares. Nesse sentido, uma escola inclusiva acolhe as demandas dos estudantes com deficiência, TEA, transtornos de aprendizagem etc., ao mesmo tempo em que estimula suas potencialidades e realiza adaptações às necessidades específicas de cada educando.

Evidencia-se que as adaptações educacionais são asseguradas pela LDB (1996) - Lei nº 9.394/96. Em artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem fornecer aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. Ademais, aborda a questão da terminalidade específica aos estudantes que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em decorrência de suas deficiências. Para os superdotados, garante a aceleração dos estudos para finalização prévia do programa escolar.

Sobre a inclusão, ainda se compreende, no presente estudo, que

[...] esta questão não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 16)

Assim, a inclusão diferencia-se da integração, pois a primeira, diferentemente da segunda, prevê a inserção de **todos** os estudantes na sala de aula regular, sem que suas particularidades sejam consideradas como interferências para o processo educativo. Com base na perspectiva inclusiva, cada estudante, seja esse cego, surdo, esteja no espectro autista ou tenha Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), será incluído, valorizado e terá suas potencialidades desenvolvidas.

Em outras palavras, a inclusão, nas instituições de ensino, configura-se como a maneira pela qual é possível fornecer acesso a todos os alunos à escola indistintamente, garantindo-lhes a permanência e participação, em igualdade de condições, nesse espaço. Ela permite que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham o seu direito à educação garantido. Assim, a inclusão escolar propõe a desigualdade de tratamento a fim de restituir uma igualdade rompida pela segregação entre ensino regular e especial, sendo a escola o lugar de aprendizagem para todos e a valorização da diversidade benéfica à escolarização.

2.1.4 A realidade brasileira de inclusão de estudantes com TEA na escola

Sabendo que a educação especial é uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que tenham

necessidades específicas (deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação) (BRASIL, 1996), torna-se relevante averiguar em que medida essa orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é seguida. Assim, tendo em vista o escopo do presente estudo, (educandos com TEA) nesta seção, apresenta-se alguns dados relacionados a pesquisas que analisam, de modo quantitativo e qualitativo, a inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares e instituições de ensino profissional/superior.

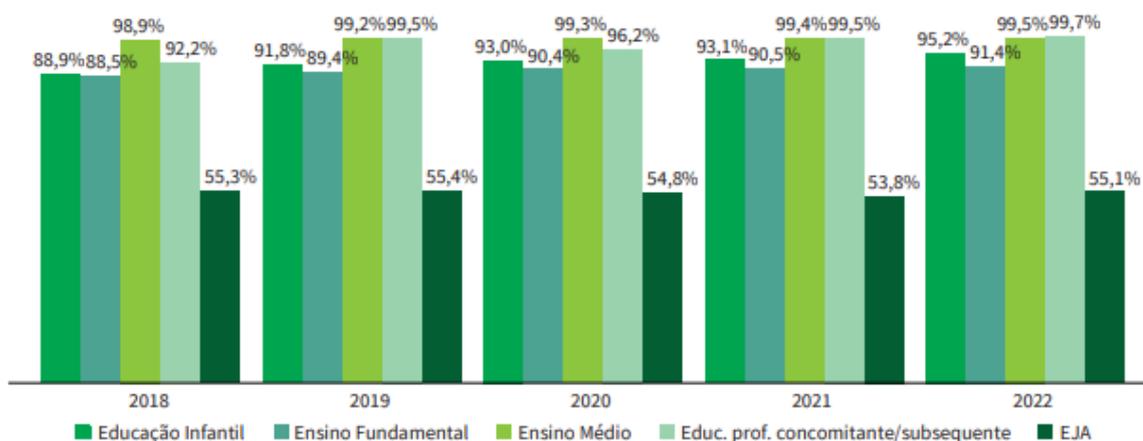
Um destes estudos é o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2022), que é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A análise é realizada em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória a escolas públicas e privadas do país (o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008).

Destaca-se que os dados coletados com a pesquisa são utilizados, principalmente, para avaliar a educação brasileira, definir políticas públicas e critérios para a atuação do Ministério da Educação (MEC). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) também é subsidiado pelo Censo Escolar.

Ressalta-se que dados quantitativos relacionados à matrícula de estudantes com NEEs também são analisados pelo Censo. Apesar de apenas a matrícula não garantir a inclusão do educando, sendo preciso que a instituição de ensino ofereça meios e métodos para que ele permaneça e desenvolva seus conhecimentos, tendo uma formação integral (MANTOAN, 2003), pode-se averiguar, por meio dos números, se as escolas brasileiras estão buscando se adequar à legislação, mesmo que ainda estejam no processo de tornar-se mais inclusiva.

Quanto à quantidade de matrículas de estudantes com NEEs na rede regular de ensino, essa tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino, desde 2018. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/ concomitante, com inclusão de 99,7%. Pensa-se que isso pode revelar a importância das legislações inclusivas criadas na última década, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015.

Gráfico 1 - Percentual de estudantes com NEEs incluídos nas classes comuns

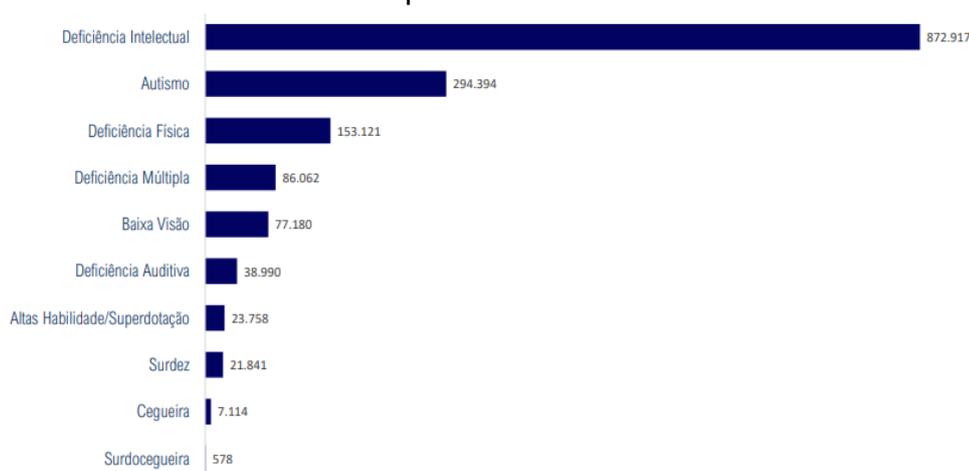


Fonte: INEP/Censo Escolar (2023).

Sobre os tipos de NEEs apresentadas pelos estudantes, em maior número, estão os educandos com deficiência intelectual (DI). Neste panorama de educandos, incluem-se aqueles com *Síndrome de Down*, dentre outras particularidades. Em alguns casos, o TEA pode ser classificado enquanto DI, pois alguns sujeitos no espectro autista possuem limitações quanto ao funcionamento intelectual, conforme evidenciado por Bregman (2005).

Em segundo lugar, estão os estudantes com TEA, seguido dos alunos com: deficiência física, múltipla, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, surdez, cegueira e surdocegueira, respectivamente.

Gráfico 2 - Tipo de NEE dos estudantes



Fonte: INEP/Censo Escolar (2021)²¹.

²¹ Destaca-se que o Censo Escolar de 2022, divulgado em 2023, não fornece informações detalhadas sobre as Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) dos alunos. Por isso, recorreu-se à pesquisa de 2021 para realizar a análise.

2.2 O que é leitura?

De acordo com o pesquisador Vilson J. Leffa (1996a), ler é enxergar a realidade por meio de espelhos. É ter contato com um modo de representação intermediário do mundo, que permite o seu reconhecimento por meio de imagens que suscitam outros conhecimentos possuídos pelo leitor. Com base nisso, entende-se que o ato de ler ocorre por meio da triangulação entre a utilização de segmentos da realidade para se chegar a outros fragmentos dela por intermédio da leitura (LEFFA, 1996a).

Partindo dessa acepção, percebe-se que o ato de ler extrapola o mundo da escrita, pois, assim como podemos ler um romance ou um manual de instruções, conseguimos ler a tristeza e a felicidade no rosto das pessoas, mesmo antes de sermos alfabetizados e/ou estarmos em contato de modo formal com o mundo letrado. Nesse sentido, o mundo, assim como a palavra, pode ser lido.

Acerca da leitura e realidade, Paulo Freire (1989) aponta que elas possuem um vínculo indispensável, no qual há dependência mútua entre ambas. Para Freire (1989), a compreensão de um texto, por meio de uma leitura crítica, depende, imprescindivelmente, da percepção do contexto sobre o qual a leitura refere-se, faz menção ou está inserida. Em suas palavras,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Com base no exposto, percebe-se que ler é, por meio da palavra ou do mundo, perceber a realidade. No entanto, para que se possa compreender um texto, é necessário que se faça relações entre a leitura realizada e o seu contexto. Voltando-se para a leitura da palavra (que, conforme percebemos, não está desvinculada da leitura de mundo), destaca-se que há diferentes modos de se ler, que variam de acordo com o objetivo da leitura, perfil e maturidade do leitor.

De acordo com Maria José Bocorny Finatto *et al.* (2015), é possível ler um texto de maneira dinâmica, por meio do *skimming* e *scanning*, que são modelos que se atentam, respectivamente, ao início e final das seções, bem como à procura por elementos específicos, sem preocupar-se com a totalidade do texto. Além disso, ainda segundo a autora, é possível que se leia um texto de maneira integral, ação que ocorre por meio da compreensão, encadeamento de ideias e relação do que foi lido/compreendido com elementos extratextuais e com a realidade.

Além dos tipos de leitura mencionados, Finatto *et al.* (2015) aponta a existência de diferentes leitores. O leitor principiante, por exemplo, é aquele que, geralmente, não possui um objetivo de leitura e tem mais dificuldades e rigidez em formular hipóteses interpretativas. O leitor experiente, por outro lado, possui facilidade em compreender o que lê e reconhecer as intertextualidades do texto, estabelecendo relações entre o lido e outras leituras que já realizou. Cabe ressaltar que fatores ambientais e externos à leitura, tais como o estado emocional do leitor, podem influenciar no modo no qual o ato de ler é realizado - o que não modifica o tipo de leitor. Assim, ao pensar-se em leitura, as instâncias “texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro” (LEFFA, 1996b) devem ser levadas em conta.

Sobre o ato de ler um texto, é válido ressaltar, ainda, que este é, “anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). O leitor, ao deparar-se com um texto, passa pelo processo de perceber a grafia, as palavras e os signos, ao olhar (ou escutar e sentir, por meio do tato, no caso de pessoas com deficiência visual) as linhas textuais. Somente após este processo físico é que a leitura se apresenta como uma atividade de “antecipação, estruturação e interpretação” (JOUVE, 2002, p. 18).

Com relação ao processo de leitura, que ocorreria após a percepção física do texto ao qual se refere Vincent Jouve (2002), Leffa (1996a) pontua que ele pode ser concebido por meio de duas concepções antagônicas: “(a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto” (p. 11).

Na primeira concepção, entende-se que o significado do texto está posto e a tarefa do leitor, seria, apenas, apreender as informações. O bom leitor, nesse caso, seria aquele que consegue captar de modo preciso e completo, por meio do seu esforço, a significação textual.

Partindo do segundo entendimento, o processo de leitura ocorreria por meio da atribuição do significado da leitura pelo leitor. O texto, assim, não possui um significado único e preciso, pois, se entende que ele reflete, apenas, uma parte da realidade. O leitor deve, então, preencher as lacunas do texto deixadas pelo escritor a partir de sua leitura de mundo.

Aproximando-se da última concepção de leitura, que considera o leitor no processo de significação textual, as pesquisadoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2008) denominam-na como sendo interativa, pois esse prisma acerca da

leitura considera a rede de relações entre autor-texto-leitor. Diferentemente da concepção que foca somente no texto/autor, nesta concepção dialógica, os leitores são vistos como atores sociais que constroem e são construídos no texto, sendo considerados seus lugares de interação e constituição. Dessa forma,

há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10-11)

A partir da constatação das autoras, entende-se que os textos passam a existir e são construídos somente a partir dos leitores e de seus diferentes contextos sociocognitivos. Nesse sentido, entende-se que a leitura é realizada, pelo leitor, com base nos elementos linguísticos explicitados pelos textos. No entanto, esses elementos só adquirem significado a partir do momento em que o leitor interage com os escritos. Assim, entende-se que, em um texto, há diversas características que necessitam ser descobertas e entendidas, pois tais constituintes podem estar implícitos ou explícitos, sendo o leitor vital para esse processo.

Tendo em vista as diferentes concepções de leitura, entende-se, também, que, por ser um processo complexo, para compreender o ato de ler é preciso considerar o que acontece no momento em que texto e leitor se encontram. É preciso considerar a intencionalidade da leitura. Conforme aponta Leffa (1996a), “essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto”. Dentre as possíveis intenções para se ler um texto, está o lazer, a obtenção de conhecimentos específicos, estudos, etc.

A partir da satisfação da condição de intencionalidade, é que a relação entre texto e leitor é iniciada (LEFFA, 1996a). Esta relação, conforme mencionado anteriormente, pode ser definida enquanto uma interação, pois ler implica entre uma troca entre o conhecimento de mundo do leitor e as informações fornecidas pelo texto.

Ademais, a nível linguístico, para compreender um texto, o leitor aciona diversos conhecimentos, tais como ortográficos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nesse sentido, precisa detectar e identificar as letras contidas na leitura, compreender qual a função da palavra nas frases, entendê-las em amplo sentido e aplicar seu

entendimento a diversas situações possíveis. Para isso, ainda, a estrutura cognitiva do leitor é estimulada.

Sobre o aspecto cognitivo do ato de ler, o pesquisador Steven Roger Fischer (2006) aponta que a leitura, aparentemente,

[...] ocorre de modo superficial e parasitário, associada a processos de observação cognitivos primitivos, como orientação, gesticulação, fabricação de ferramentas, colheita de grãos, reconhecimento de fisionomias e sexo etc, por meio dos quais uma infinidade de informações visuais - formas, unidades, padrões, orientações, sequências é interpretada em um piscar de olhos.

Dessa forma, o que indica Fischer (2006) é que o ato estimula processos cognitivos primários, similares àqueles que são acionados para se realizar tarefas mecânicas, como colher grãos, por exemplo. No entanto, para além da compreensão ampla sobre como ocorre a leitura na cognição humana, especialistas em comunicação apontam a existência de cinco fases de intercâmbio de informações: produção, transmissão, recepção, armazenagem e repetição (FISCHER, 2006).

Ademais, há a mobilização dos sentidos da visão (ou tato, no caso de pessoas cegas) e audição, quando a combinação do sentido perceptual com a leitura oral. Partindo dessa perspectiva, o ato de ler pode ser percebido como uma atribuição de sentidos por meio de símbolos, de forma a guardá-los na memória e criar interpretações plausíveis da mensagem.

Sob outro enfoque, para além desses processos cognitivos primários, também ganham destaque os processos metacognitivos, os quais demandam um estado de percepção ativa, ou seja, consciente por parte dos leitores. Conforme defendido por Mary Kato (1990), a metacognição capacita a realização de ações deliberadas, permitindo o controle das atividades cognitivas.

No entanto, nem sempre a leitura foi definida dessa forma. Ainda de acordo com Fischer (2006),

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade. (FISCHER, 2006, p. 11)

Percebe-se, diante disso, que a definição de leitura alterou-se/altera-se com o tempo. Nos tempos primórdios, consistia em obter informações por meio de códigos

e sua respectiva compreensão. Em seguida, foi definida enquanto compreensão de sinais escritos em uma superfície. Atualmente, a leitura por meio de telas eletrônicas também passou a existir.

Sobre a questão da leitura por meio das telas eletrônicas, torna-se relevante trazermos as postulações de Roger Chartier (1999) a respeito das contribuições do mundo dos textos eletrônicos para o leitor. Segundo o autor, o universo digital remove a limitação imposta ao leitor quanto a sua intervenção no texto. Isso porque,

Atualmente, o leitor pode decompor, indexar, alterar a estruturação dos textos, tornando-se coautores. A distinção entre escrever e ler, entre o autor do texto e o leitor do livro, que é imediatamente discernível na cultura impressa, dá lugar agora a uma nova realidade: o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo, o criador de novos textos compostos por fragmentos deslocados de outros textos. (CHARTIER, 1999, p. 27)

Através do exposto, entende-se que o universo digital permitiu que a noção de leitura fosse ampliada, bem como a própria ideia do que é ser leitor. Ler tornou-se, com o advento das tecnologias, a possibilidade de compreender um texto, criar hipóteses interpretativas para a mensagem, mas também intervir na produção do autor. O leitor pode modificar, alterar e/ou refazer textos já existentes e divulgá-los, em novos escritos, tornando-se um coautor.

2.2.1 Leitura e processamento cognitivo

Conforme pode-se perceber, o ato de ler e compreender envolve uma série de processos cognitivos interacionais, os quais são acionados pelo leitor quando esse depara-se com um texto. Destaca-se que, neste estudo, entende-se que um texto é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 2006, p. 3). Em outras palavras, compreende-se que um texto é uma unidade de linguagem em uso e passa a existir quando parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, são capazes de construir determinado sentido a partir dela.

Apesar de parecer simples, o processo de construção de sentido e compreensão é bastante complexo, pois envolve, para além da identificação dos símbolos gráficos do texto (ouvi-los, vê-los e/ou escutá-los) (JOUVE, 2002), implica na interpretação e significação do lido, sendo essa última instância bastante particular a cada leitor, de acordo com seus saberes precedentes.

Sobre essa questão, Ângela Kleiman (2004) afirma que cada leitor possui um conhecimento prévio que é utilizado no momento da leitura. Em suma, o leitor utiliza do que ele já sabe, a partir de suas experiências, para significar o novo. A autora também destaca que, dentro o conhecimento prévio do leitor, há outros diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo que, por meio da interação entre si, fazem com que o leitor consiga construir o sentido do texto.

Também sobre a interpretação e entendimento de textos, as autoras Koch e Elias (2008) apontam que, nesse processo,

o leitor, necessariamente, é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses dadas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem. (p. 7)

A partir da colocação das autoras, constata-se que, para compreender um texto, os leitores precisam participar ativamente da construção de sua significação. Isso significa dizer que o sentido do texto não está somente no texto: os diferentes atores sociais, com suas particularidades e características, são os responsáveis por atribuir-lhe sentido e realizar interpretações plausíveis a partir da escrita do autor. Destacamos, no entanto, que um mesmo texto pode ter diferentes sentidos, pois, “na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais” (p. 19), os quais são diversos entre os sujeitos leitores.

Ademais, conforme mencionado, o leitor precisa levantar hipóteses, validá-las ou não, bem como preencher lacunas deixadas pelo texto. Para que este processo ocorra, o leitor precisa realizar a identificação do código escrito, o que ocorre em 250 milésimos de segundo, e passar ao posterior acesso ao significado contextual, que acontece em cerca de 350 milésimos de segundo (SÁNCHEZ-MIGUEL, 2012). Em suma, é necessário que se reconheça cada palavra, chegue-se ao seu significado, construa-se relações entre os vocábulos e gere-se uma nova proposição, o que acontece entre os elementos menores e, após, em orações, até que se tenha a compreensão do todo textual.

Também é importante salientar que, conforme menciona Emilio Sánchez Miguel (2012), a leitura, em sua perspectiva cognitiva e mental, envolve aspectos específicos da compreensão da linguagem, mas também outros que “são de caráter

motivacional - emocional, e intervêm sempre que empreendemos uma tarefa complexa e exigente (p. 38).

Em suma, as emoções cumprem importante papel no momento da leitura, pois o ato de ler só é realizado quando o leitor persevera no texto (SÁNCHEZ-MIGUEL, 2012), mesmo que sem interesse, controlando o tédio. Assim, nota-se que, para além de construir hipóteses sobre o texto, ratificando-as (ou não), o leitor precisa administrar suas emoções, de modo a permanecer lendo, embora esteja sem vontade de realizar a leitura.

Para além de frisar o papel das emoções na leitura, Miguel-Sanchez (2012) afirma que há três formas de se processar uma leitura, sendo elas: superficial, profunda e crítica/reflexiva. A maneira superficial busca extrair informações e/ou dados do texto. Ao gerar uma representação superficial do texto em nossa cognição, retemos os significados das palavras lidas, permitindo que se resuma e recorde os conteúdos. Já a compreensão profunda possibilita que o leitor vá além do texto, tendo uma visão mais completa e complexa do mundo. Por fim, a leitura crítica/reflexiva permite que se compare textos com outros textos, perceba contradições entre o escrito e a realidade e possibilita que o leitor repense o próprio texto lido (MIGUEL, 2012, p. 44).

Salienta-se que o leitor poderá escolher, de acordo com seus objetivos e o gênero do texto, a forma com a qual realizará a leitura, mantendo mais ou menos atenção conforme sua necessidade. O tipo de leitor, seja ele principiante, experiente ou inexperiente (FINATTO *et al.*, 2015) também influenciará no modo de leitura.

Por fim, indo ao encontro das ideias apresentadas, ressalta-se que, de acordo com Sánchez-Miguel (2012), a compreensão leitora depende de diversas competências, tais como:

- Um bom corpo de conhecimentos para fazer inferências, para atribuir papéis corretos aos diferentes elementos das proposições, para relacionar diferentes partes do discurso, etc.;
- A habilidade para reconhecer palavras com precisão e rapidez;
- A competência retórica, isto é, a capacidade para detectar, interpretar e usar certos recursos textuais (anáforas, marcadores retóricos, elementos indicando a introdução de resumos ou recapitulações, etc.), que servem para orientar o processo de leitura;
- As habilidades metacognitivas para poder se regular durante a leitura, colocando -se objetivos e detectando/solucionando qualquer problema de compreensão que ameace a consecução deles; e
- Uma adequada memória de trabalho que permita, dentro de suas limitações, a orquestração do maior número de processos e a retenção momentânea do maior número de ideias. (idem, p. 65)

Com base no exposto, percebe-se que a compreensão leitora envolve conhecimentos prévios, a habilidade de reconhecer as letras que formam as palavras, competência retórica, habilidades metacognitivas e memória de trabalho. Parte dessas habilidades, no entanto, para além da prática adquirida com experiências de leitura, são desenvolvidas com o tempo, pois são reguladas biologicamente. Isso porque, de acordo com o mesmo autor, somente a partir da adolescência, quando se completa o desenvolvimento do córtex pré-frontal, é que há a ativação mais enfática de neurônios responsáveis pela recordação de estímulos por mais tempo - o que influencia na memória e autorregulação e inibição de ações - auxiliando no aprimoramento das competências leitoras.

Neste estudo, é importante ressaltar que o conceito de competência é entendido de acordo com a definição apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. A BNCC (BRASIL, 2018), sendo o guia para as práticas educacionais no país, define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho".

Considerando esse entendimento, quando aplicado ao contexto da leitura, a competência pode ser compreendida como um conjunto de saberes e habilidades que entram em ação durante a leitura de um texto, resultando em sua compreensão. Ou seja, trata-se da capacidade de atribuir significado à leitura realizada e de estabelecer conexões entre o texto e a realidade circundante (CARVALHO, 2011)

A ideia de habilidade, por sua vez, relaciona-se a “saber fazer algo específico’. Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir” (CARVALHO, 2011, p. 59). Nesse sentido, entende-se que determinadas habilidades, no âmbito da leitura, podem ser aprendidas e acionadas para compor competências.

Ao trabalhar com o desenvolvimento de estratégias e competência leitoras, torna-se importante salientar que ler envolve não somente os processos que são chamados de cognitivos, mas também abrange os metacognitivos (KATO, 1990). A metacognição está relacionada com o fato de se agir sobre os textos, empregando estratégias conscientes para contribuir para a compreensão.

As pesquisadoras Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Jéssica Lacerda Mota (2020) apontam que esse processo é ativado, quando, por exemplo, o leitor apresenta alguma dificuldade de compreensão. Nesse momento, sua velocidade de processamento diminui e ele percebe que precisa agir, tomando uma atitude reparadora. Ao “tomar essas atitudes”, está colocando em jogo estratégias metacognitivas. Ainda quanto às estratégias metacognitivas, sugere-se fortemente que o/a professora/a aja pedagogicamente nesse sentido, de modo a auxiliar os estudantes na elaboração suas próprias estratégias metacognitivas de compreensão leitora, desenvolvendo, assim, competências.

Ao final dessas seções sobre leitura, considera-se importante salientar mais um conceito relevante para o entendimento das práticas e estratégias de leitura: a ideia de letramento. A escola é uma das principais instituições responsáveis por propiciar aos seus estudantes momentos de contato com a leitura. Porém, não basta apenas incentivar os alunos a praticarem o ato de ler; é necessário que, nesse encontro, haja condições para práticas de letramento, que, segundo Magda Soares (2009), diferencia-se da mera decodificação de palavras. Para a referida autora, o letramento é estimulado através de atividades que incitem o uso real da leitura e da escrita, possibilitando que os sujeitos interpretem o mundo através da palavra e comuniquem-se nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Ainda sobre atividades de letramento na escola, Ângela Kleiman (2005) afirma que, ao realizá-las, há a excedência das visões simplistas do mundo da escrita, as quais muitas instituições escolares possuem. A escola, entidade responsável por inserir os sujeitos de modo formal no universo da escrita, por vezes, preocupa-se mais com o processo de aquisição dos códigos do que sua interpretação e utilização concreta, em práticas sociais.

Nesse sentido, os pesquisadores Celso Ferrarezi Jr. e Robson Carvalho (2017) afirmam que

[...] Ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer: é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23)

A partir das colocações dos autores, entende-se que ler é compreender e relacionar o lido com a realidade, tornando a leitura parte da vida social. Assim, tendo

em vista a dificuldade de alunos com TEA em realizar essa atividade, elenca-se algumas estratégias gerais para esse público em específico, visando a construção de seu letramento/formação leitora.

2.2.2 Algumas estratégias gerais para a formação leitora de estudantes com TEA

De acordo com Ingedore Koch (2002, p. 50), pode-se entender o conceito de “estratégia” enquanto uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso de uma ação. Assim, estratégia diz respeito a planejar as ações a serem realizadas para que se chegue a determinado objetivo.

Nesse sentido, quando falamos sobre estratégias para formação leitora de estudantes com TEA, referimo-nos a determinadas ações didático-pedagógicas que os professores de Língua Portuguesa/Literatura (e por que não de demais áreas?) podem realizar com o objetivo de auxiliar alunos que estão no Espectro Autista (e também fora dele) a compreenderem os textos trabalhados em aula com maior efetividade.

Ademais, defende-se que, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, no qual o trabalho com o texto é (ou deveria ser) o centro da aula (BRASIL, 2018), torna-se profundamente relevante que os docentes conheçam algumas estratégias que podem ser aplicadas, realizando-se adaptações para os diferentes contextos, para aprimorar e/ou estimular a compreensão leitora dos estudantes com/sem TEA.

Outrossim, as habilidades de “ler, ouvir, escrever e falar são os objetivos principais do ensino de língua portuguesa na educação básica” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23). Dessa forma, tais competências precisam ser estimuladas em todos os níveis de ensino, de modo a elaborá-las e exercitá-las continuamente. No âmbito da leitura, tem-se, na educação básica, o compromisso de formar leitores e estimular a leitura (BRASIL, 2022, 1996).

Voltando-se para a questão da formação leitora de estudantes com TEA, apesar da importância da temática, ao realizar-se a pesquisa bibliográfica deste estudo, foram poucas as referências encontradas que abordam essa particularidade neural e o ensino de leitura; e muito menos estudos e/ou materiais que tratassem de estratégias destinadas especificamente para esse público. No entanto, estudantes com TEA tendem a interpretar os discursos de maneira literal e a ter dificuldades em ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade (RANDI *et al.*, 2010). Essas

habilidades ausentes e/ou prejudicadas pelo Transtorno são essenciais no processo de formação leitora e não há muitas referências e aportes teórico-práticos de consulta para docentes.

Não obstante, há alguns autores, como Vilson Leffa (1996b), Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017), Marisa Lajolo (1993) e Annie Rouxel (2013), por exemplo, que apontam estratégias gerais para serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, que buscam, de diferentes formas, tornar efetiva a leitura e sua respectiva compreensão. Nos parágrafos seguintes, de modo a contextualizar o tema, serão apresentadas brevemente algumas proposições dos autores mencionados. Isso porque elas são o ponto de partida para a construção das estratégias para o público alvo desta pesquisa - estudantes com TEA.

Leffa (1996b) por exemplo, afirma que o entendimento efetivo de leituras envolve, principalmente, fatores relacionados ao texto, ao leitor e à intervenção pedagógica do professor. Em todas essas instâncias, é possível agir diligentemente de modo a permitir a efetividade da interpretação dos textos.

Dentre os aspectos relacionados aos textos, que auxiliam na compreensão, menciona-se a legibilidade (apresentação gráfica do texto) e a inteligibilidade (utilização de vocabulário acessível e estruturas sintáticas diretas). No nível gráfico, destaca-se que a utilização de intertítulos se mostra eficaz para a compreensão do texto, principalmente quando os leitores não possuem conhecimento prévio a respeito do assunto contido no texto. Além disso, Leffa (1996b) também aponta os benefícios das ilustrações em textos complexos, que facilitam tanto a compreensão textual, quanto a retenção do conteúdo lido na memória.

Desse modo, pensa-se que a utilização de textos com vocabulário acessível e estruturas sintáticas diretas, bem como a inserção de imagens representativas sobre as temáticas abordadas nos textos, podem ser úteis para a compreensão leitora de indivíduos com TEA. Isso porque tais indivíduos tendem a ter déficits no pensamento abstrato e conceitual (BREGMAN, 2005). Assim, uma linguagem direta, além da utilização de imagens representativas dos temas a abordados nos textos podem auxiliá-los em sua compreensão.

Ainda sobre o nível textual, Leffa (1996b) assinala que os textos narrativos, em comparação aos descritivos, apresentam escores mais altos em testes de compreensão. Ademais, o uso de marcadores textuais, que evidenciam e demarcam as relações entre as partes do texto, colaboram para a composição de escritos mais

compreensíveis. Com base nisso, entende-se que cabe ao professor selecionar, **estrategicamente**, textos adequados, levando em conta a acessibilidade relacionada a aspectos linguísticos, bem como questões de apresentação gráfica - que podem colaborar para a interpretação. Quanto aos fatores relacionados ao aluno, Leffa (1996b) destaca os fatores psicológicos, como o nível de desenvolvimento cerebral do estudante, o interesse e a atitude perante à leitura.

O conhecimento prévio do leitor, tanto em relação ao tema da leitura, quanto ao conhecimento linguístico, de vocabulário, exerce grande influência no processo de compreensão. Assim, compreende-se como sendo necessária a escolha de textos compatíveis com o nível cognitivo dos estudantes, respeitando seu desenvolvimento.

No nível de intervenção pedagógica, Leffa (1996b) ressalta que levar o estudante a questionar sua própria interpretação é uma técnica bastante utilizada e efetiva, podendo ser realizada antes, durante ou após a leitura. Isso em grande parte porque os questionamentos auxiliam no acionamento do conhecimento prévio - um dos grandes pilares da compreensão (KLEIMAN, 2004; KOCH, 2002).

Para leitores principiantes, Leffa (1996b) aponta que é possível utilizar ilustrações em textos completos, bem como mapas conceituais. Pensa-se que tais ferramentas (ilustrações e mapas conceituais) podem ajudar o estudante a organizar o pensamento, bem como sintetizar e armazenar as informações lidas e conhecimentos adquiridos.

Com base nas pesquisas de Leffa (1996b), percebe-se que o professor possui um importante papel no processo de auxiliar os estudantes a compreenderem textos com maior efetividade. Nesse sentido, os/as professores/as podem realizar algumas estratégias no momento de selecionar os materiais de leitura, tendo em vista aqueles que apresentam marcadores textuais e/ou figuras ilustrativas. Analisar se o discente possui conhecimento prévio a respeito do assunto também é uma estratégia elencada por Leffa (1996b).

Ainda sobre o papel do professor no processo de leitura dos estudantes, Leffa (1996b, p. 24) aponta que

A importância do professor é ainda maior com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura. Esses alunos para aprender a ler precisam de mais instrução do que os outros, com ênfase especial no processo (ex.: como achar a ideia central do parágrafo).

Nesse sentido, compreende-se que a atuação do professor, especialmente com alunos que possuem dificuldades (podendo-se incluir estudantes com TEA nessa gama), torna-se altamente relevante. Algumas instruções extras podem ser realizadas, bem como um acompanhamento mais próximo quando a leitura é silenciosa.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), por sua vez, defendem que o trabalho e etapas podem ser definidas em: leitura de superfície, leitura inferencial e interpretativa - tendo essa última o objetivo fundamental a ser alcançado no processo de formação dos leitores. Logo, seria encargo do/a professor/a conduzir os/as estudantes no decorrer desses níveis, até que levá-los/as à leitura interpretativa.

Com relação às definições dos níveis de leitura, ressalta-se que a leitura de superfície é aquela em que não se vai além daquilo que o texto apresenta. Nessa etapa, que seria a inicial, podem ser realizadas atividades que busquem estimular a habilidade de leitura de superfície, como solicitar aos alunos que retornem ao texto e identifiquem ali alguma informação localizada na superfície textual.

Sobre a leitura inferencial, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) a definem como o estágio médio de atribuição de sentido. Ao estar nessa camada, o leitor consegue realizar uma leitura mais profunda e uma compreensão mais consistente do texto. Nessa etapa, exige-se do leitor extrapolar a superfície textual, produzindo-se inferências, ou realizar outras atividades baseadas em inferências.

No que diz respeito à leitura interpretativa, essa seria o estágio mais profundo de compreensão e o objetivo das aulas de leitura; quando o leitor consegue, por exemplo, inferir o sentido de uma palavra, mesmo que não a conheça, através das pistas textuais e do contexto. Nas palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017),

o objetivo é levar os estudantes à leitura interpretativa - àquela na qual o leitor vai além da superfície e das pistas textuais que permitem inferências de vários tipos e chega a uma aplicação coerente do texto em relação a fatos da existência, conjugando sua leitura de mundo com a leitura do texto. O leitor transcende os limites do texto e adentra o ilimitado campo das vivências pessoais, retirando do texto as mais singulares possibilidades de compreensão e usufruindo do texto de forma mais madura, complexa e produtiva. (p. 113)

Em suma, percebe-se que a leitura interpretativa permite que o estudante, ao atribuir sentido ao texto, unifique sua leitura do texto com sua leitura de mundo. De acordo com os autores, isso resultaria em uma compreensão mais complexa, coerente e prudente do texto.

Nesse íterim, ressalta-se que, para educandos com TEA, a leitura interpretativa pode ser mais desafiadora. Isso porque esse nível de compreensão leitora exige que se estabeleça relações entre o lido e a realidade – o que tende a ser difícil para estudantes com essa particularidade. Indo ao encontro dessa ideia, as pesquisadoras Débora Regina de Paula Nunes e Elizabeth Cynthia Walter (2016) apontam que o nível de compreensão leitora de alunos no espectro autista é bastante variável e tem relação, principalmente, com o contexto social retratado nas leituras. Nesse sentido, os textos que requerem um conhecimento social mais limitado tipicamente são mais bem compreendidos por tais alunos do que aqueles que demandam mais inferências e compreensão de situações sociais.

Apesar disso, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) apontam, ainda, a necessidade de realizar atividades, com os estudantes, que estimulem todos os níveis mencionados, pois a compreensão leitora envolve habilidades contempladas em todas as etapas de leitura. Assim, é preciso que se proponha a realização de tarefas como a localização de informações explícitas, identificação do tema, formulação de inferências globais ou dos possíveis sentidos que os vocábulos possuem nos diferentes contextos, etc.

No que tange às habilidades de leitura, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) reiteram que todas elas devem confluir ao objetivo de estimular, nos estudantes, a capacidade de produzir sentidos a partir dos textos. Dentre algumas habilidades gerais, tendo como base o conjunto das habilidades de leitura descrito nas Matrizes de Referência de Habilidades, apresentados no Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2011²², estão as capacidades de debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar – as quais devem ser amplamente estimuladas e trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa e na escola de forma geral.

Sobre a habilidade de debater, os autores afirmam que ela se assemelha ao ato de expor ideias, discutir, contestar ou concordar. Um debate pode ser realizado através da interação entre professor e estudantes frente a um objeto de conhecimento. Salienta-se que essa habilidade é bastante importante para o estímulo da inteligência linguística. A dedução, por sua vez, corresponde ao ato de inferir, ou seja,

²² BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação (2011). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf.

compreender as relações que permeiam diferentes elementos, realizando conclusões a partir de pistas ou fatos dos textos.

Quanto à habilidade de analisar, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) entendem-na como a ação de decompor os textos, descrevendo-os e examinando-os de forma crítica. A capacidade de interpretar relaciona-se à atividade de detectar os implícitos, ver além da superfície textual e, eventualmente, com a elaboração de conclusões. Criticar, por fim, equivale à avaliação de um texto, atribuindo-lhe juízos de valor através de análises. A crítica também é um excelente instrumento de estímulo à inteligência linguística, quando elaborada com base em uma análise fundamentada.

Por fim, a capacidade de compreender a lógica interna dos textos, estabelecendo relações de causa e/ou consequência entre suas partes também são consideradas, por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), relevantes para a formação leitora. Posteriormente, isso dará autonomia aos estudantes para que, aos poucos, compreendam os textos sem o auxílio do/a professor/a.

Pensa-se que, no contexto de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as habilidades de interpretação e crítica sejam especialmente desafiadoras, uma vez que estão relacionadas à compreensão de aspectos pragmáticos, como a detecção de implícitos e a elaboração de inferências críticas intra e extratextuais. Conforme mencionado por Michael Farrell (2006), essas competências são particularmente difíceis para indivíduos que estão no espectro autista.

Quanto ao âmbito da leitura do texto literário em sala de aula, a autora Marisa Lajolo (1983) defende a necessidade de se propor leituras que façam sentido aos estudantes; ou seja, textos que possam dialogar com sua realidade, tanto individual como coletiva. Ademais, Lajolo (1983) aponta que, antes de ser um formador de leitor, o professor precisa ser um leitor. Dificilmente um docente que não lê conseguirá motivar/promover um encontro entre seus estudantes e o texto literário.

Para além disso, no que diz respeito à leitura do texto literário, enfatiza-se, nesta pesquisa, as ideias da pesquisadora francesa Annie Rouxel (2013), que destaca a importância da identificação, por parte de docentes, das possíveis dificuldades que os estudantes encontrarão ao depararem-se com determinado texto. Assim, é necessário que o docente antecipe essas complexidades, a fim de esclarecê-las e debatê-las com os discentes, para que eles cheguem a análises consideráveis. Nas palavras da pesquisadora, em uma aula de literatura que vise formar um sujeito leitor

livre, responsável e crítico, com uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo, o/a professor/a

busca, primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou dificuldade, para submetê-la ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias. (ROUXEL, 2013, p. 29)

Para além dessa estratégia, Annie Rouxel (2013) também menciona a possibilidade de associação de leituras com outras obras, filmes, textos ou séries/seriados de televisão, principalmente tratando-se da abordagem de clássicos. Para ela, os docentes podem estabelecer uma

Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época - um poema, um quadro, uma música; uma confrontação da obra com adaptações contemporâneas, que funcionam também como "texto de leitores [...]"; vai e vem entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática. (idem, p. 27)

Dessa forma, o professor, com sua inventividade, poderá interpelar os alunos, suscitando sua participação com uma nova interpretação/releitura/contemporização acerca dos clássicos, por exemplo. Já que a principal característica de uma obra clássica é sua atemporalidade, a abordagem de problemas/sentimentos/situações que perpassam épocas, por que não utilizar essa propriedade para cativar os estudantes, fazendo-os refletir sobre sua realidade, ligando-a com questões sociais tratadas pelos clássicos? Além disso, essa metodologia pode ser utilizada com a abordagem de textos pertencentes a demais gêneros.

Sobre os/as autores/as que abordam estratégias específicas para estudantes com TEA, destacamos o estudo de Camila Graciella Santos Gomes (2015), que elaborou uma possível rota para o ensino de habilidades de leitura a pessoas com TEA. Visto que esses sujeitos apresentam melhor desempenho na leitura oral em comparação à compreensão do texto, seu estudo elenca estratégias que estimulem ambas habilidades de leitura.

Apesar de construir um roteiro, que pode ser utilizado por diversos professores, nos mais variados contextos, Gomes (2015) evidencia que

Os pesquisadores salientam a necessidade de se ter cuidado com a generalização dos resultados de estudos de caso com essa população, especialmente pela ampla variabilidade no repertório de habilidades cognitivas e de linguagem observada entre as pessoas com transtorno do espectro do autismo. (GOMES, 2015, p. 13)

Assim, é preciso que os docentes adaptem as estratégias sugeridas ao perfil de seus estudantes, tendo em vista que cada sujeito com TEA é um indivíduo, com características, personalidades e interesses individuais. Ressalta-se, ainda, que no aspecto cognitivo e da linguagem, há a possibilidade de indivíduos com TEA serem verbais ou não-verbais, possuírem Deficiência Intelectual (DI) ou não, bem como necessitarem de mais suporte para a interação social e comunicação, tendo em vista os diferentes níveis de suporte (Quadro 2).

Voltando-se para a rota elaborada por Gomes (2015) (Figura 6), percebe-se que a autora pontua alguns requisitos necessários para que se trabalhe com habilidades de leitura com estudantes com TEA. De acordo com a pesquisadora, é preciso, antes de tudo, que os educandos consigam executar e finalizar atividades simples, relacionar palavras impressas, bem como nomear e reconhecer figuras e vogais. Caso o aluno não apresente essas habilidades rudimentares, torna-se indispensável começar a ensiná-las antes de o/a docente passar para a abordagens de habilidades de leitura.

Figura 7– Rota para o ensino de habilidades de leitura



Fonte: Gomes (2015)

Satisfeita a condição dos requisitos, pode-se chegar às habilidades voltadas ao ensino de sílabas simples. O que propõe a autora para que se chegue a esse objetivo são atividades de relação entre figuras e palavras impressas. Gomes (2015) aponta que esse procedimento é pouco “mecânico” e comportamentalista, com a utilização de reforçadores positivos quando o estudante realiza corretamente as associações, porém, de acordo com sua experiência, é o que produz os melhores resultados com perfis variados de crianças falantes com autismo (p. 100). Nesta etapa, também se

trabalha com a repetição de sílabas e seus respectivos sons, com reforçadores positivos e negativos, de modo a favorecer a leitura oral e também a compreensão.

Em seguida, pode-se chegar às habilidades voltadas ao ensino de sílabas simples associadas às complexas. Para que se trabalhe com esse aspecto da leitura, a autora sugere que seja utilizado um programa informatizado intitulado “Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos”²³. Segundo Gomes (2015), o programa é baseado na análise do comportamento e em equivalência de estímulos. Foi elaborado para ensinar habilidades de leitura e escrita a sujeitos que têm dificuldades em aprender pelos métodos de ensino que são considerados convencionais.

Em suma, o programa de ensino é personalizado e os conjuntos de habilidades a serem ensinadas são divididos em etapas menores. O aluno tem a oportunidade de repetir as etapas de ensino caso não alcance o critério de aprendizagem estabelecido previamente. Além disso, há uma revisão contínua do conteúdo já ensinado e a possibilidade de reensino caso o desempenho não seja mantido.

Nas etapas de ensino, são realizadas atividades como identificação de palavras impressas, cópia, ditado, identificação de figuras e identificação de sílabas. Durante as sessões de avaliação do desempenho emergente, são verificadas as relações entre figuras e palavras impressas, assim como a capacidade de nomear palavras impressas e escrever ditados. Pensa-se que tal programa seja bastante interessante e colabore para o processo de alfabetização e letramento infantil, pois é um modo lúdico de trabalhar habilidades de leitura.

Por fim, após o desenvolvimento dessas habilidades, pode-se chegar ao nível interpretativo. Nesse ponto, Gomes (2015) destaca que as dificuldades de compreensão apresentadas por pessoas com autismo não se referem apenas à leitura, mas estão presentes em demais características do transtorno, tais como nas

dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em brincar de faz de conta, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala com função comunicativa e em generalizar a aprendizagem. (GOMES, 2015, p. 155)

Desse modo, entende-se que a compreensão, de modo geral, é atingida pelo TEA, ampliando-se a situações comunicativas do cotidiano. Assim, o ensino da leitura e compreensão, especialmente a estudantes com TEA, deve ser abordado e

²³ Mais Informações sobre o programa podem ser encontradas em: <http://www.geic.ufscar.br>.

estimulado de modo articulado, em as etapas do ensino de leitura apontadas por Gomes (2015) em sua rota. Tendo em vista que isso pode ser um desafio para os/as docentes, a autora aponta algumas sugestões:

- a) **Comece com frases curtas**, com conteúdos referentes ao contexto do educando; peça ao aprendiz para ler oralmente e **faça perguntas sobre o texto para que ele responda oralmente**. Aumente o tamanho do texto gradativamente e auxilie o aprendiz quando ele não compreender algum item do texto;
- b) Para ensinar o aprendiz a responder perguntas por escrito, **comece com questionários compostos por perguntas a respeito do cotidiano dele**. (..). Gradativamente aumente o tamanho do texto e a complexidade das perguntas;
- c) **Utilize referências visuais** (ilustrações, figuras, pictogramas, fotos) que podem facilitar a compreensão de aprendizes com autismo, pois a literatura indica que essa população compreende melhor estímulos visuais do que estímulos auditivos;
- d) **Ensine o aprendiz a perguntar quando ele tiver alguma dúvida**. Aprender a perguntar é importante, pois aumenta a autonomia do aprendiz;
- e) Ensine o aprendiz a marcar no texto as informações mais importantes; isso ajuda o educando a focar nos aspectos fundamentais e facilita no momento de responder questões relativas ao texto;
- f) **De início, evite textos muito abstratos**; textos como poesias e parlendas, que muitas vezes não possuem referência visual e que a relação entre os elementos do texto não é óbvia, são mais difíceis de serem compreendidos. **Prefira textos concretos, diretos, objetivos e óbvios**. (GOMES, 2015, p. 158. Grifos da autora)

Nota-se que que as sugestões da autora para que o/a docente auxilie no desenvolvimento da compreensão leitora de educandos com TEA envolvem diversas estratégias. Em primeiro lugar, recomenda a utilização de textos mais simples, diretos e objetivos, que se relacionem com o cotidiano dos educandos. Além disso, a autora destaca a importância de complementar o texto com elementos visuais, pois isso pode ajudar na compreensão. Outra estratégia mencionada é a de realizar questionamentos sobre o texto, incentivando o estudante a responder oralmente e a refletir sobre o conteúdo lido. Por fim, a pesquisadora ressalta a necessidade de ensinar os estudantes a fazer perguntas quando tiverem dúvidas, o que pode promover uma maior participação e interação durante a leitura. Possivelmente, essas abordagens podem proporcionar uma experiência de leitura mais acessível, compreensível e significativa para os alunos com TEA.

Destaca-se, ademais, a possibilidade de se realizar adaptações textuais, quando se deseja trabalhar um texto complexo e/ou que apresenta uma linguagem muito complicada e inacessível por um educando com TEA. No Manual De Leitura

Fácil para educadores²⁴, elaborado por Vanessa Pires et al. (2023), aponta-se algumas diretrizes que podem ser utilizadas, de modo flexível, tanto para simplificar textos, quanto para elaborar materiais pedagógicos e/ou outros textos. A partir do conhecimento e entendimento das dificuldades dos estudantes público-alvo, as estratégias tornam-se um excelente apoio para a prática pedagógica do/a professor.

Destaca-se que o material apresenta diversas diretrizes que podem auxiliar o/a docente a adaptar desde a preparação do texto, até a sua adaptação propriamente dita, através da aplicação das instruções voltadas ao vocabulário e à sintaxe do texto, bem como à utilização de imagens, diagramação e revisão do material. Dentre as diversas diretrizes apontadas pelos autores, que podem ser utilizadas no processo de escrita/adaptação, especificamente para educandos com TEA, ressalta-se a importância de utilizar a linguagem simbólica de forma moderada, bem como a necessidade de se evitar conceitos abstratos, que podem dificultar e confundir o leitor no espectro autista. Do mesmo modo, a escrita de maneira objetiva e direta (Sujeito + verbo + complemento), visto que textos escritos dessa forma, ou seja, objetivos, podem favorecer sua compreensão (GOMES, 2015).

De modo a finalizar essa seção sobre leitura e TEA, evidencia-se que, ao falar sobre formação leitora, refere-se ao de processo contínuo de desenvolvimento da competência e habilidades leitoras dos estudantes, tendo em vista suas possibilidades, particularidades e potencialidades. Nesse ínterim, tem-se como objetivo a

formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...). E também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo (...) (ROUXEL, 2013, p.20).

A partir da citação da autora, pode-se compreender que, ao buscar desenvolver a formação leitora de estudantes, tem-se em mente o objetivo de cultivar leitores autônomos, críticos e responsáveis, capazes de construir significados de forma independente e de articular suas interpretações. Além disso, essa formação também se propõe a possibilitar a compreensão de diferentes perspectivas e uma conexão mais profunda com a sociedade e a cultura. Em última análise, não se limita a

²⁴ Acesse Manual De Leitura Fácil para educadores de maneira gratuita pelo link: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/view/243/64/336-1>.

fortalecer as habilidades de leitura, mas também capacita os leitores a participar de maneira ativa e consciente no cenário global.

A partir do exposto, nota-se que a formação leitora não se restringe apenas à estimulação da capacidade de decodificar textos, mas visa, principalmente, cultivar a capacidade crítica, autonomia na interpretação e uma sensibilidade expandida para compreender e se relacionar com o mundo ao seu redor. Essas competências não apenas enriquecem a experiência de leitura, mas também empoderam os leitores a serem cidadãos mais conscientes e participativos.

Nesse sentido, também se torna crucial reconhecer que a formação leitora é um processo contínuo que evolui ao longo da trajetória educacional e de vida dos estudantes. Isso ocorre à medida que são expostos a uma diversidade de textos no ambiente escolar e, também no cotidiano. Enfatiza-se que essa jornada de desenvolvimento não apenas envolve a leitura de palavras, mas também a leitura do mundo em suas diversas manifestações, promovendo, na perspectiva do letramento, uma compreensão crítica do ambiente e da vida (SOARES, 2009; FREIRE, 1989). Com relação aos sujeitos com NEEs, destaca-se que também necessitam ter o seu processo de formação leitora valorizado e desenvolvido pelos/as educadores/as, de maneira a estimular as potencialidades e capacidades de seus estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002), toda e qualquer classificação ocorre a partir de algum critério. No caso de pesquisas, de modo geral, é possível que elas sejam classificadas conforme com seus objetivos e procedimentos técnicos utilizados.

Quanto ao seu objetivo geral de *investigar a trajetória escolar de um estudante com TEA no que tange a sua formação enquanto leitor*, essa pesquisa caracteriza-se enquanto exploratória, pois almeja “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (...). Desse modo, tem-se aqui como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Em grande parte dos casos, os estudos exploratórios envolvem o levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; bem como análise de exemplos que propiciem a compreensão do tema, geralmente assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (sendo essa a conjuntura dessa pesquisa).

Nesse sentido, enquanto uma pesquisa exploratória, nosso estudo propõe-se a propiciar maior entendimento sobre a formação de leitores com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentando-se em um estudo de caso com um estudante inserido no espectro. De modo específico, a pesquisa também objetiva identificar quais são os aspectos de diferentes tipos e gêneros de texto que acarretam dificuldade de compreensão pelo sujeito com TEA; bem como, a partir disso, elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas (EPIs) que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade.

A partir dos objetivos mencionados, percebe-se que, quanto à natureza, esta também é uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35). Conforme percebido através das demandas formativas apresentadas por instituições de ensino da região do Vale do Caí/RS ao NAPNE, do IFRS - *Campus* Feliz, (Núcleo no qual esta licencianda já atua há quase dois anos como estagiária), a presença de estudantes com TEA nas escolas regulares está cada vez maior e emergente. Dessa forma, com o estudo em questão, será possível colaborar com a necessidade da região, de compreensão sobre a temática, sugerindo estratégias para a formação leitora de estudantes com a particularidade que se encontram no espectro autista.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados, ou seja, ao delineamento da pesquisa, o presente estudo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, para aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre o tema da formação de leitores e estudantes com TEA, bem como de um estudo de caso, para coleta de dados acerca da temática.

Salienta-se que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela procura de dados em fontes secundárias, tais como livros e outros documentos bibliográficos, podendo ser um trabalho independente ou constituir-se no passo inicial de outra pesquisa. Já o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54).

Ainda sobre o Estudo de Caso, nessa mesma perspectiva, Robert K. Yin (2010) afirma que esse método de pesquisa é utilizado em diversas situações, para contribuir com o conhecimento de fenômenos específicos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos, etc. Dessa forma,

[...] a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, **o desempenho escolar**, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p. 24. Grifo da autora).

Nesse sentido, percebe-se que o estudo de caso, enquanto método de pesquisa, permite que se analise situações específicas, retendo características significativas de eventos particulares. O desempenho escolar é mencionado pelo autor como uma das possibilidades de análise do estudo de caso, sendo esse um dos objetivos desta pesquisa.

Voltando-se para à descrição metodológica da pesquisa, nota-se que, para além das classificações quanto aos objetivos e procedimentos técnicos de coletas de dados empregados, é possível identificá-la no que tange à abordagem. Neste caso, opta-se pelo tratamento qualitativo, pois “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Logo, na seção dos resultados, ocupa-se de analisar o processo de formação leitora do estudante, não apenas enumerar a quantidade de livros que lê/leu, por exemplo.

Além disso, de acordo com Augusto N. S. Triviños (1987, p. 133), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico (...)”. Nesse sentido, não são somente os resultados que importam, mas também o processo de descoberta dos dados coletados.

Destaca-se, ainda, que dentre as competências da pesquisa qualitativa estão as ações de:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis (...). (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

Assim, compreende-se que são diversas as características de uma pesquisa de abordagem qualitativa: compreender, descrever, explicar, observar, etc. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. É essa mesma lógica que esta análise busca seguir, analisando os processos de formação leitora do sujeito de pesquisa. Não obstante, não foram descartados dados quantitativos que surgiram durante o processo, pois o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, esses dados se complementam; pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente (MINAYO, 2003, p. 22).

Quanto às técnicas de uma pesquisa, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) afirmam que essas são “consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (p. 222). Nesse sentido, as técnicas referem-se à parte mais prática da pesquisa: a forma com a qual os dados serão coletados.

Neste caso, fez-se uso da documentação indireta, a partir da pesquisa bibliográfica, bem como da documentação direta, através da observação direta intensiva. Nesse último aspecto, foram utilizadas as técnicas da observação, que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, sendo ela, neste caso, não estruturada, pois foram recolhidos e registrados fatos da realidade

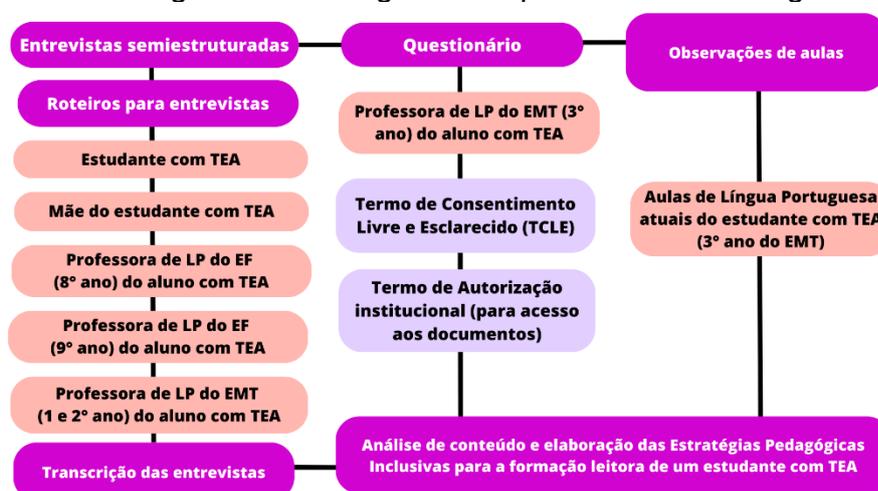
sem que a pesquisadora utilize meios técnicos especiais (MARKONI; LAKATOS, 2003).

Nesse sentido, o estudante com TEA foi observado durante seis aulas de Língua Portuguesa, nas quais são propiciados momentos de interação, leitura e interpretação de textos. O objetivo das observações fundou-se na ideia de verificar como o educando reage frente às atividades propostas em suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura; se participa dos momentos de discussão; se realiza questionamentos, etc. Além disso, de modo a complementar as percepções da pesquisadora sobre as observações, enviou-se um breve questionário à docente atual de Língua Portuguesa do estudante, contendo perguntas relacionadas às maneiras que costuma trabalhar com a leitura em sala de aula.

Além da observação, ainda no âmbito da documentação direta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um estudante com TEA, do Ensino Médio Técnico (EMT), com sua mãe, com duas de suas docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF) e com sua professora de Língua Portuguesa do EMT, que acompanhou o estudante por dois anos, durante sua permanência na instituição.

Em suma, este estudo foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, classificando-se enquanto uma pesquisa exploratória. No que diz respeito aos procedimentos técnicos empregados, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, para maior aprofundamento das temáticas multidisciplinares do TEA e formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa, bem como de um estudo de caso, tendo um estudante com TEA como sujeito principal.

Figura 8 – Fluxograma do percurso metodológico



Fonte: Elaboração da autora.

3.1 Entrevistas semiestruturadas

Conforme Robert Yin (2014), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais pertinentes para os estudos de caso. Isso porque esse instrumento permite que o pesquisador obtenha informações detalhadas e contextualizadas sobre a temática da pesquisa. Em suma, “como técnica de coleta de dados, a entrevista é especialmente útil para explorar questões complexas e emaranhadas que muitas vezes surgem durante a análise de um estudo de caso” (YIN, 2014, p. 106).

Com base nisso, optou-se pela entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa em questão. Quanto ao tipo de entrevista empregada, selecionou-se a entrevista semiestruturada, pois entende-se que essa é uma técnica flexível que permite à pesquisadora fazer perguntas adicionais ou seguir linhas de questionamento não planejadas, levando a descobertas inesperadas e, assim, enriquecer o estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse mesmo sentido, Triviños (1987, p. 146), aponta que, de modo geral, a entrevista semiestruturada pode ser entendida enquanto aquela que parte de determinados questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses pertinentes à pesquisa. Tais perguntas, na medida em que se recebe as respostas do entrevistado, fazem surgir outras indagações inseridas no foco principal do pesquisador.

Em outras palavras, nas entrevistas semiestruturadas aqui realizadas, esta pesquisadora seguiu também um roteiro, com questões previamente elaboradas. No entanto, percebeu-se que houve liberdade para realizar outras perguntas, de acordo com as respostas obtidas, propiciando condições de enriquecimento da pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos. Por todas estas razões, empregou-se a entrevista semiestruturada para este estudo de caso.

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com:

- o estudante com TEA;
- a mãe do aluno com TEA;
- duas de suas docentes, dos anos finais do EF;
- a docente do EMT, que acompanhou o estudante durante seu 1º e 2º ano.

Antes de realizar tais entrevistas, entregou-se, a todos os/as participantes, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) (Apêndices 1, 2 e 3), no qual evidenciava-se a autorização e aceitação de participação do estudo, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento. Além disso, frisou-se que não

haveria a divulgação dos nomes dos participantes. Ademais, o documento apontava o escopo deste estudo, seus objetivos específicos e instrumentos de coleta referentes a cada sujeito entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas presencialmente, sendo que três delas foram feitas no próprio IFRS - Campus Feliz. As demais, foram realizadas na residência e no trabalho dos sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio²⁵ e posteriormente transcritas, com a autorização dos participantes.

No que diz respeito aos roteiros, esses foram elaborados previamente, com base nas leituras (ver Capítulo 2) e reflexões desenvolvidas sobre a temática do TEA e da leitura e formação de leitores. Em um roteiro,

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

Assim, elaborou-se um roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada, para se ter um guia no momento dos diálogos. No entanto, sempre que necessário e possível, incentivou-se que os participantes falassem mais sobre pontos específicos que precisassem desenvolver um pouco melhor.

Evidencia-se que o roteiro foi elaborado levando-se em conta os objetivos da pesquisa. Além disso, as perguntas foram separadas e elaboradas em categorias temáticas (BARDIN, 2016), as quais vão ao encontro das finalidades e proposições deste estudo de caso, sendo elas, basicamente: a) conhecendo o sujeito; b) relação com a leitura; c) estratégias de leitura empregadas. Salienta-se, no entanto, que houve algumas variações dos blocos temáticos em consequência das diferentes posições que os entrevistados ocupam frente ao ambiente escolar, bem como das diferentes relações que têm com a leitura.

Nas próximas subseções, para além de apresentar os roteiros de entrevista semiestruturada elaborados, de modo a explicitar quem são os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto de realização das entrevistas, serão apresentadas um pouco das características dos entrevistados, de modo a construir seus perfis. Em outras

²⁵ A gravação do áudio das entrevistas foi realizada através de um *smartphone*, com o aplicativo de gravação de voz padrão disponibilizado pelo celular.

palavras, será delimitado o universo da pesquisa, com o intuito de situar o contexto em que foi desenvolvida.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003),

o universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. (...) A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc. (p. 223).

A partir disso, evidencia-se, logo abaixo, os participantes da pesquisa como um todo. Em comum, todos os sujeitos fazem parte da comunidade escolar do IFRS - Campus Feliz ou têm relação com o estudante com TEA (para além do próprio discente):

- Um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nascido em 2005, do EMT, do IFRS - Campus Feliz (sujeito principal);
- A mãe do sujeito principal, que reside na cidade de Feliz/RS;
- Sua professora do 8º ano do EF, de Língua Portuguesa;
- Sua professora do 9º ano do EF, de Língua Portuguesa;
- Sua docente de LP, do EMT, que acompanhou o estudante durante o 1º e 2º ano do aluno;
- Sua atual docente de LP, do EMT, que será participante de observações de aula e respondente de um questionário sobre suas práticas docentes ao sujeito principal.

As informações elencadas para a composição do perfil foram retiradas das próprias entrevistas, da seção “conhecendo o sujeito”. Especialmente sobre o sujeito principal da pesquisa e sua mãe, foram consultados, também, os documentos de acompanhamento pedagógico elaborados pelo NAPNE, do IFRS - Campus Feliz, a partir de autorização institucional fornecida pela coordenação do Núcleo (Apêndice).

Assim sendo, salienta-se que as informações - sobre o sujeito com TEA, seu acompanhamento materno e seu desempenho acadêmico e adaptações pedagógicas - foram retiradas do Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP)²⁶, Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs), os

²⁶ O Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP) é um documento que foi elaborado pelo NAPNE-Campus Feliz no qual se registra toda a trajetória escolar e histórico dos estudantes com NEEs. Ademais, insere-se, no RAP, informações as particularidades, interesses e potencialidades dos educandos. Tal documento é redigido e atualizado pela estagiária do Núcleo, com orientação e de maneira colaborativa com a coordenadora e demais integrantes do Núcleo.

quais foram elaborados para a inclusão do estudante na instituição, de modo geral, e também nos componentes curriculares do curso. Nesse ínterim, evidencia-se que o educando com TEA não possui PEI no componente curricular de Língua Portuguesa, pois não demanda de adaptações de conteúdo e/ou curriculares (de grande porte) nessa disciplina em específico.

3.1.1 Estudante com TEA: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada

O sujeito principal desta pesquisa é um estudante com TEA, do 3º ano do Ensino Médio Técnico do IFRS - Campus Feliz. Seu diagnóstico é o de Transtorno do Espectro Autista de Nível I (DSM-5, 2015), necessitando de um pouco de apoio para lidar com suas demandas cotidianas quanto às relações sociais e comportamentais.

O diagnóstico (de Síndrome de Asperger à época) foi consolidado quando o estudante tinha 04 anos de idade, a partir de uma investigação multiprofissional. Durante toda sua infância e parte da adolescência, recebia acompanhamento de profissionais de psicopedagogia e psicologia, na Associação de Pais e Amigos (APAE), da cidade de Feliz/RS. Atualmente, precisa apenas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é realizado no próprio IFRS - Campus Feliz. Além disso, o educando recebe apoio de demais integrantes do Núcleo (inclusive da estagiária) quando possui alguma dúvida. Para esse estudante com TEA, o NAPNE é seu setor de referência na instituição, tendo um vínculo de afetividade, proximidade e confiança com as educadoras que lá atuam.

O aluno gosta de música e, desde os 8 anos de idade, tem se dedicado a aulas. Atualmente, sabe tocar quatro instrumentos musicais (teclado, flauta, violoncelo e gaita) e apresenta bastante facilidade com essa modalidade artística, sabendo, inclusive, produzir partituras. Possui uma boa organização com os estudos e sua vida no geral, gostando de seguir rotinas e padrões.

O estudante também gosta de assistir televisão, caminhar no pátio de sua casa e assistir a vídeos na plataforma *Youtube*, sobre estradas, e do humorista brasileiro Jair Cláudio Kobe, mais conhecido como "Guri de Uruguaiana". A criação de histórias e músicas, de acordo com o texto de seus PEIs e experiências no NAPNE, também é algo que aprecia fazer.

Ainda conforme sua documentação pedagógica, verifica-se que, em seu processo de escolarização, no Ensino Fundamental, acompanhou a turma obtendo bom rendimento e sem necessidade de monitoria ou adaptação curricular específica.

Como fragilidades do estudante, são destacadas suas dificuldades com mudança de rotina e a possível necessidade de receber explicações extras sobre o que é novo. Não obstante, salienta-se que, depois que consegue compreender, realiza os estudos com tranquilidade e autonomia.

O estudante reside no interior da cidade de Feliz/RS desde seu nascimento, juntamente com sua mãe e seu pai. É a mãe que acompanha, mais proximamente, o desempenho escolar do estudante, frequentando reuniões, quando realizadas.

Durante todo seu Ensino Fundamental, estudou em uma mesma escola, sendo descrito como um menino estudioso, esforçado e organizado. Agora, no IFRS - Campus Feliz, mantém as mesmas características, tendo notas excelentes e dedicação aos estudos.

Ressalta-se que a trajetória desta pesquisadora com o estudante iniciou-se em 2021, quando esta licencianda começou seu estágio não-obrigatório no NAPNE. O aluno, que ingressou também em 2021, tem acompanhamento do Núcleo desde a época. Assim, a pesquisadora conhece o educando e mantém, com ele, um vínculo de afetividade, gerado através de momentos de atendimento, atividades e acompanhamento.

Quanto à entrevista desenvolvida com este sujeito, destaca-se que ela foi realizada no *Campus Feliz*. O roteiro foi elaborado levando-se em conta os objetivos da pesquisa e visando a acessibilidade e compreensão para o sujeito com TEA. Nesse sentido, para além de construir os questionamentos de modo simples e direto, no momento da entrevista, ao mesmo tempo em que realizava as perguntas oralmente, a pesquisadora as entregava ao estudante, em pequenos papéis, uma por vez, para tranquilizá-lo e permitir que pensasse sobre suas respostas.

Além disso, do ponto de vista metodológico, as perguntas foram separadas e organizadas em categorias temáticas (BARDIN, 2016) que vão ao encontro das finalidades e intenções deste estudo de caso, de modo a facilitar a posterior análise dos dados e também apresentar uma organização sequencial e lógica no momento da entrevista. No quadro abaixo, apresenta-se o roteiro de entrevista semiestruturada para o sujeito com TEA, o qual contém as perguntas e suas respectivas motivações, bem como uma breve explicação sobre cada categoria de questionamentos.

Quadro 3 - Roteiro de entrevista com o estudante com TEA

CONHECENDO O SUJEITO	
Com esta etapa inicial da entrevista, buscou-se tranquilizar o sujeito entrevistado, de modo que ele se sentisse confortável com as perguntas posteriores. Entende-se que questionamentos mais simples, no início da entrevista, permitem que o entrevistado, que possui TEA, sintam-se mais à vontade com a coleta de dados.	
Pergunta	Motivação
1. Qual é a sua idade?	Estabelecer um vínculo inicial, bem como conhecer um pouco mais sobre o sujeito, buscando deixá-lo mais confortável no momento da entrevista.
2. O que você mais gosta de fazer no tempo livre?	Estabelecer um vínculo inicial, bem como conhecer um pouco mais sobre o sujeito, buscando deixá-lo mais confortável no momento da entrevista.
3. O que você não gosta de fazer (em casa e na escola)?	Estabelecer um vínculo inicial, bem como conhecer um pouco mais sobre o sujeito, buscando deixá-lo mais confortável no momento da entrevista.
ATUAL RELAÇÃO COM A LEITURA (DE MODO GERAL)	
Nesta seção da entrevista, buscou-se entender o panorama atual da relação do estudante com a leitura, para que se compreenda, posteriormente, se o fato de ser ou não leitor na atualidade possui influência de suas experiências anteriores com a leitura em sala de aula.	
Pergunta	Motivação
4. Você costuma ler? 1.2. Se sim, o quê? 1.3. Você lê mais de um livro mensalmente?	Saber se o estudante é leitor ou não, bem como compreender quais são os gêneros e tipos de leitura que realiza. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 5ª edição, coordenada por Zoara Failla (2020), considera-se como leitor os sujeitos que leram, por completo ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitores seriam aqueles que declararam não terem lido nenhum livro neste mesmo período, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses.
5. Na sua casa, as pessoas costumam ler?	Compreender se a família do estudante é leitora. De acordo com o pesquisador Ezequiel T. da Silva (2011), a família é um importante aporte na formação leitora do estudante. Isso porque, durante a infância e adolescência, há a tendência de se aprender pelo exemplo e incentivo.
RELAÇÃO COM A LEITURA DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL (EF)	
Com este bloco de perguntas, pretendeu-se entender o modo como o estudante relacionava-se com a leitura durante o Ensino Fundamental, a partir das proposições e aulas de suas docentes de Língua Portuguesa.	
Pergunta	Motivação

<p>6. Como eram suas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental (EF)? Você gostava das aulas? Por quê?</p> <p>1.4. A professora lia para a turma?</p> <p>1.5. Pedia para que os alunos lessem?</p> <p>1.6. Pedia para realizar leituras em casa?</p>	<p>Entender quais eram, através da percepção do estudante, as metodologias empregadas por sua docente do EF nas aulas de Língua Portuguesa, bem como saber se esses momentos eram agradáveis ao estudante.</p>
<p>7. O que a professora pedia para que você lesse? Você gostava?</p>	<p>Saber quais eram os gêneros e tipologias textuais (MARCUSCHI, 2003) mais utilizados pela professora durante as aulas e se o estudante gostava das escolhas da docente - se fazia sentido (ou não) para ele.</p>
<p>8. Quando você lia esses textos, entendia com facilidade? O que a professora fazia quando você não entendia? (Caso relate dificuldades)</p>	<p>Entender se o aluno apresentava dificuldades em compreender textos específicos e quais aspectos eram mais difíceis para interpretação e assimilação.</p>

RELAÇÃO COM A LEITURA DURANTE O ENSINO MÉDIO (EM)

Nesta etapa, elaborou-se questionamentos a fim de averiguar a maneira como o estudante relaciona-se com a leitura agora, no Ensino Médio, a partir das proposições e aulas de suas docentes de Língua Portuguesa. Para além de questionar sobre a metodologia das docentes, almejou-se entender se o sujeito apresenta dificuldades em compreender os textos propostos.

Pergunta	Motivação
<p>9. Como são suas aulas de Língua Portuguesa, agora, no Ensino Médio (EM)?</p> <p>1.7. A professora lê para a turma?</p> <p>1.8. Pede para os alunos lerem?</p> <p>1.9. Pede para realizar leituras em casa?</p>	<p>Entender quais são, através da percepção do estudante, as metodologias empregadas por sua docente do EM nas aulas de Língua Portuguesa, bem como saber se esses momentos são agradáveis ao estudante.</p>
<p>10. Como foi mudar de escola no sentido de se adaptar à nova realidade?</p>	<p>Compreender como foi para o estudante mudar-se de escola, tendo em vista que estudou durante toda sua trajetória escolar do EF em uma única instituição de ensino.</p>
<p>11. O que a professora pede para que você leia?</p>	<p>Entender quais os tipos de textos (gênero e tipologias textuais) mais utilizados pela docente em suas aulas.</p>
<p>12. Você considera entender os textos que lê? Tem dificuldades?</p>	<p>Saber se o estudante apresenta dificuldades em compreender os textos abordados pela docente durante as aulas.</p>

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EMPREGADAS PELO ESTUDANTE COM TEA

Neste bloco final, construiu-se questionamentos com o objetivo de compreender quais estratégias que o educando emprega para entender os textos, a fim de verificar se necessita delas para compreender as leituras realizadas.

Pergunta	Motivação
----------	-----------

13. Quando você lê, você costuma fazer alguma anotação? Usa marca-textos? Há alguma estratégia que utiliza para compreender textos?	Compreender quais são as estratégias com relação ao aspecto gráfico do texto que são empregadas pelo estudante.
14. O que você faz quando acredita que não compreendeu algo que leu? Você lê de novo ou pede auxílio para alguém (professora, familiar, colega)?	Compreender quais são as estratégias, com relação ao nível de compreensão do texto, que são empregadas pelo estudante.

Fonte: Elaboração da autora.

3.1.2 Mãe do estudante com TEA: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada

A mãe do sujeito principal, atualmente, é servidora pública na área da saúde. Durante a entrevista, destacou que gosta de ler e de conhecer coisas novas. Mostrou-se bastante empenhada e interessada no desenvolvimento do filho, acompanhando-o em suas atividades escolares e artísticas. Juntos, mãe e filho tocam e cantam em uma igreja de sua localidade, bem como realizam apresentações musicais juntos. Esta pesquisadora já tinha contato com a participante, em virtude das reuniões de acompanhamento do estudante com TEA, no NAPNE, e das atividades promovidas pela instituição na qual era convidada. Nesses momentos, já realizou falas sobre suas experiências com seu filho, demonstrando facilidade com a comunicação oral.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada realizada com a participante, ela foi desenvolvida, também, no *Campus Feliz*, na mesma data em que a pesquisadora entrevistou o educando com TEA. O roteiro de perguntas também foi elaborado de modo acessível, visando conter uma linguagem simples e em blocos temáticos. Do mesmo modo que as demais entrevistas, essa foi gravada, com o consentimento da participante. No quadro abaixo, mostra-se o roteiro de entrevista semiestruturada para a mãe do sujeito principal, sendo apresentadas as perguntas e suas respectivas motivações, bem como uma breve explicação sobre cada categoria de questionamentos elaborados.

Quadro 4 - Roteiro de entrevista com a mãe do estudante com TEA

CONHECENDO O SUJEITO	
Com este bloco de perguntas, buscou-se entender qual é o contexto de vida da mãe do estudante com TEA, bem como conhecê-la melhor, através de um diálogo. Por meio dessa etapa inicial, almejou-se trazer mais leveza e descontração para a entrevista.	
Pergunta	Motivação
1.Qual é a sua ocupação?	Saber qual é a profissão da entrevistada.
2.Você gosta de ler? Se sim, o quê?	Entender se a entrevistada gosta de ler, se é leitora e o que lê. A pergunta foi realizada, pois

	uma família leitora tende a incentivar a atividade de leitura nas crianças (SILVA, 2011).
--	---

OLHAR SOB O SUJEITO PRINCIPAL	
Neste segundo bloco, elaborou-se questionamentos voltados à percepção da mãe do estudante perante seu filho; especificamente sobre sua relação com a leitura. As perguntas serviram, apenas, como base para o diálogo, visto que a participante apresentava facilidade em comunicar-se oralmente.	
Pergunta	Motivação
3. Como você percebe a relação de seu filho com a leitura de modo geral?	Entender as percepções da entrevistada a respeito da relação de seu filho com a leitura; se ele apresenta dificuldade ou facilidade; se gosta ou não.
4. Seu filho teve contato com livros a partir de qual idade?	Saber se o aluno foi introduzido no mundo da leitura desde a infância, antes da alfabetização.
5. Como foi a relação de seu filho com leitura nas escolas onde frequentou? (Educação Infantil, Fundamental e Médio)	Compreender, através da percepção de sua mãe, se o estudante demonstrava dificuldades nas atividades voltadas à leitura e interpretação.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.3 Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF), do 8º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada

Esta professora possui formação em Letras - Língua Portuguesa. Iniciou sua carreira docente na década de 1990, em uma escola estadual, com estudantes do noturno, nas séries finais do Ensino Fundamental. Após, passou a lecionar no diurno, em uma escola municipal, com estudantes do 8º e 9º anos, onde foi docente do educando com TEA participante da pesquisa. Atualmente, trabalha nessa mesma instituição de ensino - local onde o sujeito principal estudava, no entanto, com um público diferente: dos 6º e 9º anos. Além disso, atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez por semana, bem como é Secretária e Presidente de um Conselho Municipal de Educação. Desse modo, concilia seu trabalho no ambiente escolar com os afazeres administrativos da Prefeitura de sua cidade.

No que diz respeito ao ato de ler, a docente relatou, durante a entrevista, que gosta dessa atividade, embora não tenha muito tempo para dedicar-se à leitura em virtude das grandes demandas de trabalho. O que lê, geralmente, são livros e textos literários voltados à prática docente.

Quanto à entrevista semiestruturada realizada com a docente, ela teve seu áudio gravado, com a autorização da professora. No que diz respeito ao roteiro

elaborado, ele foi construído com base nas finalidades da pesquisa, tendo questionamentos voltados às formas como a docente trabalha com a pluralidade de gêneros e tipologias textuais (MARCUSCHI, 2003) em sala de aula tendo em vista a diversidade inerente aos estudantes. Ademais, fez-se perguntas especificamente sobre o estudante com TEA participante desta pesquisa e sua relação com a leitura.

O roteiro, assim como foi realizado com os demais participantes, foi organizado em blocos temáticos, sendo eles: conhecendo o sujeito, relação com a leitura, estratégias de ensino empregadas e olhar sobre o estudante com TEA.

3.1.4. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF), do 9º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada

A professora do 9º, do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa, do sujeito principal, possui licenciatura em Letras e pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Durante sua longa carreira no magistério, atuou nas redes municipal, nos anos finais do EF, e estadual, no EF, Ensino Médio (EM) e em cargos de direção e supervisão. Também participou da movimentação para construção de uma escola na região do Vale do Caí/RS. Atualmente, é aposentada, não atuando mais em instituições de ensino.

Durante a entrevista, relatou gostar de contar histórias para motivar seus estudantes, bem como ressaltou a importância da afetividade no contexto escolar e que a docência precisa ser prazerosa para alunos e professores. Além disso, mencionou que gosta muito de ler, praticando a atividade diariamente; e muito mais agora, que se aposentou.

Sobre o roteiro de entrevista semiestruturada elaborado para essa professora, ele seguiu as mesmas perguntas e preceitos da docente de LP do 8º ano do EF. No momento da entrevista, a pesquisadora também gravou o áudio da conversa, para posterior transcrição. Os questionamentos elaborados para as docentes de LP do EF podem ser observados no quadro abaixo, no qual também consta as motivações para as perguntas realizadas.

Quadro 5 - Roteiro de entrevista com professoras do EF, de Língua Portuguesa, do estudante com TEA

CONHECENDO O SUJEITO	
Com este bloco de perguntas, buscou-se conhecer as professoras, bem como estabelecer um momento mais descontraído ao início da entrevista.	
Pergunta	Motivação
1. Qual é a sua formação?	Saber qual é a formação da professora, se é somente Língua Portuguesa.
2. Você atua em quais etapas de ensino (fundamental ou médio)?	Compreender se a docente atua apenas no Ensino Fundamental, na escola onde o educando com TEA estudou, ou se trabalha em mais instituições de ensino.
3. Você poderia contar um pouco a respeito de suas experiências profissionais?	Conhecer um pouco da trajetória profissional da professora, de modo a relacioná-la com seu perfil docente atual.
RELAÇÃO COM A LEITURA	
Com os questionamentos desta seção temática, intencionou-se compreender qual é a relação da docente com a leitura, bem como se é leitora. Isso porque um/a docente que é leitor/a, tem mais chances de motivar seus estudantes para a leitura (LAJOLO, 1983; SILVA, 2011).	
Pergunta	Motivação
4. Você costuma ler? Se sim, com que frequência você lê?	Saber se a professora é leitora.
5. Quais tipos de leitura costuma realizar? (Literárias, Jornalísticas, Teóricas)?	Entender quais são os tipos de leitura que a docente realiza, bem como se costuma ter tempo para dedicar-se a leituras formativas voltadas para o ensino de leitura e TEA.
6. Você gosta de ler?	Compreender se a docente vê a leitura enquanto uma atividade prazerosa.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO EMPREGADAS	
Nesta parte do roteiro, as perguntas foram elaboradas com a intenção de analisar se a docente, em sua prática, emprega estratégias acessíveis de ensino de LP, voltadas à formação leitora de seus estudantes.	
Pergunta	Motivação
7. O que pensa a respeito da formação de leitores, na aula de Língua Portuguesa?	Perceber se a professora entende a leitura e o objetivo de formar leitores como sendo importantes. A LDB (2022; 1996) afirma que esse é um dos compromissos da educação básica.
8. Como você costuma trabalhar com os diversos tipos e gêneros de texto em sala de aula? Como auxilia os estudantes dos anos finais do ensino fundamental a compreenderem os textos?	Entender quais são as estratégias de ensino empregadas pela docente na mediação das leituras propostas, bem como saber como auxilia os estudantes a compreenderem os textos;

	identificar se realiza alguma estratégia específica.
--	--

OLHAR SOBRE O SUJEITO PRINCIPAL	
Nesta parte do roteiro, empenhou-se em compreender de que forma a docente percebia educando com TEA quanto às suas facilidades, dificuldades com relação à leitura e interpretação textual.	
Pergunta	Motivação
9. Você modificava algo em sua metodologia em virtude de ter um estudante com TEA em suas aulas? (realizava adaptações) Se sim, quais?	Compreender se a docente realizava adaptações nas aulas de Língua Portuguesa em virtude de ter um estudante com TEA; se essas adaptações eram necessárias para que o aluno compreendesse as leituras. Caso tenha realizado, saber qual tipo de modificações empregou.
10. Você percebia que o estudante interpretava os textos com dificuldade ou facilidade?	Saber, através da percepção da docente, se o estudante com TEA interpretava os textos com facilidade ou dificuldade.
11. O aluno parecia gostar das atividades relacionadas à leitura de textos?	Compreender se o discente gostava das atividades de leitura propostas, através da perspectiva da docente.
12. Houve momentos nos quais o estudante apresentou alguma interpretação com relação a algum texto de forma muito descontextualizada ou literal?	Averiguar se, durante as aulas de LP do EF, o aluno tinha dificuldades em ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade, bem como interpretar figuras de linguagem (RANDI <i>et al.</i> , 2010; BREGMAN, 2005).
13. Com relação ao texto literário, que é repleto de figuras de linguagem: você percebia maiores dificuldades na interpretação? Se sim, de que forma você o auxiliava?	Saber se o estudante apresentava dificuldades em interpretar textos literários, tendo em vista que eles são, geralmente, constituídos por diversos tipos de figuras de linguagem, como metáforas e metonímias. Ademais, entender de que forma a professora procedia nesses momentos para que a compreensão e interpretação fossem plausíveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio Técnico (EMT), do 1º e 2º ano: perfil e roteiro de entrevista semiestruturada

A docente é graduada em Letras - Português e Inglês. Tem especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, Mestrado em Educação e, atualmente, é doutoranda nessa mesma área, estando em período de afastamento para conclusão da capacitação.

Antes de seu afastamento, atuava no *Campus* Feliz, de modo geral, no Ensino Médio Técnico, tendo sido professora de Língua Portuguesa do educando com TEA no 1º e 2º ano do estudante. Ministrou algumas disciplinas no Curso de Licenciatura

em Letras - Português e Inglês e no Superior em Tecnólogo em Processos Gerenciais. Durante sua trajetória enquanto professora, também já trabalhou no EF, nos anos finais. No decorrer de sua carreira, teve diversos estudantes com NEEs.

A docente descreveu-se, durante a entrevista, como sendo uma leitora assídua e profícua, que gosta muito de literatura. Não obstante, também lê materiais teóricos, para sua formação, capacitação e atualização.

Com relação ao roteiro para a entrevista semiestruturada, ele foi elaborado de modo bastante similar ao que foi desenvolvido para as professoras do EF. Apenas foram trocados vocábulos específicos tendo em vista que a docente não atua mais no EF.

Quadro 6 - Roteiro de entrevista com professora de LP do 1º e 2º ano do EMT do estudante com TEA

CONHECENDO O SUJEITO	
Com este bloco de perguntas, buscou-se conhecer a professora, bem como estabelecer um momento mais descontraído ao início da entrevista.	
Pergunta	Motivação
1. Qual é a sua formação?	Saber qual é a formação da professora, se é somente Língua Portuguesa.
2. Você atua em quais etapas de ensino?	Compreender se a docente atua apenas no Ensino Médio.
3. Você poderia contar um pouco a respeito de suas experiências profissionais?	Conhecer um pouco da trajetória profissional da professora, de modo a relacioná-la com seu perfil docente atual.
RELAÇÃO COM A LEITURA	
Com os questionamentos desta seção temática, intencionou-se compreender qual é a relação da docente com a leitura, bem como se é leitora. Isso porque um/a docente que é leitor/a, tem mais chances de motivar seus estudantes para a leitura (LAJOLO, 1983; SILVA, 2011).	
Pergunta	Motivação
4. Você costuma ler? Se sim, com que frequência você lê?	Saber se a professora é leitora.
5. Quais tipos de leitura costuma realizar? (Literárias, Jornalísticas, Teóricas)?	Entender quais são os tipos de leitura que a docente realiza, bem como se costuma ter tempo para dedicar-se a leituras formativas voltadas para o ensino de leitura e TEA.
6. Você gosta de ler?	Compreender se a docente vê a leitura enquanto uma atividade prazerosa.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EMPREGADAS	
Nesta parte do roteiro, as perguntas foram elaboradas com a intenção de analisar se a docente, em sua prática, emprega estratégias acessíveis de ensino de LP, voltadas à formação leitora de seus estudantes.	
Pergunta	Motivação
7. O que pensa a respeito da formação de leitores, na aula de Língua Portuguesa?	Perceber se a professora entende a leitura e o objetivo de formar leitores como sendo importantes. A LDB (2022; 1996) afirma que esse é um dos compromissos da educação básica.
8. Como você costuma trabalhar com os diversos tipos e gêneros de texto em sala de aula? Como auxilia os estudantes dos anos finais do ensino fundamental a compreenderem os textos?	Entender quais são as estratégias de ensino empregadas pela docente na mediação das leituras propostas, bem como saber como auxilia os estudantes a compreenderem os textos; se realiza alguma estratégia específica.

OLHAR SOBRE O SUJEITO PRINCIPAL	
Nesta parte do roteiro, empenhou-se em compreender de que forma a docente percebia o sujeito principal, quanto às suas facilidades, dificuldades com relação à leitura e interpretação textual.	
Pergunta	Motivação
9. Você modificava algo em sua metodologia em virtude de ter um estudante com TEA em suas aulas? (realizava adaptações) Se sim, quais?	Compreender se a docente realizava adaptações nas aulas de Língua Portuguesa em virtude de ter um estudante com TEA; se essas adaptações eram necessárias para que o aluno compreendesse as leituras. Caso tenha realizado, saber qual tipo de modificações empregou.
10. Você percebia que o estudante interpretava os textos com dificuldade ou facilidade?	Saber, através da percepção da docente, se o educando com TEA interpretava os textos com facilidade ou dificuldade.
11. O aluno parecia gostar das atividades relacionadas à leitura de textos?	Compreender se o discente gostava das atividades de leitura propostas, através da perspectiva da docente.
12. Houve momentos nos quais o estudante apresentou alguma interpretação com relação a algum texto de forma muito descontextualizada ou literal?	Averiguar se, durante as aulas de LP do EMT, o aluno tinha dificuldades em ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade, bem como interpretar figuras de linguagem (RANDI <i>et al.</i> , 2010; BREGMAN, 2005).
13. Com relação ao texto literário, que é repleto de figuras de linguagem: você percebia maiores dificuldades na interpretação? Se sim, de que forma você o auxiliava?	Saber se o estudante apresentava dificuldades em interpretar textos literários, tendo em vista que eles são, geralmente, constituídos por diversos tipos de figuras de linguagem, como metáforas e metonímias. Ademais, entender de que forma a professora procedia nesses momentos para que a compreensão e interpretação fossem plausíveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Observações de aulas e questionário

Yin (2001) aponta que as observações, em estudos de caso, servem para compreender o contexto e a dinâmica das interações, sendo bastante pertinente neste tipo de pesquisa. Desse modo, para além das entrevistas semiestruturadas, também foram realizadas observações de aulas de LP atuais do sujeito principal, com a finalidade de analisar como ele interage nessas aulas e se participa efetivamente dos momentos de diálogo sobre as leituras realizadas.

O tipo de observação realizada foi a sistemática, pois a pesquisadora possuía os objetivos previamente determinados (MARKONI E LAKATOS, 2003 p. 111) de verificar de que forma o estudante interage nas aulas de LP; se realiza perguntas e expõe suas percepções nas atividades interativas propostas pela docente. Para coletar os dados, a pesquisadora realizou anotações sobre esses pontos em específico, verificando se houve, ou não, a participação do estudante.

Para complementar a observação, entregou-se, ao final das quatro aulas observadas, um pequeno questionário, com quatro perguntas, para a atual docente de LP do estudante. A professora também assinou o TCLE e aceitou prontamente que a pesquisadora participasse de suas aulas, como observadora. Abaixo, pode-se observar as perguntas do questionário:

Quadro 7 – Questionário para a atual docente de LP do EMT



QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA

Estratégias Pedagógicas Inclusivas para a formação leitora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso

Estudante: Natália Branchi

Orientação: Profa. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón

Participante:

- a) Como você costuma planejar suas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Técnico?
- b) Como você costuma planejar suas aulas de Língua Portuguesa para a turma do 3º ano do Curso Técnico em (_____) Integrado ao Ensino Médio,

levando em consideração que há um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

c) Com quais gêneros textuais você geralmente trabalha em sala de aula?

d) Você percebe que o estudante apresenta mais dificuldade/facilidade quanto à compreensão de textos que são literários? Há mais algum outro gênero textual em específico que se mostra mais complexo para o discente?

Feliz, ____ de _____ de 2023.

Nome legível do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz
Rua Princesa Isabel, 60, Bairro Vila Rica - Feliz - RS
Fone/Fax: (51) 3637-4401
www.ifrs.edu.br/feliz

Fonte: Elaboração da autora.

3.3 Análise de conteúdo

Conforme Gil (2002), o estudo de caso vale-se de diversos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Desse modo, o processo de análise e interpretação também pode envolver diferentes modelos de análise. No entanto, é mais comum que a análise dos dados seja realizada de maneira qualitativa. Ressalta que a análise qualitativa depende de diversos fatores, como a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Tendo em vista que os dados coletados com esta pesquisa de cunho qualitativo se originam de entrevistas, observações e questionário com perguntas abertas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016) como maneira de se tratar os dados coletados neste estudo de caso. Segundo a autora, essa

metodologia consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, a intenção é inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção dos envolvidos na pesquisa.

De modo a complementar a definição de Bardin (2016), os pesquisadores Rafael Cardoso Sampaio e Diógenes Lycarião (2021) definem que

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (p. 6)

Desse modo, entende-se que, através da análise de conteúdo, é possível que se crie inferências, ou seja, deduções lógicas (BARDIN, 2016), a partir de um determinado conteúdo, buscando encontrar possíveis significados para o conteúdo das mensagens dos sujeitos. Além disso, é importante pontuar que a leitura das mensagens realizadas pelos pesquisadores que optam por esta metodologia de análise não se dá somente sobre o primeiro plano das comunicações, isto é, “não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.” (BARDIN, 2016, p. 47-48). Nesse sentido, busca-se encontrar possíveis motivações ou significados que se encontrem em segundo plano com relação às mensagens produzidas pelos sujeitos.

Ressalta-se que a análise de conteúdo é complementar à coleta de dados, ou seja, pode ser utilizada para a análise de dados e conteúdos gerados por outras técnicas de pesquisa, como entrevistas e observações participantes (BARDIN, 2016). Neste caso, a análise de conteúdo será realizada a partir das mensagens/informações obtidas com as entrevistas, observações e questionário com perguntas abertas.

Para além de definir o que é análise de conteúdo, Bardin (2016) organiza sua técnica em três fases intituladas: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, entra-se em contato com os dados coletados, de modo a formular hipóteses iniciais sobre o conteúdo e organizá-los. Realiza-se uma leitura flutuante (BARDIN, 2016), na qual permite-se a invasão de impressões na compreensão da mensagem.

Nessa etapa, é importante que se atente para a tentativa de compreender todas as hipóteses possíveis sobre as mensagens, seguindo o princípio da representatividade; além de elaborá-las de modo condizente com os objetivos da pesquisa. Em outras palavras, as hipóteses devem ser úteis para responder ao problema da pesquisa.

Define-se hipótese enquanto uma “afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados” (BARDIN, 2016, p. 128). Assim, a hipótese precisa ser verificada/testada através de uma análise mais profunda. Isso é feito nas etapas subsequentes, de exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação. Em suma, após a pré-análise, deve-se organizar o conteúdo coletado em categorias temáticas e analisá-lo, com base em teorias científicas relacionadas ao tema e objetivo da pesquisa.

Seguindo esta indicação, a partir da pré-análise, salienta-se que a pesquisadora organizou os dados levando em conta os diferentes instrumentos utilizados e participantes da pesquisa. Nesse sentido, primeiramente, apresenta-se uma seção intitulada “Relação das docentes de Língua Portuguesa com a leitura”, na qual são apresentadas, em uma única seção e de maneira dialógica, a relação das docentes do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio com a leitura. Em seguida, apresenta-se o tópico “Relação do estudante com TEA com a leitura durante sua escolarização”, no qual evidencia-se o processo de formação leitora do aluno com TEA durante seu processo educacional no EF e EM.

Na sequência, discute-se sobre a “Relação do estudante com TEA com a leitura a partir de percepções e relatos de sua mãe”. Em seguida, apresenta-se as “Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Fundamental (EF)” e as “Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Médio (EF)”, em subseções destinadas à reflexão sobre os dados coletados com cada docente participante da pesquisa.

Com base em Flick (2009, p. 62), nota-se que, na pesquisa qualitativa, são utilizados *insights* e informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Nesse sentido, os dados, organizados

em categorias temáticas, serão analisados levando-se em conta as teorias da área da leitura, formação de leitores e educação inclusiva.

Como etapa final, após a construção das inferências e interpretações, foram elaboradas as Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) para a formação leitora do estudante com TEA. Do mesmo modo, as EPIs foram elaboradas com base nas teorias que embasam esta pesquisa, bem como nas análises realizadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados e analisados nesta seção são provenientes de coleta de dados, conforme explicitado no capítulo anterior, realizada no segundo semestre de 2022, através de entrevistas semiestruturadas, observações de aula e um questionário. Retoma-se que foram entrevistados um estudante com TEA, sua mãe, as professoras de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa (LP) e, por fim, a docente do 1º e 2º anos do Ensino Médio Técnico, de Língua Portuguesa, do estudante com TEA. Quanto às observações, essas foram realizadas no contexto atual de sala de aula do estudante em questão, do Ensino Médio Técnico, nas aulas da componente curricular de Língua Portuguesa. De modo a complementar as observações, foi aplicado um pequeno questionário com a atual docente de Língua Portuguesa do estudante.

Baseando-se nas análises dos diferentes prismas com relação à formação e constituição leitora do estudante com TEA, foram elaboradas estratégias pedagógicas inclusivas (EPIs) para sua formação enquanto leitor, tendo em vista suas particularidades, e visando auxiliar na efetividade de sua compreensão e interpretação leitora. Ressalta-se que, apesar de as EPIs elaboradas para o educando terem sido pensadas a partir de suas particularidades, essas podem ser replicadas nos diferentes contextos, com diversos sujeitos com TEA, se o/a docente de LP as adaptar de acordo com sua realidade.

Quanto à forma na qual dados são apresentados, destaca-se que esses foram organizados em diferentes categorias temáticas, de modo a responder aos objetivos traçados pela pesquisa. Nas seções, para além de informações colhidas com os diferentes sujeitos, para embasar as análises realizadas, são trazidas percepções e teorias de pesquisadores da área de leitura, formação de leitores, TEA e educação inclusiva.

Além disso, destaca-se que, para além de elaborar as EPIs para TEA, como resultado, essas foram divulgadas em *site*²⁷, criado e alimentado por esta pesquisadora, para que possam ser divulgadas institucionalmente e alcancem um número considerável de educadores, especialmente pensando-se na divulgação de conhecimento produzido no âmbito do IFRS enquanto instituição pública de ensino e seu compromisso com a sociedade em que se insere.

²⁷ Confira o site em elaboração através do *link*: <https://sites.google.com/view/tea-e-leitura?usp=sharing>.

4.1 Relação das docentes de Língua Portuguesa com a leitura

Nesta seção, serão explicitadas as percepções que as docentes do 8º e 9º ano, bem como do 1º e 2º ano do Ensino Médio Técnico, de Língua Portuguesa, possuem com relação à leitura, ou seja, de que forma enxergam a leitura e se a consideram importante. Nesse sentido, ressalta-se que Marisa Lajolo (1986), há mais de três décadas, já enfatizava que, se o/a professor/a não for um/a exímio/a leitor/a, as possibilidades de ele/a também não ser um/a bom/a professor/a são bastante grandes. E, seguindo esse compasso, são também grandes as chances de que ele/a não consiga demonstrar e fazer crer aos seus estudantes que a leitura é uma atividade necessária e altamente significativa para sua humanização, no caso da leitura de textos literários (CANDIDO, 1995), e, para o seu letramento e atuação/inclusão social, quando se fala sobre leitura de modo geral (KLEIMAN, 2005; FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

As duas primeiras perguntas realizadas nesse sentido buscaram entender se as docentes são leitoras, com que frequência e o que leem. A docente do 8º ano, de LP, afirmou que é leitora e que lê diariamente. Disse que é bastante eclética em suas escolhas, pois entende que “tudo é leitura”. Mencionou, também, lembranças que possui com a leitura em sua infância, com o jornal recebido em sua casa.

Meu pai tinha assinatura do Correio, que era aquele jornalão, desse tamanho, né, e eu lia. E eu me lembro que uma professora disse, uma vez: “leitura pode ser até a bula. Tá tudo certo”. E eu fui uma leitora voraz, desde pequena. Não queria sair. Queria ler. E tudo que tinha, eu queria ler. E me acostumei. (PROFESSORA DO 8º ANO DE LP)

Indo ao encontro das afirmações da docente do 8º ano, a professora do 9º ano também afirmou que é leitora. Não obstante, as leituras que realiza são voltadas para o trabalho com os estudantes (como as literárias), e não tanto para lazer. Citou o exemplo da obra *A menina que roubava livros*, que está lendo com seus alunos. A docente destacou, ainda, que gostaria de ter mais tempo para ler.

Por fim, a docente do EMT mencionou que lê diversos textos, dos mais variados gêneros, no entanto, adora literatura e possui memórias afetivas com gibis e tirinhas:

Eu adoro literatura, né? Então, tenho leituras literárias, sim. Eu sou muito eclética nas minhas leituras, assim. Eu, até hoje, volta e meio me pego lendo tirinha, em quadrinho, pegando um gibi... Até porque o gibi me remete a memórias afetivas da minha infância. Eu era daquelas que colecionavam gibis. Adorava aquilo! (PROFESSORA DO EMT, 2023)

O terceiro questionamento realizado para as docentes, neste bloco temático, voltou-se a entender se as professoras gostam de ler. As três mencionam que gostam dessa atividade e que são leitoras, o que é considerado essencial no trabalho com leitura em sala de aula (LAJOLO, 1983).

A partir das respostas das docentes, percebe-se que leem, principalmente, literatura e leituras técnicas, voltadas para sua formação e trabalho com os estudantes. Desse modo, considera-se que são, possivelmente, professores capazes de interpelar seus estudantes para a leitura. No entanto, não mencionam, em nenhum momento, leituras voltadas ao ensino de leitura para estudantes com TEA e/ou outros alunos que fazem parte do grupo da educação especial e inclusiva.

4.2 Relação do estudante com TEA com a leitura durante sua escolarização

Neste bloco, será explicitada a relação do educando com TEA com a leitura durante sua trajetória escolar. Assim, serão trazidas percepções do próprio estudante, mas também contribuições de sua mãe, que o acompanha em sua rotina escolar de modo bem próximo.

Para isso, primeiramente, realizou-se questionamentos, ao próprio estudante, voltados a sua atual relação com a leitura de modo a entender se o fato de ser ou não leitor na atualidade possui influência de suas experiências anteriores com a leitura em sala de aula. Com base nisso, torna-se possível inferir se a forma como as docentes conduziram suas aulas, quando trabalhavam com leitura, era significativa para sua formação leitora. Além disso, destaca-se a importância da participação familiar neste processo de constituição leitora de estudantes (SILVA, 2011). Assim, também se realizou questionamentos voltados a compreender se a família do estudante com TEA é leitora ou não.

No que diz respeito à primeira pergunta realizada nessa seção temática, questionou-se se o aluno costuma ler e, se sim, o quê, e se lê mais de um livro mensalmente. O estudante respondeu que sim; costuma ler a Bíblia. Mencionou que já leu livros inteiros, no entanto, não lembra do nome de nenhum em específico. Também citou gostar de ler livros de literatura (que conhece por livros de histórias).

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 5ª edição, coordenada por Zoara Failla (2020), considera-se como sendo leitores os sujeitos que leram, por completo ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitores seriam aqueles que declararam não terem lido nenhum livro neste mesmo período, mesmo

que tenham lido nos últimos 12 meses. Assim, o estudante pode ser considerado um leitor, visto que lê a Bíblia frequentemente e também gosta de ler literatura.

Com relação à segunda pergunta, foi questionado se, na casa do estudante, seus familiares costumavam ler. Nesse sentido, destaca-se que, de acordo com o professor e pesquisador Ezequiel T. da Silva (2011), a família é um importante aporte na formação leitora do estudante. Isso porque, durante a infância e adolescência, há a tendência de se aprender pelo exemplo e incentivo. Desse modo, ao observar seus familiares lendo e receber incentivos, possivelmente o estudante possa sentir-se motivado para ler.

Apesar de ser leitor, o estudante relatou não observar seus familiares “lendo muito”. Não obstante, a mãe do estudante, em sua entrevista, afirma que gosta de ler e realiza essa atividade frequentemente. A partir disso, entende-se que a entrevistada possivelmente realiza suas leituras em momentos no quais seu filho não está presente.

4.2.1 Relação do estudante com TEA com a leitura durante o Ensino Fundamental

Quanto à relação do aluno com TEA com a leitura durante Ensino Fundamental, perguntou-se, primeiramente, como eram suas aulas neste período, se o aluno gostava dessas aulas e porquê. Com as perguntas, buscou-se entender quais eram, através da percepção do estudante, as metodologias empregadas por sua docente do EF nas aulas de Língua Portuguesa, bem como saber se esses momentos eram agradáveis ao estudante.

O estudante com TEA afirmou gostar das aulas promovidas por suas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Quando questionado a respeito da motivação, disse que apenas gostava. Quanto às metodologias empregadas pelas docentes, relatou que elas pediam para que ele e seus colegas lessem textos/livros, bem como liam para/com a turma – apesar de não ser algo muito frequente. Ainda sobre os métodos didático-pedagógicos, disse que as professoras solicitavam que ele lesse textos em casa, sendo a professora do 8º ano quem mais pedia.

Sobre os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003) que as docentes mais trabalhavam, o estudante destacou mais “textos tipo notícias” e que os entendia. Não com tanta facilidade, mas também disse que não era difícil, apresentando os mesmos embates que seus colegas.

4.2.2 Relação do estudante com TEA com a leitura durante o Ensino Médio

Para compreender a relação do estudante com TEA, com a leitura no Ensino Médio Técnico, realizou-se as mesmas perguntas que lhes foram feitas com relação ao EF, apenas mudando o nome da respectiva etapa de ensino. Os objetivos dos questionamentos foram, em suma, saber quais são os gêneros e tipologias textuais (MARCUSCHI, 2003) mais utilizadas pela professora durante as aulas e se o estudante gosta das escolhas da docente. Ademais, buscou-se entender se o aluno apresenta dificuldades em compreender textos específicos e quais aspectos são mais difíceis para sua interpretação e assimilação.

Assim, com relação à primeira pergunta, acerca das metodologias empregadas por sua atual docente de LP durante o EMT, o estudante com TEA disse que ela solicita que leiam materiais em casa, para realizar alguns trabalhos (reflexões, escritas, etc.). Desse modo, de acordo com o aluno, as leituras são realizadas majoritariamente em casa e as atividades em sala de aula.

Os textos mais abordados pela professora, de acordo com o estudante, são os literários, tais como escritos de Machado de Assis. O estudante mencionou gostar das obras desse autor, compreendendo-as quando lê. Quanto às aulas de LP realizadas durante a pandemia, com outra docente, relatou que foi um pouco difícil acompanhar, pois, quando chegou, as aulas já haviam começado²⁸. Depois, disse que conseguiu se adaptar.

O estudante com TEA disse que, de modo geral compreende os textos que a professora pede para que leia. No entanto, nas vezes em que não entende, procura ler novamente e entender sozinho. Mencionou que, por vezes, não compreende alguns vocábulos e pede auxílio para a professora - quando o seu significado não está explicitado no texto.

4.3 Relação do estudante com TEA com a leitura a partir de percepções e relatos de sua mãe

Nesta seção, será discutida a relação do educando com TEA com a leitura durante sua infância, a partir de relatos de sua mãe e do próprio estudante. A partir

²⁸ Destaca-se que o estudante com TEA ingressou no IFRS – Campus Feliz, no ano de 2020, através de Chamada Pública, quando o ano letivo de 2021 já havia começado na instituição.

disso, será possível perceber se recebeu incentivos de sua família para se tornar leitor ou não.

A mãe do estudante destacou que ele gostava, quando pequenino, de olhar as ilustrações e ter contato com os livros físicos. Desde os três anos de idade, segundo sua mãe, o estudante com TEA tem contato com livros e convivia com esses materiais cotidianamente. A mãe do aluno disse, ainda, que lia frequentemente para seu filho, juntamente com o pai do estudante.

A mãe do estudante relatou que ele apreciava esses momentos e apresentava grande capacidade de memorizar as histórias que lia para seu filho. Assim, antes mesmo de aprender a ler, imitando o gesto de seus pais, olhava as imagens dos livros e contava as histórias para seus familiares. Em determinado momento, percebeu que seu filho não estava mais apenas contando as histórias, mas também estava lendo-as.

Assim, nota-se que aprendeu a ler bem precocemente, quando comparado com seus colegas (com cinco, quase seis anos). Foi o primeiro de sua turma a aprender a ler. A mãe relatou que um de seus hiperfocos, quando criança, a partir do momento que foi alfabetizado, era ler placas de carros. Desse modo, o seu pai o levava e acompanhava em passeios para conhecer e ler novas placas.

Percebe-se, então, que o estudante ansiava por descobrir o mundo, desde cedo, através da leitura. E sua família o incentivava. Assim, nota-se que buscavam propiciar o letramento do educando, o letramento "refere-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana" (KLEIMAN, 2005, p. 5). Dessa forma, torna-se indispensável motivar e incentivar tais práticas, como faz/fez a família do estudante, para que, aos poucos, insira-se nas práticas sociais de nossa sociedade.

Quanto às experiências escolares do aluno voltadas à leitura e à escrita, a mãe do estudante destacou que "difícilmente *tu encontrava* um erro de português na escrita dele" (MÃE DO ESTUDANTE COM TEA, 2023). O que se abstrai a partir da fala da entrevistada, é que o estudante tinha facilidade com a Norma Padrão da Língua Portuguesa, visto que essa é constituída pela aprendizagem de regras e normas – o que se mostra enquanto uma das facilidades do estudante com TEA. Indo ao encontro dessa afirmação, a mãe do aluno relatou que, no Ensino Fundamental, as docentes de LP relatavam que o estudante possuía um vocabulário rebuscado e tinha bastante disciplina e organização para os estudos.

Quanto ao entendimento de metáforas e outras figuras de linguagem, a mãe do estudante disse que já tinha conhecimento sobre o fato de pessoas com TEA comumente terem essa dificuldade com essa interpretação. Por isso, sempre explicou para seu filho que os enunciados podem ter mais de um sentido. Assim, nunca percebeu dificuldades do educando com TEA com relação a isso, pois ele sabia diferenciar e associar, a nível de comunicação e interação social, contemplando suas necessidades, os múltiplos sentidos dos discursos em seus diversos contextos.

4.4 Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Fundamental (EF)

Conforme mencionado no capítulo 2 desta monografia, a interação entre texto e leitor (KOCH; ELIAS, 2008; LEFFA, 1996a) é uma atividade complexa, visto que envolve diversos processos cognitivos e metacognitivos para ser efetivada (SÁNCHEZ-MIGUEL, 2012; FISCHER, 2006; KATO, 1990). Dentre os fatores implicados no processo de realizar uma leitura, encontra-se o acionamento de elementos primários da cognição, como detectar e identificar as letras contidas no texto; além de outros relacionados à metacognição, como a mobilização de conhecimentos prévios sobre a temática do texto (KLEIMAN, 2004), a determinação da intencionalidade da leitura (LEFFA, 1996a), a formulação de hipóteses, expectativas e inferências, além de outros relacionados ao nível interpretativo, de compreensão (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017). Ressalta-se, ainda, que o/a professora/a pode agir operacionalmente de modo a auxiliar os/as estudantes (incluindo-se aqueles com NEEs, sendo o TEA, neste caso) a compreender os textos, através de estratégias que estimulem competências e/ou habilidades leitoras, como “debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar” (PDE, 2011).

Assim, tendo em vista essas particularidades inerentes ao processo da leitura, neste bloco de análise, serão explicitadas quais foram/são as estratégias de ensino utilizadas pelas docentes para auxiliar o estudante com TEA a entender e interpretar os textos que propunham, sendo que as habilidades de interpretar e criticar, levando-se em conta a literalidade e objetividade com que a cognição de indivíduos com TEA opera (BREGMAN, 2005; RANDI *et al.*, 2010), sejam as mais difíceis de estimular.

4.4.1 Professora do 8º ano do EF

A professora do 8º ano relatou que, de modo geral, gostava de trabalhar com contos durante as aulas, em virtude do pequeno acervo que as bibliotecas de suas escolas possuíam. Desse modo, quando desejava abordar um romance e/ou obra mais extensa, necessitava comprá-los, custeando ela própria, quando desejava que seus estudantes lessem, todos a mesma história. Isso porque as bibliotecas dispunham de um exemplar de cada livro, apenas.

Especificamente sobre o estudante com TEA, a professora mencionou que, ao menos em suas aulas, não apresentava muita autonomia. Assim, a docente necessitava guiá-lo, de modo bem próximo, nas atividades, informando-o quando era hora de retirar o material da mochila ou de responder às questões propostas, bem como de ir para o intervalo e para casa. Além disso, destacou que o processo de abstração se mostrava bastante dificultoso para o estudante, pois

se eu dissesse para ele que ele tinha que decorar, vamos supor, as preposições, as contrações, e não sei o que, fizesse uma prova, ele acertaria toda ela. Iria gabaritar ela. Se eu disse, eu perguntasse para ele: “o que o personagem Marcelo pensa sobre o relacionamento da Maria com ele?”... Ele não saberia responder. Ele sabia tudo o que era de decorar. Ele não errava nenhuma questão! Tirar opiniões, isto ele não conseguia. (PROFESSORA DO 8º ANO, DE LP, DO EF, 2023)

Nota-se, então, que, de acordo com a professora, o educando com TEA apresentava dificuldades com o processo de elaboração de hipóteses, inferências interpretação sobre o que lia, ficando apenas no nível de percepção e localização “de elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11). Desse modo, a docente procurava realizar questões mais objetivas sobre os textos, estimulando apenas as habilidades que o aluno já possuía. Também organizava atividades voltadas à gramática a partir das leituras, pois, segundo a professora, o aluno gostava.

Indo ao encontro do que postula Gomes (2015), o educando com TEA também apresentava, de acordo com a docente, mais facilidade com a leitura oral. Por isso, solicitava que o estudante praticasse a atividade, juntamente com os colegas da turma. Outra estratégia que empregava era a utilização do livro didático. A partir dele, solicitava que os estudantes lessem algum texto do material e realizassem questões de interpretação ali contidas.

Para o estudante com TEA, a docente precisava adaptar as perguntas, tornando-as mais objetivas e retirando aquelas que exigiam um grande nível de abstração. No momento da correção das atividades do livro didático, que era realizada

em grande grupo, o estudante também lia suas respostas e acompanhava o que falavam seus colegas. A professora relatou que essa era uma oportunidade para que o aluno observasse como os demais estudantes respondiam às perguntas, sendo esse um momento de aprendizagem para o aluno.

A entrevistada também costumava levar seus estudantes para a biblioteca, para retirar livros que se interessavam. O estudante com TEA sempre escolhia um livro que gostava, não aceitando as sugestões da docente. Isso demonstra o interesse do estudante pela leitura, evidenciando que já tinha preferências e um perfil-leitor.

Outro ponto relevante a ser destacado é que, de acordo com a entrevistada, o estudante com TEA não gostava de gravuras e gibis, por exemplo. Desse modo, a utilização de materiais que continham muitas figuras não era uma estratégia interessante para o estudante. Quiçá, quando utilizadas com a intenção de complementar um texto, possam ser relevantes para sua compreensão.

Sobre outra estratégia empregada pela docente em suas aulas, ela destacou a contação de histórias e/ou de trechos e resumos das obras que achava pertinente aos estudantes, como forma de motivá-los para a leitura. Especificamente sobre os textos literários, alguns estudos apontam que a leitura em voz alta feita por professores/as é uma maneira de aproximar o leitor da história, de fazê-lo ser parte do universo contido nas linhas do texto, pois,

Nessa situação, o leitor participa integralmente do processo de leitura de literatura: com o corpo que sonoriza e que ouve, com o coração pelas emoções que sentem sentimento que experimenta, com a **cognição pelo processo imaginativo que convoca sua memória, criatividade, esquemas mentais estruturantes da apreensão de sentidos por meio da língua e da elaboração de novos significados**. (AMARILHA, 2019, p. 19. Grifos da pesquisadora)

Assim, percebe-se que a leitura sonorizada pode ser uma forma de atrair a atenção dos leitores, de envolvê-los na narrativa, através dos diversos sentidos e emoções que possuímos. Em uma história contada, ouvimos, vemos, sentimos, imaginamos... E, dessa forma, elaboramos novos sentidos e significados às palavras, tornando o momento de contar histórias inesquecível, uma verdadeira experiência e encontro entre texto/autor, leitor/ouvinte e narrador. Ademais, há a estimulação de processos cognitivos voltados à compreensão e imaginação do que conta o/a professor/a, mostrando-se enquanto uma estratégia bastante interessante para estudantes com TEA.

Quanto ao questionamento realizado sobre o que a professora pensa acerca da formação de leitores em sala de aula, ela destacou que considera algo muito importante, apesar de ser difícil, em virtude do restrito acervo das escolas e da conexão de *internet* limitada da zona rural, onde localizava-se a escola de EF do estudante com TEA. Sobre a forma com qual costumava/costuma trabalhar com a diversidade de gêneros e tipologias textuais (MARCUSCHI, 2003), a educadora relatou que seguia as proposições dos documentos educativos norteadores de seu município. No sexto ano, por exemplo, apontou que se deve trabalhar com poesias e textos narrativos.

A docente considera que trazer esses gêneros para o concreto, solicitando que os alunos confeccionem obras físicas e releituras, são estratégias muito interessantes para a compreensão e motivação. Concorde-se com a docente, principalmente quando se fala de estudantes com TEA. Isso porque, ao relacionar os textos com algo concreto, podem visualizar, através das imagens inseridas e das ideias dos demais colegas, possíveis formas de se interpretar o texto, as quais, pelos estudantes (no caso deste estudo) estarem em uma idade bastante similar, são mais próximas de sua realidade.

Ainda sobre as maneiras com as quais trabalha com a leitura em sala de aula, citou que, primeiramente, entregava os textos de maneira impressa e solicitava que algum aluno lesse em voz alta. Em seguida, lia o texto novamente, questionando se os estudantes tinham alguma dificuldade quanto ao vocabulário, se não tinham conseguido elaborar o significado de alguma palavra ou expressão. Depois disso, solicitava que respondessem algumas questões sobre o texto ou realizava diálogos oralmente. A docente frisou que “nessa parte, no diálogo, na conversação, muitas vezes, aquele aluno que, na escrita ia mal, ele conseguia se expressar muito bem” (PROFESSORA DO 8º ANO DE LP DO EF, 2023).

Nesse sentido, percebe-se que a professora fornecia maneiras alternativas de os estudantes expressarem suas interpretações. As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (ZERBATO; MENDES, 2018; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) trazem a importância da diversidade de atividades nas aulas, para que elas se tornem acessíveis, visto que cada estudante aprende de uma forma. Por isso, considera-se essa como sendo uma estratégia interessante para a compreensão leitora. Nessa pluralidade de exercícios, cada estudante terá a oportunidade de

expressar o que entendeu, tendo em vista suas particularidades e, nessa situação, a de alunos com TEA, que, podem ser mais tímidos e podem preferir apenas escrever.

Por fim, a professora destacou que realizava adaptações específicas apenas nas atividades e provas realizadas para o estudante com TEA. Em suas aulas, procurava tornar as explicações e materiais acessíveis a todos, conforme as diretrizes do DUA (ZERBATO; MENDES, 2018; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Conforme já explicitado, tornava as questões mais objetivas e diretas, pois apresentava dificuldade em expressar sua opinião própria. Pensa-se que essa habilidade também precise ser estimulada, levando-se em conta a necessidade de se desenvolver as potencialidades dos estudantes com NEEs (PIMENTEL, 2012, p. 152).

A professora mencionou não saber dizer se o estudante gostava das atividades relacionadas à leitura que promovia, pois nunca relatou nada a respeito. Disse, apenas, que ela fazia tudo o que lhe era solicitado com bastante dedicação. Também destacou que não houve momentos em que ele apresentou interpretações muito descontextualizadas. Por fim, com relação ao texto literário, que é repleto de figuras de linguagem, respondeu que sim, o estudante apresentava mais dificuldades. No entanto, não sabia muito bem como auxiliá-lo e levá-lo a níveis mais elaborados de compreensão, pois considera não ter formação para isso:

Eu não consegui fazer chegar, fazer entender. Fiz até uns desenhos no quadro, quando era, né, uma metáfora, alguma coisa. Mas... e, também, Natália, eu vou voltar: eu tinha dificuldade de entender se ele tinha entendido, porque ele, como ele não te falava, ele era muito quieto, né. Daí, eu dizia “tu entendeu? Mas entendeu o quê?” O que eu falava? Ou abstraiu alguma coisa dali? Então, isso eu tinha dificuldade, porque eu não tenho essa formação, né, embora a gente tenha vivência, é diferente²⁹. (PROFESSORA DO 8º ANO, DE LP, DO EF, 2023)

4.4.2 Professora do 9º ano do EF

Quanto aos relatos da professora do 9º ano, sobre a pergunta acerca do pensa da formação de leitores na aula de Língua Portuguesa, relatou que considera muito importante. Apesar de ser algo ainda pouco desenvolvido nas escolas nas quais trabalha, acha pertinente fornecer um tempo para leitura livre em sala de aula, sempre tendo algum propósito. Também pontuou sobre a importância de permitir que os

²⁹ A partir da fala da docente, ressalta-se a importância da capacitação contínua de professores, especialmente frente às NEEs e à educação inclusiva. Os/As estudantes com NEEs são matriculados/as nas escolas, no entanto, percebe-se que não há a promoção de muitas formações, nesse sentido, para os docentes, fazendo com que se sintam incapacitados de ensinar para tais educandos.

estudantes escolham suas próprias obras para que descubram, por si só, que ler também pode ser uma tarefa prazerosa. Para que se tenha mais sucesso nessas atividades, relatou que necessitam de mais formação sobre a temática.

Sobre as maneiras que utiliza para estimular a leitura, destacou que em uma de suas escolas há uma iniciativa de disponibilizar, em uma sacola, textos literários e outros de interesse dos estudantes para serem levados para casa, a cada 15 dias. Além disso, há as chamadas “Paradas de Leitura”, que consistem em disponibilizar, aos alunos, momentos para leituras de obras de seu interesse, durante o início das aulas.

A professora mencionou, também, que considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, promover momentos de leitura em sala de aula, não apenas solicitar que os alunos realizem a atividade em suas casas. Para isso, geralmente faz uma seleção de livros/textos que tenha domínio para serem lidos conjuntamente nesses momentos.

Quanto às metodologias que utiliza quando percebe que os estudantes, de modo geral, não conseguiram compreender os textos ou realizar interpretações incoerentes, busca fracionar a leitura. Em suas palavras,

Vamos lendo em partes, assim, né, o texto, uma leitura fragmentada. Assim, vamos ler até aqui: “o que é que a gente tem até aqui? Que informação tem até aqui? O que vamos extrair? Escreve aí na margem. O que é importante? O que essa palavra quer dizer aqui?” Ah, daí eles vão despertando. É que nem um fazer pipoca. Esquentou o óleo... Vai fazendo barulhinhos. (PROFESSORA DO 9º DE LP DO EF, 2023)

A partir da fala da docente, identifica-se que emprega a estratégia de separar trechos dos textos, realizar a leitura conjuntamente com os estudantes e questioná-los sobre possíveis interpretações para os fragmentos. Além disso, sugere que produzam anotações nos textos, com impressões e possíveis significações para o lido. Nesse mesmo sentido, Ribeiro e Mota (2020) apontam que há diversas estratégias que podem ser utilizadas e ensinadas, pelos docentes, antes, durante e após a leitura visando auxiliar na compreensão dos alunos. Dentre elas, estão as anotações e marcações como importantes ferramentas, que permitem refletir.

No que concerne aos encaminhamentos e procedimentos tomados especificamente para o estudante com TEA, a docente relatou que ele acompanhava os diálogos realizados, embora que com um tempo diferente. Outrossim, segundo ela, o aluno demorava um pouco mais para escrever, pois utilizava a letra bastão para

registrar suas ideias e conteúdos da aula. No quesito aprendizagem, apresentava facilidade. Contudo, raramente interagia com seus colegas e preferia desenvolver as atividades sozinho – tarefas das quais gostava. Desse modo, a docente necessitava realizar adaptações apenas com relação à organização do espaço da sala de aula, de modo a deixá-lo confortável, e não nos conteúdos curriculares e/ou metodologias de ensino.

Nas atividades de interpretação textual, relatou que o estudante com TEA apresentava bom desempenho, contribuía com suas percepções e essas eram coerentes. Quanto ao entendimento de figuras de linguagem, a professora relatou que ele apresentava a mesma dificuldade que os colegas, não percebendo nenhuma excepcionalidade nesse sentido.

4.5 Estratégias de ensino de leitura empregadas pelas docentes do Ensino Médio Técnico (EMT)

Neste bloco, serão apresentadas as estratégias utilizadas pelas docentes do EMT para fomentar a formação leitora de seus estudantes, enfocando-se naquelas voltadas ao estudante com TEA. Sublinha-se, novamente, que os dados analisados nessa etapa foram obtidos com a professora de LP que acompanhou o estudante em seu 1º e 2º ano na instituição, em seu processo de adaptação. Entende-se que tal docente, por ter auxiliado o aluno neste período, tivesse bastantes insumos para contribuir com o objetivo desta pesquisa.

Além disso, realizou-se observações das aulas atuais de LP do estudante com TEA, com outra professora, que iniciou seu trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa com o estudante e sua turma neste ano letivo. Com esse instrumento de coleta de dados, pensa-se que foi possível perceber, na prática, como é lecionar LP e contribuir para a formação leitora de um estudante com TEA. De modo a complementar as percepções da pesquisadora sobre as observações, enviou-se um breve questionário à docente, contendo perguntas relacionadas às maneiras que costuma trabalhar com a leitura em sala de aula. Os dados coletados com essas ferramentas também serão aqui discutidos.

4.5.1 Professora do 1º e 2º ano do EMT

No que tange ao que pensa a professora do 1º e 2º ano do EMT sobre a formação leitora nas aulas de LP, a docente afirmou que esse deveria ser o objetivo

central das aulas de LP/Literatura, inclusive de outros componentes curriculares. Isso porque ela é a responsável pela formação cidadã e humana dos sujeitos, disse a docente, citando Antonio Candido (1995).

Sobre a maneira como costuma trabalhar com os diversos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003) em sala de aula, destacou que busca sempre partir de textos reais e autênticos, que, de algum modo, estão próximos da realidade dos estudantes. Quando percebe que, por algum motivo, os estudantes não estão compreendendo os textos com os quais está trabalhando, busca auxiliá-los com estratégias metacognitivas de leitura (KATO, 1990). Nesse sentido, procura estabelecer relações de inferência, através do estímulo e promoção de conhecimento prévio sobre o tema do texto, bem como proporciona o exercício da visualização.

Indo ao encontro das estratégias utilizadas apontadas pela docente, as pesquisadoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (2011) apontam que são sete as estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Durante sua prática pedagógica, o/a professor/a pode explicar aos estudantes, no decorrer da leitura, como tais estratégias funcionam e de que modo podem auxiliá-las na compreensão dos textos.

Quanto às estratégias empregadas pela docente, ressalta-se que a inferência pode ser entendida como a construção de uma ideia a partir de informações que não estão de modo explícito no texto. Em outras palavras, é a interpretação do texto a partir de assimilações e vivências do leitor. Essa estratégia estimula a percepção do quão plurissignificativo são os textos. Já a visualização refere-se à criação de mapas mentais a partir das emoções suscitadas pela leitura. De acordo com Souza e Giroto (2011), “essa estratégia é uma forma de inferência, por isso, ambas devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa” (p. 14).

Por fim, quanto ao conhecimento prévio, destaca-se que, ao realizar atividades que ativem conhecimentos que os leitores já possuem a respeito do texto, há a formulação de hipóteses baseadas nessas informações prévias. Isso representa o começo da compreensão e interpretação textual, sendo que essas ideias serão confirmadas (ou não) durante a leitura (SOUZA; GIROTTO, 2011).

Pensando nas especificidades de educandos com TEA, conjectura-se que o estímulo das estratégias/habilidades utilizadas pela docente seja bastante significativo. Apesar de a particularidade neural em questão gerar dificuldades no estabelecimento de relações entre a leitura e a realidade (RANDI *et al.*, 2011), a estimulação do conhecimento prévio do leitor com TEA, antes de iniciar a interpretação textual, pode facilitar a elaboração de significações para o texto.

Acerca das demais metodologias que utiliza no trabalho com textos em sala de aula, a docente citou a leitura em voz alta. Além disso, disse que, de acordo com o gênero, varia as atividades e estratégias. Por exemplo,

Posso trazer várias crônicas, trabalhar e distribuir entre eles, em pequenos grupos, para eles tentar, sei lá, organizar por temática, ou por estilo de escrita (...). Em contos, por exemplo, eu gosto muito de (...) trazer alguma coisa, uma curiosidade pra eles, ou instigá-los de alguma forma tentar descobrir (...) uma motivação. Bem aquela coisa inicial de pré-leitura, né (...), que Cosson (2007) fala, né? Nem que seja assim, “ai, se chama assim, ó, Venha ver o Pôr do Sol, esse é o nome do conto. O que vocês acham que vai acontecer ali?”, (...). Nem que seja isso. Mas eu nunca trabalho assim: “ó, toma, leiam e vamos discutir depois”. Não! [*risos*].(PROFESSORA DE LP DO 1º E 2º ANO DO EMT, 2023).

A partir do relato da docente, nota-se que emprega diversas metodologias em suas aulas, com a intenção de motivar seus estudantes com a leitura. Partindo de sua fala, nota-se que procura não sugerir e trabalhar com textos de modo descontextualizado, sem uma motivação. A professora menciona, também, as estratégias de leitura apontadas pelo autor Rildo Cosson (2007), dentre as quais está a motivação como importante elemento didático-metodológico de trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula. Para além da motivação, Cosson (2007) propõe, ainda, as etapas de introdução, leitura e interpretação. Em suma, a motivação refere-se à preparação para o início da leitura. Essa etapa, conforme destacou a professora do EMT, é muito importante, pois “o sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2007, p. 54).

Na etapa de introdução, há a apresentação do autor e contextualização da obra. Na leitura, Cosson (2007) aponta que o professor/a necessita auxiliar os estudantes em suas dificuldades. Na interpretação, realiza-se inferências, para que se construa um sentido para o texto.

Considera-se que a utilização dessa proposta didático-metodológica também seja relevante para a formação leitora do estudante com TEA, pois trabalha com sequências/etapas, o que permite que o educando vá “digerindo” a leitura aos poucos

e estabelecendo conexões com o autor, obra e conhecimentos prévios que já possui. Pode, ainda, no momento da leitura, tirar suas dúvidas quanto ao vocabulário e ou compreensão, por exemplo, conforme destaca Cosson (2007).

Ressalta-se, também, a relevância de se promover atividades que também possam ser realizadas de modo individual, em alguma etapa, de acordo com as capacidades de interação do estudante. Em alguns momentos, o aluno com TEA pode preferir desenvolver suas reflexões sozinho e organizar o pensamento antes de socializar suas percepções.

Nesse mesmo sentido, quanto ao estudante com TEA, a docente informou que buscava utilizar a mesma metodologia de ensino e mediação que empregava para os demais. Isso porque o estudante respondia satisfatoriamente aos estímulos empregados, sobressaindo-se, inclusive, a alguns colegas de sua classe. No entanto, destacou que mantinha um “olhar mais cuidadoso” (inclusivo) com o estudante, visando questionar, sempre que necessário, se necessitava de algum tipo de auxílio.

Com relação à compreensão dos textos, a docente relatou que o estudante tendia a ser mais literal em suas interpretações. As metáforas, presentes em grande parte dos textos com os quais trabalhava em sala de aula, eram bastante difíceis para seu entendimento, confirmando o que postula Bregman (2005) sobre a literaridade com a qual sujeitos com TEA geralmente interpretam os enunciados. A docente destacou que poesias, por exemplo, mostravam-se como um grande desafio para a interpretação, por parte do estudante com TEA. Como costumava trabalhar majoritariamente com textos literários em suas aulas, a docente disse que não sabia como o estudante com TEA reagia perante textos que utilizavam uma linguagem mais objetiva e simples.

Para auxiliá-lo com essa questão, a professora mencionou que buscava sentar-se próximo ao estudante e, por partes, guiá-lo na compreensão de trechos, estimulando-o a realizar conexões entre o lido e a realidade. Relatando uma experiência específica, sobre um trabalho acerca do conto machadiano intitulado A Teoria do Medalhão, a docente referiu que o estudante com TEA, através dessa metodologia guiada, chegou a uma interpretação bastante coerente e complexa acerca da simbologia do medalhão na história.

Além dessa experiência, narrou um outro momento que considerou significativo, no qual desenvolveu uma atividade sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a turma. Motivada pelo NAPNE da instituição, a professora

promoveu um momento de conscientização sobre o tema com seus estudantes, em 2022, durante semana do Dia Mundial e o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo³⁰ (2 de abril). O educando com TEA foi chamado pela docente para ser o protagonista da atividade, respondendo às dúvidas dos colegas sobre o tema e falando sobre si, a partir de um vídeo que continha o relato de outro indivíduo com o Transtorno. A entrevistada mencionou que a ocasião foi bastante significativa para que a turma agisse de modo mais acolhedor com o aluno durante o ano letivo.

4.5.2 Professora do 3º ano do EMT

Neste bloco, serão trazidas as percepções e metodologias empregadas pela atual docente de LP do educando com TEA. Para coletar os dados, foram realizadas observações de aulas, bem como a aplicação de um questionário. De modo a organizar as análises realizadas, organizou-se subseções para cada instrumento empregado para colher as informações aqui apresentadas.

4.5.2.1 Observações

Ao longo das 4 aulas (de 2 períodos de 50' cada) observadas, a docente desenvolveu atividades voltadas à temática da saúde mental no Brasil. Para isso, diversos materiais artísticos foram trazidos para fomentar reflexões e diálogos. Dentre esses, estava a obra *Diário do Hospício & O Cemitério dos Vivos*³¹, de Lima Barreto – que foi lida pela turma como tarefa de casa; o filme *Nise: O Coração da Loucura*³², dirigido por Roberto Berliner, e o documentário *A loucura entre nós*³³, do Canal Brasil. O objetivo das aulas era o de, através dos conteúdos, estimular a produção de um texto argumentativo-dissertativo, aos moldes do que solicita o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Durante a primeira aula, a docente separou a turma em trios, os quais ela mesma selecionou os integrantes, e solicitou que escolhessem um dos capítulos do livro de Lima Barreto que colou nas paredes da sala de aula. Em seguida, cada grupo foi orientado a se dirigir à parte da sala na qual estava o capítulo que optaram

³⁰ A data foi instituída em 13 de abril de 2018, através da Lei 13.652. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm.

³¹ Acesse a obra gratuitamente em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=16825.

³² Confira o Trailer do filme pelo link: https://youtu.be/UeAUNvcM_xk.

³³ Assista ao documentário em: <https://youtu.be/nozKu0MjkHU>.

anteriormente para ler. Também deveriam, após uma leitura silenciosa, discutir sobre o que entenderam dela. Ressalta-se que, enquanto estavam lendo e dialogando, imagens do documentário do Canal Brasil estavam sendo reproduzidas, bem como música clássica.

No momento de discussão no pequeno grupo, o estudante com TEA, apesar de ter realizado a leitura, permaneceu calado e demonstrou algumas estereotípias. Quiçá pela grande quantidade de estímulos no ambiente, não tenha se sentido confortável para expressar suas ideias. Nesse sentido, retoma-se que indivíduos com TEA comumente apresentam prejuízos no processamento sensorial de estímulos, sendo esses “compreendidos como a inabilidade do sistema nervoso central em modular, discriminar, organizar e coordenar as sensações adequadamente” (SOUZA; NUNES, 2019, p. 4). Assim, considera-se importante, sempre que possível, manter um nível moderado de estímulos na sala de aula, para evitar sobrecargas sensoriais e desconforto para sujeitos com TEA.

Após os diálogos, a professora solicitou que os estudantes formassem um círculo com suas cadeiras e se sentassem. Em seguida, deveria relatar o que compreenderam do capítulo e do livro como um todo. Novamente, o educando com TEA permaneceu calado. Ao final da aula, a docente informou rapidamente que os alunos deveriam produzir a redação.

A segunda aula foi iniciada com uma explicação da docente sobre como funcionam os critérios avaliativos de uma redação do ENEM, a partir da Cartilha do participante do INEP, de 2022. Explicou, também, o funcionamento estrutural do texto, bem como o que pode zerar as notas. Nesse momento, o estudante com TEA permaneceu em silêncio, não realizando nenhum questionamento ou comentários.

Em seguida, apresentou algumas redações nota mil aos estudantes e explicou de que modo elas desenvolveram as competências solicitadas. Ao final da aula, entregou, de modo impresso, a proposta de intervenção da redação que deveriam produzir: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira” e alguns textos motivadores. O educando com TEA perguntou se o texto deveria ter de 8 a 30 linhas, assim como orientado pela Cartilha. A professora respondeu positivamente. Aos demais, disse deveriam produzir o texto em casa e entregar na aula seguinte.

A terceira aula foi iniciada com a entrega da redação dos estudantes que conseguiram terminá-la em casa. O educando com TEA relatou à professora que não conseguiu fazer, pois não havia entendido muito bem a proposta. Assim, ele pediu

auxílio para a professora, e ela orientou que marcassem estudos orientados para que explicasse melhor. O estudante disse que iria verificar quando poderia e a professora pediu que ele a avisasse pelo e-mail.

Na sequência, a docente informou que iriam assistir ao filme sobre a vida de Nise da Silveira. Iria realizar sua projeção, através de um aparelho projetor, por meio de uma plataforma de *streaming*. Enquanto a obra cinematográfica carregava, a professora mostrou algumas imagens e contextualizou quem foi a protagonista, de modo a fornecer conhecimento prévio sobre o tema - o que pode auxiliar na compreensão (LEFFA, 1996a).

Embora a aula tivesse 1h20m, não foi possível terminar de assistir ao filme. Assim, na quarta e última aula, a reprodução do conteúdo multimídia foi finalizada e um cine debate foi estimulado. O educando com TEA permaneceu calado e, novamente, não realizou nenhum comentário. Por isso, solicitou-se à docente o acesso ao texto argumentativo-dissertativo produzido pelo estudante, após o momento de Estudos Orientados, no contraturno escolar (Anexo 1).

O que se pode perceber a partir da produção textual é que o educando com TEA, apesar de, inicialmente, não ter compreendido a proposta da redação, bem como não ter realizado comentários sobre suas percepções acerca dos materiais trabalhados, produziu um texto adequado à proposta da docente. Desenvolveu o tema solicitado, realizando relações entre o estigma da saúde mental no Brasil e outros preconceitos, como machismo e racismo. Apesar de possuírem origens e motivações diferentes, considera-se relevante a associação realizada pelo estudante, pois evidencia senso crítico sobre a temática dos preconceitos de modo geral. Ou seja, é algo que o educando percebe como problemática e que não deveria ocorrer.

Mencionou, também, que tal estigma faz com que pessoas com transtornos mentais sofram ações policiais inadequadas, além de frequentemente serem vítimas de violência. Para o educando, isso pode deixar “feridas profundas na alma de tal indivíduo” (ESTUDANTE COM TEA, 2023). Nesse ínterim, conclui-se que desenvolveu relações adequadas e coerentes com a realidade, bem como seguiu as instruções da docente quanto à estrutura textual que deveria ser seguida. Embora o texto não realize referências diretas aos materiais artístico-culturais lidos e trabalhados em sala de aula, fica evidente que o estudante se apropriou dos conceitos dialogados.

4.5.2.1 Questionário

Com relação à primeira pergunta do questionário, acerca da maneira como a docente costuma planejar suas aulas de LP para o EMT, a docente respondeu que, primeiramente, escolhe uma temática que guiará as escolhas dos textos e produções textuais. Destacou que a seleção do tema e materiais também leva em conta os interesses e necessidades da turma. Após, organiza um cronograma contendo os textos, assuntos e conteúdos previamente estabelecidos.

No segundo questionamento, sobre o fato de ter um estudante com TEA em suas aulas, a docente mencionou que busca transmitir instruções claras, bem como fornecer explicações individuais. Destacou que está sendo um aprendizado. Até o momento, percebeu que atividades mais objetivas têm fornecido respostas melhores. A afirmação da docente vai ao encontro das percepções das demais professoras entrevistadas, configurando-se enquanto uma estratégia bastante válida para o discente. Conclui-se, dessa forma, que exercícios mais objetivos e diretos tendem a ser mais compreensíveis para o educando.

Sobre os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003) mais utilizados em suas aulas, a docente mencionou que depende do trimestre. No entanto, neste em específico, com a turma do educando com TEA, trabalhou com contos literários e com um diário de um escritor conhecido (entende-se que seja Diário do Hospício & O Cemitério Dos Vivos, de Lima Barreto).

Com relação ao fato de perceber se o estudante com TEA apresenta mais dificuldades com textos literários, a professora mencionou que

De modo geral, parece-me que o estudante tem dificuldade com a compreensão escrita em geral - até mesmo com as direções das atividades de escrita. Contudo, noto que a compreensão mais concreta - questões de enredo principalmente - ficam claras para ele. (PROFESSORA DE LP DO 3º ANO DO EMT)

Com base nisso, entende-se que as dificuldades do educando com TEA estejam relacionadas com a compreensão leitora de modo geral, não a gêneros específicos. No entanto, em textos e questões mais objetivas, entende com mais clareza. A asserção da professora corrobora o que afirmaram as demais docentes, a respeito de como os aspectos mais concretos mostram-se mais compreensíveis em oposição ao estabelecimento de interpretações e relações com a realidade.

4.6 Estratégias de leitura empregadas pelo estudante com TEA

O estudante com TEA relatou, em sua entrevista, que não costuma utilizar nenhuma estratégia de leitura – seja ela pré, durante e pós-leitura. Contudo, mencionou que, se os professores solicitam, ele realiza anotações e/ou marcações em seu texto. A partir disso, nota-se que é necessário solicitar ao aluno que empregue essas estratégias, além de explicar que podem auxiliá-lo a realizar inferências, relações extratextuais e construção de sentidos.

Por fim, informou que, quando realiza a leitura de um texto e não o compreende, lê novamente. Por vezes, pede ajuda, quando a dificuldade é voltada a vocabulário não expresso durante a leitura.

4.7 Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) para a formação leitora de um estudante com TEA no Ensino Médio (EM)

As estratégias pedagógicas inclusivas para a formação leitora de um estudante com TEA aqui apresentadas foram elaboradas e propostas de acordo com os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, observações de aula e questionário, os quais foram aplicados com o estudante com TEA, sua mãe e suas docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, acerca de sua trajetória escolar e leitora. Somando-se a isso, acrescenta-se as perspectivas desta pesquisadora diante da realidade acadêmica do sujeito principal, bem como apontamentos dos/as autores/as que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa e a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020; ZERBATO; MENDES, 2018). Desse modo, as EPIs apresentadas são constituídas a partir de diferentes prismas e perspectivas dos atores e participantes do processo relacionado à formação leitora do educando com TEA.

Ressalta-se que as EPIs foram pensadas com a intenção de auxiliar docentes, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a contribuir para a formação leitora de seus estudantes com TEA, permitindo, assim, que interpretem textos com maior efetividade. Mesmo que tenham sido elaboradas a partir de um contexto específico, destaca-se que cada professor/a poderá adaptá-las de acordo com o perfil de seu/sua estudante, tendo em vista, também, o nível da Educação Básica no qual se encontra a/o discente.

Nesta seção, as EPIs serão exibidas em formato de lista, articulando-se a conceitos teóricos e dados coletados. Não obstante, as estratégias também poderão

ser acessadas através do *site*³⁴ em elaboração, pensado a partir das perspectivas da Leitura Fácil (PIRES *et al.*, 2022; 2023).

1. Conheça seu estudante. Identifique suas potencialidades, interesses, dificuldades, facilidades etc. quanto à leitura. Esse é o primeiro passo para que se elabore aulas e atividades adequadas ao perfil e capacidades do aluno com TEA, de modo a desenvolvê-las. Lembre-se de verificar se o estudante possui dificuldade com a leitura de superfície, inferencial ou interpretativa (FERRAREZI JR. CARVALHO, 2017), para que o auxilie com atividades e exercícios compatíveis ao nível de leitura em que se encontra. Assim, as aulas serão inclusivas, acessíveis e proveitosas.

Para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas **necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento**. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. (PIMENTEL, 2012, p. 142. Grifos da pesquisadora)

No caso do estudante com TEA desta pesquisa, verificou-se que ele apresenta facilidade com a identificação de elementos centrais, explícitos e de enredo das obras. Quando estimulado, consegue emitir opiniões sobre o que lê (como realizou em sua redação, elaborada a partir da obra *Cemitério dos Vivos*, de Lima Barreto) (Anexo 1) Tais habilidades correspondem ao nível inferencial de leitura (FERRAREZI JR. CARVALHO, 2017). Quanto aos seus interesses, apresenta notável inteligência musical e gosto por comédia (RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO-RAP, 2023). Desse modo, sugere-se a realização de atividades que estimulem esses aspectos de identificação de personagens, suas características e ações principais - quando for necessário que localize tais informações sozinho. Nos momentos em que for possível auxiliá-lo de modo mais próximo, proponha exercícios mais complexos, estimulando-o oralmente e fornecendo pistas textuais sobre os conceitos que você deseja que o educando elabore.

De modo geral, parece-me que o estudante tem dificuldade com a compreensão escrita em geral - até mesmo com as direções das atividades de escrita. Contudo, noto que a compreensão mais concreta - questões de enredo principalmente - ficam claras para ele. (PROFESSORA DE LP DO 3º ANO DO EMT)

Para ele, tinha que ser uma resposta objetiva, então, assim: “retire do texto o verbo que esteja no passado”. Tranquilo. Mas se ele tinha que dar uma

³⁴ Acesse o site em elaboração pela pesquisadora através do *link* <https://sites.google.com/view/tea-e-leitura?usp=sharing>.

opinião, ele não conseguia. Ele tinha esta dificuldade. Então, essas questões eu modificava, sim (...) Todas aquelas questões que tinha ali, não tinha questões objetivas. Eram tudo questões que exigiam raciocínio, e exigia um pouco de abstração, né. Tinha que compreender e aí responder. Não fazia, não conseguia fazer isto. Então, tu tinha que montar, se tu fosses usar o livro, né, o livro didático, tu tinhas que primeiro montar, né. (PROFESSORA DE LP DO 8º ANO DO EF)

Sim, ele tem uma interpretação mais literal. Então, os textos mais literários eram mais dificultosos para ele, assim. Uma poesia, então, é um superdesafio para o *[nome do sujeito principal]*. E porque ele tendia, tende, a entender pelo literal. A metáfora é difícil pra ele (...). Ele tem dificuldade de entender a metáfora, de entender essa linguagem figurada, né, sim, tem. Ele precisa de ajuda (...). Sentar do lado... Mas assim, eu penso que ajuda não seja dizer “ai, *[nome do sujeito principal]*, isso aqui significa isso”. **Mas fazer ele pensar sobre o que que aquilo ali pode significar e (...) conduzir.** (PROFESSORA DE LP DO 1º E 2º ANO DO EMT, 2023. Grifos da pesquisadora)

2. Após conhecer o perfil do seu estudante, elabore atividades e planeje suas aulas de modo que tais características e preferências sejam consideradas tanto no momento de seleção das obras e textos, como na metodologia a ser utilizada.

Por exemplo: se o estudante gosta de música e tende a aprender mais facilmente através de explanações orais, traga músicas para suas aulas, no momento de introdução das leituras, e forneça explicações extras. Tal estratégia pode ser proveitosa para todos os estudantes que estiverem na sala de aula, pois é uma maneira atrativa de motivar a leitura - o que está em conformidade com o DUA (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020; ZERBATO; MENDES, 2018).

3. Antes de solicitar a leitura de um texto mais longo, como livros literários, contextualize-o, realizando atividades de motivação e introdução (COSSON, 2009). Nesse momento, você pode solicitar que o estudante com TEA (e também os demais) diga sobre o que acha que a obra tratará, formulando hipóteses que, posteriormente, durante a leitura, serão confirmadas ou negadas. Também forneça informações sobre a biografia do autor e o contexto de produção da obra, de modo a trazer/suscitar conhecimento prévio sobre a temática abordada e ampliar as possibilidades de compreensão textual do estudante com TEA. Em suma, sugere-se que, para além de dialogar sobre a temática do texto previamente, apresente-se imagens, vídeos ou outros materiais concretos (GOMES, 2015) que permitam que o estudante saiba, antes de ler o texto, sobre o que ele se trata.

A biografia do autor é um, entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível ligadas àquele texto. (COSSON, 2012, p. 60)

O conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto (...), afetando os escores nos testes de leitura, facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto. (LEFFA, 1996b, p. 20)

(...) Em contos, por exemplo, eu gosto muito de seguir, assim, uma parte mais inicial antes dele ter contato com o texto de trazer alguma coisa, uma curiosidade pra eles, ãh, ou instigá-los de alguma forma tentar descobrir (...) uma motivação! Bem aquela coisa inicial de pré-leitura, né, (...) que Cosson (2007) fala, né? Nem que seja assim, “ai, se chama assim, ó, venha ver o pôr do sol, esse é o nome do conto. O que vocês acham que vai acontecer ali?”, né? Nem que seja isso. Mas eu nunca trabalho assim: “ó, toma, leiam e vamos discutir depois”. Não! [risos] (PROFESSORA DE LP DO 3º ANO DO EMT)

4. Auxilie o estudante com TEA a compreender quais são os propósitos de se realizar a leitura solicitada e de que forma pode encontrar as informações que respondem ao seu objetivo. Exemplo: ler para aprender sobre determinado assunto, ler para localizar uma informação específica, ler por prazer, etc. Cada objetivo definirá o modo de se realizar a leitura.

Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (...). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? (SOLÉ, 1998, p. 73)

5. Sempre que possível, organize e planeje as atividades da aula de modo que seja apresentado um estímulo de cada vez – evitando a sobrecarga sensorial. Exemplo: quando solicitar que uma leitura individual seja realizada, procure manter a sala de aula silenciosa; quando o material a se ter contato for um vídeo, não peça para que o estudante realize outra atividade ao mesmo tempo.

Os prejuízos evidenciados no processamento sensorial de estímulos foram, desde as primeiras descrições do TEA, concebidos como sintomatologia periférica do quadro clínico (...). Nos últimos anos, no entanto, observa-se aumento expressivo no número de pesquisas científicas destacando a alta incidência de distúrbios no processamento sensorial em pessoas diagnosticadas com essa condição. (SOUZA; NUNES, 2019, p. 1)

6. Em atividades escritas, nas quais o estudante com TEA precise escrever sobre sua interpretação a respeito dos textos, formule perguntas diretas, claras e objetivas. Evite questões muito abertas, como: “escreva sua opinião sobre [determinado tópico do texto]”.

As questões do [nome do sujeito principal] eram modificadas; (..) eu modificava elas, porque ele tinha dificuldade. A resposta objetiva. Para ele,

tinha que ser uma resposta objetiva (...). (PROFESSORA DE LP DO 8º ANO DO EF)

7. Solicite que o estudante realize marcações, anotações sobre os textos que lê, bem como resumos e mapas mentais (dependendo da complexidade da leitura) contendo o que compreendeu sobre o que leu. Isso pode ajudá-lo na compreensão (GOMES, 2015).

[..] Se os professores pedem, daí eu faço as anotações, daí eu faria as anotações, se os professores pedirem pra fazer as anotações. (ESTUDANTE COM TEA, 2023)

Organizadores gráficos, como mapas conceituais, mapas de argumento, mapas de histórias e mapas mentais, são outros recursos descritos em pesquisas que favorecem a compreensão leitora para populações com autismo (...). Considerando o bom processamento visual que pessoas com TEA tipicamente apresentam, é plausível pensar que um recurso que integra signos linguísticos (escritos) e imagéticos, como os organizadores gráficos, possa favorecer a compreensão leitora (NUNES; WALTER, 2016, p. 619)

8. Sempre que possível, questione o estudante se ele está compreendendo a leitura e também para que explique, com suas palavras, o que entendeu. O aluno tende a afirmar que compreendeu o que leu mesmo quando a compreensão não foi efetiva, pois acredita que essa é a resposta esperada.

9. Nas discussões em grande grupo, estimule o estudante perguntando-lhe diretamente qual a sua interpretação sobre o texto e/ou opinião sobre trechos específicos. Conforme percebido durante as observações de aula, o estudante tende a falar apenas quando questionado. Desse modo, torna-se possível verificar se está conseguindo realizar interpretações coerentes.

10. Sempre que possível, forneça a significação de palavras não usuais na página do texto. Em sala de aula, também questione se o aluno apresenta alguma dificuldade de compreensão com vocabulário específico, para além daqueles já fornecidos.

[...] Caso seja necessário eu peço ajuda pra prof. ou algo assim (...). Quando tem uma... Quando tem uma palavra estranha e não mostra ali qual o significado dessa palavra no próprio livro, que às vezes tem uns que mostra, então é esse tipo de situação, quando eu vejo uma palavra que eu não entendo e não tá... Não tá ali no texto o significado, aí eu peço às vezes o significado pra alguém. (ESTUDANTE COM TEA, 2023)

11. Realize momentos de orientação individual ao estudante sobre as atividades de leitura e compreensão. Nesses momentos, auxilie-o a construir inferências mais complexas e extratextuais, estimulando seu cognitivo para que chegue a interpretações consideráveis. Se você tiver carga horária específica para realizar atendimentos aos estudantes, no contraturno, agende horário fixo com o estudante.

Tento manter as direções claras, e procuro **dar explicações individuais**. Está sendo um aprendizado, e noto que as atividades mais objetivas têm respostas melhores. (PROFESSORA DE LP DO 3º ANO DO EMT)

12. Propicie uma diversidade de maneiras para que o estudante possa expressar sua compreensão – fala, escrita, através da música, etc. Em atividades escritas, o estudante tende a apresentar qual foi sua compreensão de modo mais efetivo (conforme evidenciado nas observações), e também tem a oportunidade de expressar e organizar o pensamento de modo particular.

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não na forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736)

13. Atente-se para a apresentação gráfica do texto! Utilize fontes com tamanho adequado (entre 12 e 14; e 16 e 24 para estudantes com baixa visão), páginas com margens largas (sugere-se a utilização de 2 centímetros de margem à esquerda) e com espaços de 1,5 cm entre as linhas. Quando adicionar imagens, lembre-se de que elas devem ser simples, com poucos detalhes e servir para reforçar a mensagem (PIRES *et al.*, 2022; 2023).

14. Procure desenvolver as habilidades de leitura que o estudante já possui, mas também busque fazê-lo adquirir outras, visando chegar à leitura interpretativa, assim como realiza com os demais estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação é um direito constitucional de todos. Especificamente para pessoas com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação, ou seja, indivíduos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), legislações específicas, tais como a LBI (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), reforçam e reafirmam esse direito que, por muito tempo, foi negado a esse público. Para além de corroborar esse direito, nos documentos mencionados, também se ressalta a necessidade **de técnicas, currículos e métodos** adaptados às particularidades de tais estudantes, assegurando-lhes um ensino inclusivo em todos os níveis (LBI, 2015).

Dentre os sujeitos pertencentes a esse público, estão incluídos os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais, de acordo com a Lei Berenice Pianna (2015), são pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Sobre suas características, esse transtorno é reconhecido por ocasionar déficits persistentes na comunicação social (verbal e não verbal) e na interação social em múltiplos contextos. Além dos déficits na comunicação social, indivíduos com TEA podem apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2015). Com relação à linguagem, em especial, destaca-se que a compreensão das figuras de linguagem pode ser prejudicada pelo Transtorno.

Nesse sentido, sujeitos que estão no Espectro Autista tendem a interpretar metáforas e hipérboles de modo literal. De acordo com Bregman (2005) e Mello (2007), uma das possíveis motivações para que isso ocorra é a limitação da capacidade de imaginar situações que as pessoas com TEA apresentam.

Por todas essas questões, sujeitos com TEA demandam de aulas, metodologias e/ou materiais adaptados às suas necessidades; ou seja, aulas inclusivas que considerem suas particularidades no processo educativo. Principalmente quanto aos aspectos da compreensão leitora, destaca-se a premência de estratégias didático-metodológicas e/ou de adaptações que possibilitem o entendimento dos textos. Salieta-se que esse processo ocorre de modo diferenciado para cada sujeito, tendo em vista que cada indivíduo é único: possui suas próprias particularidades, potencialidades, subjetividades e dificuldades.

Considerando os tópicos apontados, esta pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou investigar a trajetória escolar de um estudante com TEA no que tange à sua formação enquanto leitor. Como objetivos específicos, visou-se identificar possíveis

aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e, por fim, elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas que colaborem para a formação leitora de estudantes no espectro autista.

Para coletar dados que nos permitissem atingir os objetivos propostos, realizou-se entrevistas semiestruturadas com um estudante com TEA, sua mãe, duas de suas professoras, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), que aceitaram participar do estudo, e a docente do 1º e 2º ano, de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, que o acompanhou em grande parte de sua trajetória na instituição. Desenvolveu-se, ainda, observações de quatro aulas de Português atuais do estudante e aplicou-se um questionário à docente regente do componente curricular.

O que se percebeu a partir das entrevistas é que o educando com TEA é bastante interessado, organizado e que realiza as atividades propostas com dedicação. É um aluno leitor também fora do ambiente escolar, uma vez que lê a Bíblia frequentemente. Em sua infância, recebeu incentivo e auxílio familiar para a leitura. Seus pais liam com e para o educando de modo frequente, motivando-o – mesmo quando não era alfabetizado – a contar histórias e a ter contato com livros. Considera-se que isso pode ter colaborado na sua constituição enquanto leitor.

Quanto às suas práticas escolares de leitura, notou-se que o educando não costuma realizar anotações e marcações enquanto lê – apenas faz se a docente solicita. Gostava de suas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, as quais eram desenvolvidas majoritariamente através de leituras de textos do gênero notícia, não sendo solicitada de modo frequente a leitura de textos literários. Também realizava leituras em casa, nas quais não encontrava muita dificuldade. No que diz respeito ao Ensino Médio Técnico, afirmou que também aprecia as aulas de LP, as quais foram/são desenvolvidas prevalentemente com base em textos literários.

A docente do 8º ano afirmou notar que o estudante apresentava dificuldades no processo de interpretação textual e realização de inferências. Relatou não saber como estimulá-lo a desenvolver análises mais complexas, por falta de formação. Por isso, trabalhava apenas com as habilidades de leitura que o educando já possuía, como localizar informações específicas e explícitas, contidas na superfície textual (KOCH; ELIAS, 2006). Apesar de essa ser uma habilidade importante no processo de construção de competências leitoras, considera-se importante extrapolar esse nível mais básico de compreensão, de modo a estimular, dentre as possibilidades dos

estudantes, a realização de conexões entre o texto e a realidade, permitindo reflexões mais profundas (SÁNCHEZ-MIGUEL *et al.*, 2012).

A partir disso, nota-se a necessidade de promoção de atividades de formação continuada sobre o TEA e a leitura, bem como sobre educação inclusiva, por parte das instituições escolares municipais e estaduais. Somando-se a isso, percebe-se a importância do movimento individual de estudo e reflexões sobre as diversidades dos estudantes que estão em nossa sala de aula, de modo a aprimorar nossas práticas docentes a esse público e também aos demais educandos.

Destaca-se que a docente do 8º ano realizava adaptações de atividades para o estudante, tornando-as acessíveis às suas particularidades. Desse modo, verificou-se que essa educadora apresentava um olhar atento para as necessidades educacionais específicas de seu estudante, perguntando se ele estava acompanhando as tarefas e compreendendo as leituras realizadas. Também motivava o educando a falar sobre suas percepções e respostas, de modo a estimular sua participação nas aulas. Considera-se que essa é uma prática bastante importante para a inclusão de estudantes com TEA (e também com demais NEEs) nas aulas. Isso porque, em muitos momentos, tais alunos podem não relatar que não estão entendendo, devido à timidez ou receio de se expor, por exemplo. Também faz com que demarquem seus espaços na sala de aula, dando-lhes visibilidade, e percebam que são valorizados e importantes naquele contexto.

Em oposição às percepções da docente do 8º ano do EF, a professora do 9º ano relatou que não percebia muitas diferenças entre a compreensão leitora realizada pelo educando com TEA e por seus demais colegas. Ela trabalhava com textos de gêneros diversificados e ela entendia que todos liam e compreendiam com facilidade e dificuldades similares. Assim, sua visão é de que não precisava realizar adaptações de conteúdo em virtude do educando com TEA, apenas necessitava atentar-se quanto à organização do espaço da sala de aula, de modo a deixá-lo confortável, e não nos conteúdos curriculares e/ou metodologias de ensino. Nas atividades de interpretação textual, relatou que o estudante com TEA apresentava bom desempenho, contribuía com suas percepções e essas eram coerentes.

Dentre as contribuições da docente para a pesquisa, ressalta-se o seu relato acerca da estratégia de fracionar os textos, através da leitura oral de fragmentos e sua respectiva interpretação coletiva. Apesar de não ser empregada especificamente para o educando com TEA, essa estratégia possivelmente o auxiliou a compreender

os textos, assim como demais estudantes com dificuldades de compreensão, pois permite que se internalize, aos poucos, cada ideia do texto, de modo a construir um sentido.

Quanto às percepções da docente do 1º e 2º anos do Ensino Médio Técnico (EMT), nota-se que ela percebe, assim como a professora do 8º ano, dificuldades quanto à realização de inferências e conexões extratextuais. Desse modo, utilizava/utiliza de estratégias metacognitivas de leitura (SÁNCHEZ-MIGUEL *et al.*, 2012; FISCHER, 2006; KATO, 1990), de modo a estimular a compreensão e habilidades leitoras de educando e de seus demais colegas.

Essa docente do EMT informou que buscava utilizar a mesma metodologia de ensino e mediação que empregava para os demais estudantes, devido às respostas satisfatórias que apresentava. Mantinha, no entanto, um atendimento mais inclusivo com o estudante, visando questionar, sempre que necessário, se necessitava de algum tipo de auxílio. Ademais, como estratégia para auxiliar especificamente o educando do TEA na construção de sentido dos textos, sentava-se próximo dele e, por partes, auxiliava-o com a compreensão de trechos, estimulando-o a realizar conexões entre o lido e a realidade.

Com as observações das aulas atuais de Língua Portuguesa do educando com TEA (3º ano do EM), percebeu-se que o educando não interage muito nas aulas, tanto com seus colegas quanto com a docente. Observou-se que o estudante desenvolve as atividades solicitadas, no entanto, necessita de um acompanhamento mais inclusivo – o qual é realizado preponderantemente no contraturno, em Estudos Orientados. Nos momentos em que são estimulados diálogos sobre as leituras e materiais trabalhados, não emite suas opiniões e percepções. Não obstante, aparenta expressar melhor suas interpretações de maneira escrita, podendo essa ser uma importante ferramenta de verificação da compreensão leitora do estudante com TEA.

Por fim, a professora atual (3º ano) de Língua Portuguesa do estudante com TEA ressaltou, no questionário que respondeu, que atividades mais objetivas e diretas são mais compreensíveis para o estudante. Salientou que entende que as dificuldades do educando com TEA estejam relacionadas com a compreensão leitora de modo geral, não a gêneros específicos. No entanto, nota-se que textos literários se mostram mais dificultosos, visto que apresentam mais figuras de linguagem.

Nota-se que o estudante com TEA teve contato com metodologias e textos de gêneros diversos no decorrer sua trajetória de formação enquanto aluno-leitor. Suas

docentes, todas leitoras, procuravam diferentes meios e métodos de possibilitar e estimular a interpretação textual. Presume-se que esses fatores, ao lado do incentivo familiar, tenham influenciado positivamente na construção leitora do educando com TEA.

Com base nos elementos mencionados, considera-se que os objetivos gerais e específicos da pesquisa foram atingidos de modo exitoso, apesar de ainda haver muito o que ser pesquisado no campo de estudantes com TEA e sua formação leitora. Através desta pesquisa, foi possível analisar de modo efetivo a trajetória escolar leitora de um estudante com TEA. Além disso, foi possível perceber que figuras de linguagem se mostram mais dificultosas para o entendimento dos textos por parte do aluno com TEA, por exigirem uma compreensão mais profunda (inferencial e interpretativa) (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017). Por outro lado, nota-se que textos com uma linguagem mais objetiva e direta são mais efetivos para a compreensão.

Por fim, com o intuito de contribuir para esse cenário, o presente trabalho elaborou e propôs algumas estratégias pedagógicas inclusivas para professores de Língua Portuguesa que possuem alunos com TEA em suas classes. Evidencia-se que parte dessas estratégias podem ser empregadas em todos os componentes curriculares, visto que não é apenas responsabilidade do/a docente de LP colaborar para a formação leitora de seus educandos.

Almeja-se que se torne possível a implementação de tais estratégias por demais docentes com seus alunos com TEA, de acordo com seus contextos, particularidades, níveis de compreensão leitora no qual se encontram seus estudantes, bem como interesses e potencialidades desses educandos, visto que cada sujeito é único. É primordial o levantamento e reconhecimento docente dessas particularidades e individualidades para a utilização/adaptação efetiva das estratégias sugeridas. Ademais, cada professor/a poderá criar suas próprias estratégias, com base naquilo que verifica ser eficaz para seu/s educando/s com TEA, bem como fundamentando-se em estudos e pesquisas sobre a temática.

À guisa das conclusões, evidencia-se a importância de se valorizar as práticas pedagógicas e estratégias de leitura inclusivas já realizadas e construídas por docentes em seu cotidiano; ou seja, os saberes docentes inclusivos elaborados a partir da experiência com estudantes com TEA. Considera-se que os saberes teóricos são essenciais para a reflexão sobre a prática, atualização, formação e capacitação

de professores/as. No entanto, a teoria, totalmente desvinculada da prática, da experiência, pouco vale e/ou contribui para a realização de práticas mais inclusivas. Assim, neste trabalho, pensou-se ser relevante valorizar aquilo que as docentes de LP já fazem, partindo disso e **complementando** tais metodologias a partir de outros saberes teóricos.

Por fim, retoma-se que este é um estudo que abre possibilidades para novas investigações, descobertas e análises futuras, tanto no sentido de ampliação da quantidade dos sujeitos com TEA participantes da pesquisa, bem como na verificação das contribuições que as estratégias elaboradas realizas surtiram e surtirão na prática de sala de aula. A partir disso, abre-se a possibilidade de elaboração de novas estratégias e aprimoramento das sugestões já criadas, a partir do olhar de mais educadores de LP, de sua realidade escolar e de educandos com TEA, com vistas a promover sua formação leitora.

6 REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Porque ler literatura na escola? *In*: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; SÁ, Paula Patrícia Fontinele de; VERARDI, Fabiane (Orgs). **Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?** Rio de Janeiro: Editora Bonecker Ltda, 2019.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-V**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, v.1, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM V.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

ASPERGER, H. Os psicopatas autistas. Clássicos da Psicopatologia, Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-328, jun. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Luiz Paulo da Silva. Uma Análise do Processo de Construção da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2000 – 2015). *In*: 31º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2021, Rio de Janeiro. **Anais do 31º Simpósio Nacional de história, verdade e tecnologia**. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Disponível em: snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1627916872_ARQUIVO_3d8b94a415c78e9971cfca0f84cee916.pdf. Acesso em: jun. 2022.

BREGMAN, Joel D. Definitions and Characteristics of The Spectrum. *In*: ZAGER, Dianne. **Autism spectrum disorders: identification, education, and treatment**. 3. ed. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005, p. 3-47.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de Janeiro de 2020 (Lei Romeo Mion). **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2008b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996; 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Robson S. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: construindo a competência leitora. *In*: LEON, I. O. R. *et al.* (Orgs.) **Formação continuada para professores da educação básica: contribuições para a prática docente**. Alfenas, MG: Unifal-MG, 2011.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CZECH, H. Hans Asperger, National Socialism, and "race hygiene" in Nazi-era Vienna. **Molecular Autism**, v. 9, p. 29, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ELIAS, Nassim Chamel; PAULINO, Vanessa Cristina. **Transtorno do Espectro Autista: contexto e práticas educacionais**. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2002.

CHARTIER, Roger. Revoluções da leitura no Ocidente. *In* ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

COSTA, P; GOÉS, A. Educação Especial e Inclusiva. *In*: COSTA, P.; GOÉS, A. **Desenho Universal e Desenho Universal para aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

EL-FISHAWY, Paul. The Genetics of Autism: Key Issues, Recent Findings and Clinical Implications. **The Psychiatric clinics of North America**, Pensilvânia, n.33, v.1, p. 83–105, mar.2010. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2841771/>. Acesso em: ago. 2022.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FARRELL, Michael. *The Effective Teacher's Guide to Autism and Communication Difficulties: Practical Strategies*. London: Routledge, 2019.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FINATTO, Maria José B; STEFANI, Mônica; PASQUALINI, Bianca F.; CIULLA, Alena; EVERS, Aline; SORTICA, Maurício. **Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)**. UFRGS, Porto Alegre, 2015.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557–566, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf>. . Acesso em: 04 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária**. *ÁLABE: Revista de la Red Internacional de Universidades Lectoras, Almeria*, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114867/ISSN21719624-2014-10-01-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: mai.2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOMES, Camila Gracciela Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *In: The Nervous Child. Baltimore: Child Care Publication, 1943. p. 217-250. Disponível em: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.*

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, n.1, p. (3-11), mai. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang>. Acesso em jun.2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore; Grunfield Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. 6ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001

LEFFA, VILSON J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Editora Sangra DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão Na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996b.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN. Maria Teresa. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>. Acesso em: ago. 2022.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer**. São Paulo: Moderna , 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo O. E. **Todos pela Inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6.ed. São Paulo: CORDE, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out.-dez.,2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQsqbVWgYsNSc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2023.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim *et al.* Um manual de leitura fácil para educadores. In: **Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, v. 1, n. 1, 2021.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim *et al.* **Manual de leitura fácil para educadores**. Pelotas: Editora IFSul, 2023.

RANDI, J.; NEWMAN, T.; GRIGORENKO, E. L. Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. **Journal of autism and developmental disorders**, Palo Alto, v. 40, n. 7, p. 890-902, Jul. 2010.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SEBATIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p.733-768, 2020.

SILVA, Solange Cristina da *et al.* A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista Educação Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, abr.-jun. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. F. de; NUNES, D. R. de P. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e22/ 1–17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30374>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 14, p 67-77, abri. -set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v14n1/a12v14n1.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

PIMENTEL, Susana. Formação de professores para a inclusão - saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha; GALVÃO FILHO, Teófilo. O professor e a educação inclusiva. Salvador: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Glaucia Tomaz Marques; BRITO, Wanderley Azevedo de. Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista. *Revista APAE Ciência*, Belo Horizonte, v. 17 n. 1 - jan/jun, p.32-45, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, T.; CASA, G. M. A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, v. 7, n. 3, p. 34-46, set./dez. 2018.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; MOTA, Jéssica Lacerda. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 696-721, abr./jun. 2020.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

SANDIN, Sven *et al.* The familial risk of autism. **The Journal of the American Medical Association (Jama)**, United States Of American, v.311, n.17, p.1770–1777, mar.2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4381277/>. Acesso em: jul. 2022.

SANCHEZ-MIGUEL, Emílio. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, v.16, n. 87, p. 14-16, jul./ago. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2011.

SOARES, Magda Soares. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: jun.2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZERBATO, A; MENDES, E. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.22, n. 2, p.147-155, 2018.

APÊNDICE 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
[Para pais e responsáveis]

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro saber e autorizar a participação _____ de _____ meu filho _____ na _____ pesquisa

Estratégias Pedagógicas Inclusivas para a formação leitora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso, desenvolvida junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz pela pesquisadora Natália Branchi, aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails andrea.monzon@ifrs.edu.br e natalia.branchi@gmail.com ou telefones (51) 99239-7115 e (51) 99710-9598. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos:

- a) Investigar a trajetória escolar e formação leitora de um estudante com TEA no que tange à sua constituição enquanto leitor;
- b) Identificar os possíveis aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade.

Os instrumentos utilizados são: entrevistas semiestruturadas e observações de aula. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Feliz, ____ de _____ de 2023.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do estudante: _____

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****[Para os sujeitos participantes da pesquisa]**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Estratégias Pedagógicas Inclusivas para a formação leitora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso, que tem como pesquisador/a responsável Natália Branchi, aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails andrea.monzon@ifrs.edu.br e natalia.branchi@gmail.com ou telefones (51) 99239-7115 e (51) 99710-9598. O presente trabalho tem por objetivos:

- a) Investigar a trajetória escolar de um estudante com TEA no que tange a sua formação enquanto leitor
- b) Identificar os possíveis aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade.

Os instrumentos utilizados são: entrevistas semiestruturadas e observações de aula. Minha participação consistirá em participar de entrevistas semiestruturadas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Feliz, _____ de 2023.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Estratégias Pedagógicas Inclusivas para a formação leitora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso, desenvolvida junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz pela pesquisadora Natália Branchi, aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails andrea.monzon@ifrs.edu.br e natalia.branchi@gmail.com ou pelos telefones (51) 99239-7115 e (51) 99710-9598. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos:

- a) Investigar a trajetória escolar e formação leitora de um estudante com TEA no que tange à sua constituição enquanto leitor;
- b) Identificar os possíveis aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade;

Os instrumentos utilizados são: entrevistas semiestruturadas e observações de aula. Minha participação consistirá em participar de observações de aula, bem como em responder um a questionário a respeito de minhas práticas docentes a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Feliz, ____ de _____ de 2023.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE 4



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro, por meio deste termo, que eu, na condição de coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), representando o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz, CNPJ: 10.637.926/0013-80, autorizo a utilização de documentos sobre estudantes atendidos e acompanhados pelo setor do NAPNE, a fim de colaborar com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): **“Estratégias Pedagógicas Inclusivas para a formação leitora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso”**, desenvolvido junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz pela pesquisadora Natália Branchi, aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails andrea.monzon@ifrs.edu.br e natalia.branchi@gmail.com ou telefones (51) 99239-7115 e (51) 99710-9598. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos:

- a) Investigar a trajetória escolar e formação leitora de um estudante com TEA no que tange à sua constituição enquanto leitor;
- b) Identificar os possíveis aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade.

Foi esclarecido, pela pesquisadora, Natália Branchi, a quem poderei contatar e/ou consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone e/ou e-mail que, em momento algum, os sujeitos da pesquisa serão identificado/as.

Portanto, estou ciente de que a colaboração nesta pesquisa se fará de forma anônima, não sendo mencionado os nomes de estudantes. Fui ainda informada de que é possível que a instituição deixe de participar desse(a) estudo/pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Feliz/RS, 01 de agosto de 2023.

Assinatura do gestor institucional

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ESTUDANTE
COM TEA

Pesquisadora: Então [*nome do Estudante com TEA*], a gente vai começar nossa entrevista, tá? Do meu TCC, e vão ser algumas perguntas que eu vou fazer pra você e, conforme eu vou fazendo essas perguntas, eu vou te entregando um papelzinho para que você possa ler e pensar com calma sobre as respostas, tá?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Então a primeira pergunta que eu vou te fazer vai ser sobre a sua idade. Qual é a sua idade?

Estudante com TEA: Tenho 17 anos.

Pesquisadora: 17. Muito bem. E a segunda é o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?

Estudante com TEA: Hum... Assistir uma televisão.

Pesquisadora: Assistir à televisão, só isso? Quando tu não tá estudando, o que que tu faz?

-Eu também fico um pouco caminhando pelo lado de fora da casa também.

Pesquisadora: Hmm... E ler, tu gosta de ler?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Tu lê... Que que tu gosta de ler?

Estudante com TEA: Hã, bíblia assim.

Pesquisadora: Tu gosta de ler a bíblia? Que legal.

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: E eu lembro que tu comentou uma vez com a gente que tu gosta de ver vídeos no *YouTube* também, né. Tu continua assistindo?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Então tá bom. E agora que tu me disse o que tu gosta de fazer, eu quero saber o que tu não gosta de fazer. Seja em casa ou na escola, o que que tu não gosta de fazer?

Estudante com TEA: Hmm...

Pesquisadora: Pode pensar com calma, tá? Bem tranquilo. Tem uns mosquitinhos aqui né, eu vou fechar a janela enquanto tu pensa. [*levanta e fecha as janelas*] [*senta novamente*]

Estudante com TEA: Para falar a verdade, eu não tenho uma coisa específica que eu não gosto muito de fazer. Mas uma coisa que eu nunca fiz, que eu quase nunca fiz, foi escutar música ou aqueles fone de ouvido, disso eu nunca fiz.

Pesquisadora: Ah, tu nunca fez. Te incomoda colocar fone de ouvido?

Estudante com TEA: Não.

Pesquisadora: Não? Não te incomoda? É só porque tu nunca fez mesmo?

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: Hm... Entendi. E na escola assim, qual matéria que tu não gosta, ou que... não é que tu não gosta, que tu acha mais chato, digamos assim. Tem várias matérias lá né...

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Tu gosta de todas elas?

Estudante com TEA: Hum... Mas... Eu gosto mais de umas do que de outras.

Pesquisadora: Isso. Isso. E quais que tu gosta menos das matérias?

Estudante com TEA: Hum... Eu não tenho nenhuma matéria específica que eu gosto mais ou que eu gosto menos, isso eu não sei definir muito bem, mas sim, tem algumas que eu gosto mais e outras eu gosto menos, mas eu não sei definir quais que eu gosto menos e quais que eu gosto mais.

Pesquisadora: Hm... Entendi. Mas só pra gente ter um exemplo tipo, química tu gosta, as matérias de química.

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: E as de português?

Estudante com TEA: Também.

Pesquisadora: De inglês?

Estudante com TEA: Hã... É... português é uma das matérias que eu mais gosto realmente assim. Português.

Pesquisadora: Ah, que legal.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Que legal, eu vou ser prof de português, então fico bem feliz. *[risos]*.

Pesquisadora: E a gente acabou falando já sobre o fato de tu ler, costumar ler ou não, né?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Tu comentou que... Que sim então, né, que tu é... Costuma ler. Comentou que gosta de ler a bíblia.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E eu gostaria de saber também se tu lê, chega a ler livros, assim, completos. Tipo, pegar um livro na biblioteca de cem páginas, cinquenta páginas, e ler ele inteiro, livro de histórias.

Estudante com TEA: Sim, eu gosto.

Pesquisadora: Gosta?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E tu lembra de algum que tu leu, assim, e gostou?

Estudante com TEA: Não.

Pesquisadora: De cabeça, não lembra?

Estudante com TEA: Não, de cabeça eu não lembro assim, não tenho nenhum específico.

Pesquisadora: E por mês assim, quantos que tu lê mais ou menos, ou não chega a ter essa frequência?

Estudante com TEA: Há... Se eu leio mais de um livro por mês, isso?

Pesquisadora: Isso, nesse sentido. Se tu chega a ler um livro inteiro por mês ou não.

Estudante com TEA: Hum... É... É, geralmente sim.

Pesquisadora: Geralmente sim.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E a bíblia então, é teu tipo de livro preferido?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Entendi. E lá na tua casa, como é que é? Tua família lê? O pai e a mãe lêem ou não?

Estudante com TEA: Não muito, não vejo muito.

Pesquisadora: E a bíblia eles lêem também contigo ou tu lê sozinho?

Estudante com TEA: Eu leio sozinho.

Pesquisadora: Ah, que legal. E já que tu falou que gosta de Português, eu tenho uma pergunta sobre a Língua Portuguesa aqui pra ti. Como eram suas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental? Você gostava das aulas, por quê? Vamos responder primeiro essa, então. *[aponta para a primeira parte da pergunta]*. Você gostava das aulas de Língua Portuguesa, lá no Ensino Fundamental?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Tu lembra qual era a prof?

Estudante com TEA: Tive várias professoras. Uma prof chamada [professora de LP], uma outra chamada [nome da professora 1] e uma outra chamada [nome da professora 2].

Pesquisadora: Ah, a [nome da professora 1] também foi tua prof.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E tu lembra de qual ano ela foi tua prof?

Estudante com TEA: Não lembro exatamente agora.

Pesquisadora: Ah. E tu gostava das aulas então?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: E tu tem alguma explicação pra isso, por que tu gostava ou só gostava?

Estudante com TEA: Eu simplesmente gostava.

Pesquisadora: Simplesmente gostava, tá bom. E a prof nessas aulas, as três profs que tu teve né, elas pediam pra que hã... Tu lesse algum tipo de livro específico, algum tipo de texto ou não?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Pedia pra que vocês lessem.

Estudante com TEA: É, de vez em quando pediam pra fazer uns trabalhos que elas pediam pra fazer.

Pesquisadora: E ela lia pra vocês assim, as profs às vezes pegavam um livro ou um texto, lia em voz alta pra vocês? Elas costumavam fazer isso ou não?

Estudante com TEA: Hum... Não muito.

Pesquisadora: Não muito. Mas faziam de vez em quando?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Tá. E as profs pediam pra que vocês fizessem leituras de texto em casa sozinhos?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: As três pediam?

Estudante com TEA: É. A [nome da professora 1] pedia.

Pesquisadora: Mais a [nome da professora 1]. Entendi. Então, as profs liam pra turma e elas pediam para que vocês lessem também durante a aula.

Estudante com TEA: Uhum. É, isso.

Pesquisadora: E em casa também...

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: Entendi. E tu lembra o que que a prof pedia pra que vocês lessem durante as aulas?

Estudante com TEA: Hum... Se eu lembro disso?

Pesquisadora: Isso, se tu lembra se ela pedia pra que... O que a prof pedia pra que vocês lessem? Que tipo de texto assim, se era poema, contos, ou se eram textos tipo de notícias, tu lembra?

Estudante com TEA: Sim. Mais textos tipos de notícias.

Pesquisadora: Notícias, reportagens?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E tu gostava desse jeito que as profs faziam as aulas, assim, ou não gostava muito?

Estudante com TEA: Sim, eu gostava.

Pesquisadora: Gostava. E quando a prof pedia, né, para que tu lesse esses textos e tu lia, tu acha que tu conseguia entender tranquilamente ou tu tinha dificuldade em compreender quando tu lia?

Estudante com TEA: É, eu acho que eu entendia.

Pesquisadora: Tu entendia com facilidade?

Estudante com TEA: Sim. Com... Sim. Não com total facilidade, mas não tão difícil também.

Pesquisadora: Uhum. Assim como os teus colegas, isso?

Estudante com TEA: Isso.

Pesquisadora: Tá. E deve ter tido alguma situação em que tu leu e não entendeu, assim como os outros colegas né?

Estudante com TEA: É.

Pesquisadora: E o que que a prof fazia nessas situações?

Estudante com TEA: Hum... Isso eu não me lembro exatamente, pra falar a verdade.

Pesquisadora: Ah, tu não lembra. É que faz tempo também né?

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: Tá bem. Então tá bom. Essas aqui já foram, agora só tem mais algumas, tá?

Estudante com TEA: Tá.

Pesquisadora: Tá calor aqui dentro né?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E pior que estamos sem o controle do ar condicionado. Eu vou abrir a janela de novo. *[pesquisadora levanta e abre a janela novamente]*

Pesquisadora: Bom, a gente falou sobre as aulas de Língua Portuguesa durante o ensino fundamental, com a prof [nome da professora 1], [nome da professora 2] e a outra, a [professora de LP]. Falamos sobre elas. Agora a gente vai falar um pouco sobre as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tá?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Então vou te perguntar quase a mesma coisa, só que com relação ao Ensino Médio. Como são as suas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio, a prof lê pra turma? Ela pede para que vocês façam leituras em casa? O que que ela pede assim durante as aulas?

Estudante com TEA: Ela pede pra fazer leituras em casa pra poder fazer alguns trabalhos também.

Pesquisadora: Hum... E ela pede pra ler o que assim? Tu tem algum exemplo pra me dar?

Estudante com TEA: Mais literatura, tipo Machado de Assis, essas coisas.

Pesquisadora: Ah, entendi. E tu gosta disso?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Gosta. Tu gosta de Machado de Assis?

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: Tá bom, eu também gosto. É a *[nome da professora do EM]*, né, de Português agora?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E tu veio lá de uma escola em que tu estudou, né, durante todo o Ensino Fundamental né. Tu só estudou em uma escola...

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E depois tu veio pra cá. Como é que foi pra ti essa mudança assim, de ir de uma escola pra outra? Foi difícil se adaptar...

Estudante com TEA: Sim, foi difícil, porque foi durante... Quando a gente tava em casa, de quarentena, nas aulas online.

Pesquisadora: Ah, na pandemia.

Estudante com TEA: Aham. Então sim, foi meio difícil me adaptar, e quando eu entrei já tinha um monte de matérias atrasadas que eu entrei meio que com o barco andando já, sabe?

Pesquisadora: Hmm. Ah, tu entrou depois né, na chamada pública.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Ah, foi difícil. Daí depois tu conseguiu acompanhar, tranquilo, assim?

Estudante com TEA: Sim.

Pesquisadora: Que bom. Aqui, a gente acabou falando dessa né, o que a prof pede pra que vocês leiam, tu comentou que mais literatura né?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E esses textos de literatura que a prof te dá, tu considera que tu entende eles com facilidade ou com dificuldade?

Estudante com TEA: Com facilidade.

Pesquisadora: Com facilidade. Tu não tem dificuldade, quando tu vai ler um texto ali, tu não tem dificuldade, compreende bem fácil?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E quando tu lê esses textos que a prof te dá, tu costuma fazer alguma anotação durante a leitura, tu usa algum marca-texto, alguma estratégia para compreender os textos?

Estudante com TEA: Hã... Alguma... É, se os professores pedem, daí eu faço as anotações, daí eu faria as anotações, se os professores pedirem pra fazer as anotações.

Pesquisadora: Ah, só se a prof pede.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Mas quando tu vai ler sozinho, se a prof não pede, daí tu não faz alguma- marca texto né, que nem essas... *[aponta para marca-texto sob a mesa]*

Estudante com TEA: É.

Pesquisadora: Tu não usa daí.

Estudante com TEA: Não.

Pesquisadora: Tu não acha que isso te ajuda de alguma forma? Tu prefere ler e só isso, sem marcar nada?

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: Tá. E nossa última perguntinha, *[nome do Estudante com TEA]*. O que que tu faz quando tu acredita que não compreende algo que leu? Tu lê de novo ou pede auxílio pra alguém?

Estudante com TEA: Eu leio de novo.

Pesquisadora: Sozinho? Não pede ajuda?

Estudante com TEA: É. É, mas caso seja necessário eu peço ajuda pra prof ou algo assim.

Pesquisadora: Ah, tu pede ajuda.

Estudante com TEA: Aham.

Pesquisadora: Entendi.

Estudante com TEA: Uhum.

Pesquisadora: E geralmente com... Em quais situações, assim, tu precisa pedir ajuda porque tu não entende? Tem algum tipo de texto específico assim... Algum autor específico que a prof trabalha?

Estudante com TEA: Quando tem uma... Quando tem uma palavra estranha e não mostra ali qual o significado dessa palavra no próprio livro, que às vezes tem uns que mostra, então é esse tipo de situação, quando eu vejo uma palavra que eu não entendo e não tá... Não tá ali no texto o significado, aí eu peço às vezes o significado pra alguém.

Pesquisadora: Hm, muito bem. Muito bem, *[nome do Estudante com TEA]*. Então, seria isso, te agradeço muito por ter vindo até aqui e ter respondido as perguntas com, né, com tanta dedicação como sempre. E então depois eu vou transcrever essa nossa entrevista, né, vou escrever tudo que a gente conversou aqui e isso vai virar, então, o meu trabalho daí de conclusão de curso, conforme eu te comentei. Eu vou enviar cópia também dos TCLEs que vocês e sua mãe assinaram. Vou enviar pra você por e-mail pra que você tenha guardado também. E eu também gostaria de te informar que o teu nome, nada vai aparecer, tá, depois no estudo, então vai ser conforme tava escrito lá no termo, vai ser algo mais sem a tua identificação.

Estudante com TEA: Tá bom.

Pesquisadora: Então tá, muito obrigada

[Gravação encerrada]

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: MÃE DO ESTUDANTE COM TEA

Pesquisadora: Eu gostaria de te perguntar então qual é a tua ocupação, com o que que você trabalha atualmente?

Mãe: Hoje em dia eu sou funcionária pública concursada, tá, aí eu trabalho lá no posto de saúde no centro.

Pesquisadora: Uhum.

Mãe: Na recepção.

Pesquisadora: Que legal. E há... Quando tu tá em casa assim, quais são as atividades que tu mais gosta de fazer?

Mãe: Olha, gosto assim de... Passear com a minha família né, levar tipo o [nome do Estudante com TEA]... Lugares assim que ele gosta mais, mais tranquilos, que são mais relacionados à natureza né, porque lugares assim muito agitados ele... Tem muito barulho, muitas pessoas, ele né, não gosta muito, então a gente já evita mais esses, né.

Pesquisadora: Uhum.

Mãe: E assim, de estar com minha família, tomar um chimarrão, conversar né.

Pesquisadora: É bom, né?

Mãe: E aí acompanhar, que nem ele quando... Tem momentos que ele toca música, a gente participa, meu marido também toca um pouco de violão, e tudo mais, e eu também... A gente, o [nome do Estudante com TEA] também ajuda no grupo vocal da nossa igreja, daí a gente sempre tá em meio assim, função dessas coisas.

Pesquisadora: Ah, que legal. E dentre essas atividades que você realiza, há... A leitura tá inclusa, você gosta de ler?

Mãe: Sim, eu gosto de ler. O [nome do Estudante com TEA] também, hoje as vezes ele pesquisa mais hoje em dia já no *YouTube* coisas assim, ou nos né... Enfim, mas eu me lembro de ele mais novo, mais assim época de fundamental né, nossa, ele gostava muito, lia bastante.

Pesquisadora: É, que legal.

Mãe: Sim, lia bastante. Pequeno também, daí quando ele ainda não sabia ler, vamos supor, ele comprava muitos livrinhos pra ele sempre né, tanto eu, as minhas irmãs assim. E ele assim, ele sempre ficava olhando as, né, as ilustrações, e tudo mais, ele sempre vinha e pedia pra ler. Mas lia bastante, às vezes até pensava: “Bah, lê de novo”, sabe? Aquela coisa.

Pesquisadora: Ah, que legal.

Mãe: Mas assim, daí uma hora percebi, quando ele tinha de cinco pra seis anos, mais ou menos foi nessa época. Eu percebi daí eu desconfiei primeiro que ele sabia ler, porque eu pensei tudo bem, ele sempre teve uma memória muito boa, sabe, e como eu, nós lia bastante pra ele, pensei: ah, ele tá memorizando a história do livro né, e depois ele pegava ele contava, mas exatamente como era a história. Daí um dia pensei: eu tô desconfiada que ele sabe ler né, daí eu comprei um livro que ele... Nós nunca tinha lido pra ele, e aí ele começou a ler e leu assim frase inteira, sabe. Isso com cinco, seis anos. Eu sei que quando ele entrou pro primeiro ano do ensino fundamental, é... Era o único da turma que sabia ler e escrever.

Pesquisadora: Nossa, então ele tem facilidade com a... Sempre teve.

Mãe: Sempre teve. E hoje eu percebo quando ele... Até a professora de português lá do [nome da escola], onde ele estudava no fundamental, ela dizia também: “eu tenho vezes que eu preciso até perguntar pro [nome do Estudante com TEA], que que significa isso”, né, que ele usava assim uma linguagem, eu não sei como vocês chamam isso, mas como se fosse uma linguagem dum nível superior.

Pesquisadora: Sim, nossa, olha só.

Mãe: É. E assim, sempre percebi que ele gostava muito de ler, tinha memória muito boa, ele gravava muito fácil as coisas. Até porque no ensino assim, no estudo, graças a Deus, ele sempre foi um aluno com as médias muito boas, ele nunca teve dificuldade e no estudo, vamo dizer assim né. Sim, ele é sempre bem estudioso. Pelo menos lá no fundamental, sempre me falavam isso, e realmente ouvia pelas... Pelas notas e médias, enfim dele né. Mas também ele é sempre muito comprometido com o conteúdo, ele é muito disciplinado. E assim, sempre digo, é muito... É uma pessoa assim, ser humano acho que eu conheço, um dos mais disciplinados, mais verdadeiros e sinceros também né. E assim, eu sempre digo assim: “filho, sempre fica com a verdade” que né, isso é fundamental né, e eu vejo que ele... Que ele segue isso bem à risca né.

Pesquisadora: Sim...

Mãe: E de respeitar também as diferenças, ele próprio diz, às vezes a gente na brincadeira, né, fala: “bah, olha mãe, não pode, isso é preconceito”, porque pra ele tudo assim mais a sério, tudo né.

Pesquisadora: Sim, ele leva como regra né?

Mãe: Isso, é regra, sempre dizia, sempre foi, o que... Tipo, o que é falado tanto na escola, como escola de estudo, como na... Outras lugares, aula de música, enfim, o que o professor ou diretor, ou alguém fala pra ele é regra, ele segue à risca assim. Por isso que sempre digo, ele é uma das pessoas mais assim disciplinadas e comprometidas que eu conheço.

Pesquisadora: Sim, e agindo sempre pelo certo né.

Mãe: Sim, sempre pelo certo. O certo é o certo. Sempre correto, tem que ser tudo certo com ele, ele é muito assim detalhista né, muito nos detalhes, na música, por exemplo, eu percebo nossa, tem que ser o mais perfeito possível pra ele, senão não tá bom, isso ele é... Muito assim, mas...

Pesquisadora: Que legal então. E a última perguntinha assim com relação a ti é o que que tu costuma ler quando tu lê em casa assim, ou no trabalho, enfim.

Mãe: Sim. Olha, as vezes livros assim mais... Como é que eu vou dizer... Que me ensinam alguma coisa mais... Às vezes até livros que falam da espiritualidade, sabe assim, ou algo assim que eu gosto e que eu queira pesquisar, me aprofundar no assunto.

Pesquisadora: Uhum, entendi.

Mãe: Mais coisas assim.

Pesquisadora: O [nome do Estudante com TEA] comentou que ele lê a bíblia, vocês também tem o costume de ler a bíblia em casa?

Mãe: Sim, sim. Eu leio sim, mas ele lê bem mais.

Pesquisadora: Ele falou que a leitura preferida dele é a bíblia.

Mãe: Sim, ele tem... Ele tem até... A bíblia assim, a nossa normal que a gente comprou e tem e tem uma que quando ele era mais assim época de criança, há... Ele ganhou uma, né, do meu irmão que era assim mais na leitura numa linguagem um pouco, não sei se era mais, mais vamo dizer, mais infantil pra ele entender melhor.

Pesquisadora: Sim.

Mãe: Mas assim, que dizia a bíblia das crianças, sabe?

Pesquisadora: Ah, que legal.

Mãe: E aí ali ele sempre lia bastante assim.

Pesquisadora: Muito bem então. A gente acabou falando, né, outra pergunta, as outras perguntas são relacionadas ao seu olhar com relação ao [nome do Estudante com TEA], né, como tu percebe a relação dele com a leitura de modo geral.

Mãe: Sim.

Pesquisadora: Né, tu acabou comentando que é muito boa.

Mãe: Uhum.

Pesquisadora: Não sei se tem algo mais a acrescentar com relação a isso.

Mãe: Não, é isso aí.

Pesquisadora: Então tá. E há... A outra pergunta era a partir de qual idade ele começou a ter contato com livros, né.

Mãe: Sim, então bem... Bah, dois, três anos já, sempre.. sempre assim, ele... Ele gostava muito de ler as instruções, os desenhos...E aí como eu lia pra ele, eu, a minha irmã as vezes ou o pai dele, é... Tipo assim, eu acho que ele comparava, né, com o que nós lia com as imagens, né, e acho que talvez isso ajudou ele a memorizar, ou enfim, depois a aprender a ler né, e que nem, assim, vou falar também, ele demorou um pouco mais a falar né, mas quando ele começou a falar ele não falava assim soletadamente sabe, ele falava as palavras e as frases inteiras assim, sabe?

Pesquisadora: Uhum.

Mãe: Não como é mais... Geralmente o costume é assim, criança né, mais assim...

Pesquisadora: Devagar...

Mãe: Isso, é...As sílabas... E ele foi...Engatou e foi.. É, tinha uma época que ele gostava muito de passar nos lugares onde tinha muito estacionamento de carros, ele olhava as placas, os números, sabe, e as... Aí um dia também, a gente tava num lugar lá até em Nossa Senhora do Caravaggio que tinha... Domingo, que era muito carro estacionado, ele passou, o pai dele teve que passar um por um pra ele olhar a placa e a cidade. Aí uma hora ele disse que ele falou: "São José do Hortêncio", daí isso chamou a atenção dele porque era além de ser um nome comprido, um nome mais difícil um pouco esse Hortêncio, aí ele conseguiu ler, sabe, e era na época eu falo cinco, seis, talvez sete anos assim.

Pesquisadora: Nossa, bem precoce assim, nesse sentido.

Mãe: Sim, é, nesse sentido sim.

Pesquisadora: Nossa, muito bom, tem bastante facilidade desde... Desde sempre.

Mãe: Uhum.

Pesquisadora: E nas escolas assim, onde ele frequentou, tu acabou comentando também né que há... Ele tinha facilidade.

Mãe: Sim.

Pesquisadora: Na educação infantil também?

Mãe: Sim. Educação infantil... Até a professora sempre dizia no início quando eles faziam aquelas épocas muito ditado, não sei se hoje ainda chama isso assim né.

Pesquisadora: Sim, aham.

Mãe: Nossa, ela dizia: ele sempre dez porque ele nunca errava, aí dava pra ver como ele lia bastante, porque ele nunca errava, sabe, uma palavra, dificilmente tu encontrava um erro de português na escrita dele, tudo.

Pesquisadora: E ele tinha há... Geralmente né, alguns autistas apresentam dificuldade em compreender, por exemplo, metáforas, dizer: “tá chovendo canivete”, a pessoa acha que tá chovendo canivete mesmo, eu não sei se esse é o caso dele.

Mãe: Não, eu até acho que não. Eu também no início, quando me falaram eu cuidei dessa parte, eu às vezes explicava pra ele: ó [nome do Estudante com TEA], essa é uma... É duplo sentido as palavras. Talvez em algumas coisas possa ser que ele, né, tenha apresentado um pouco mais dificuldade, mas não que eu tinha percebido assim... Em muitas coisas acho que não, ele sabia diferenciar né.

Pesquisadora: Até porque na conversa com ele, ele utilizou a expressão “peguei o barco andando”, então ele... Faz parte até da linguagem dele né, então tu percebe que ele não tem dificuldade nesse sentido?

Mãe: Sim... Não. E assim, ele é muito assim de focar em alguma coisa, às vezes depende as épocas, os momentos né. De pequeno, que nem eu disse, primeiro eram aquelas placas de carros né, depois ele chegou, meu Deus, essa coisa dos dinossauros, ele sabia tudo, ele pesquisava e sabia tudo. Eu sempre dizia se alguém quer saber de alguma coisa, pode perguntar pra ele, porque se ele não sabe ninguém vai saber, assim, ele vai a fundo né, até ele saber tudo. Aí... Mas sempre são umas épocas, depois o foco já era outro, daí o foco já era mais a música, depois o foco já era mais... Hoje se tu perguntar sobre estradas, as estradas mais perigosas, ele te fala e relata exatamente todas e como elas são e onde elas ficam, sabe.

Pesquisadora: Esse é o hiperfoco dele atual, são estradas...

Mãe: Estradas, às vezes ele... Agora isso era uma... Ultimamente era mais isso.

Pesquisadora: Sim. Então tá bem, [nome da entrevistada], seria isso. Te agradeço muito por ter vindo aqui e ter doado o teu tempo também né.

Mãe: Espero que tenha colaborado né.

Pesquisadora: Nossa, vocês vão colaborar muito, e depois quando sair o resultado, vou apresentar agora hã... No início de julho, vou convidar vocês também para assistirem, caso vocês tenham interesse né.

Mãe: Que bom.

Pesquisadora: Mas agradeço muito por vocês terem vindo e terem participado.

Mãe: Se precisar ajudar em mais algo é só chamar.

[Gravação encerrada].

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PROFESSORA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)

Pesquisadora: Então, boa tarde, professora [*nome da entrevistada*]! Eu vou iniciar, então, com algumas perguntinhas para que eu conheça você um pouquinho melhor. Professora 8º ano: EF: Uhum.

Pesquisadora: A primeira pergunta, então, é qual é a sua formação?

Professora 8º ano: EF: Eu sou formada pela Unisinos, em Letras, tenho uma pós em psicopedagogia e gestão escolar.

Pesquisadora: Certo. E você atuava, né, quando estava em atuação, não estava aposentada, em quais etapas de ensino, assim? Só Fundamental ou Médio também?

Professora 8º ano: EF: Na rede Municipal, Fundamental, né, séries finais. Porque nós não temos Médio na Rede Municipal. Na Rede Estadual, tanto no Fundamental como no Médio, em todos. Não tinha, assim, maiores preferências

Pesquisadora: E no magistério, você também atuava?

Professora 8º ano: EF: Não, muito pouco. Trabalhei só um ano no magistério. Mas muito pouco. Com literatura, alguma coisa, né, contação de histórias, enfim. Mas muito pouco no magistério. Trabalhei na supervisão, também. Magistério e no Regular.

Pesquisadora: E você também atuou como diretora de instituições de ensino, né?

Professora 8º ano: EF: Isso. Eu fui. Na rede municipal, na época... Eu comecei, na verdade, na Rede Municipal. Eu ministrei aula durante um ano e, no ano seguinte, eu já assumi uma escola, a escola de [*nome da instituição de ensino*]. Deixei a direção porque eu tive filho e eu não queria mais continuar. E depois, no período, junto com a Secretária de Educação, a gente abriu o [*nome da instituição de ensino*], que foi, assim, muito desafiador, muito desafiador. Por quê? Por motivos, claro, que a gente sabe, políticos. Ela não estava... o espaço físico não estava adequado para um trabalho. Mas, houve a inauguração. Enfim, né? E a gente foi, assim, um período bem tumultuado. Na Rede Estadual, eu fui a diretora durante sete anos do [*nome da instituição de ensino*], que é um pouco desafiador para todas [*risos*].

Pesquisadora: É uma escola bem grande, né?

Professora 8º ano: Bem grande e com muitas realidades. Bem desafiador.

Pesquisadora: E a terceira pergunta seria, então, se você poderia contar um pouquinho mais, assim, sobre as tuas experiências profissionais, tua trajetória. A gente acabou conversando um pouquinho sobre isso já, né?

Professora 8º ano Sim, sim. É, eu vou te dizer que, como professora que, assim, que a parte que eu sempre gostei muito...

Pesquisadora: De Português, né? Desculpe...

Professora 8º ano De Português, sempre de Português. Ah, eu também ministrei Ensino Religioso. Mas isso era uma coisa, assim, para complementação de carga horária. Tu vais ver isso, né? Então, às vezes, tem alguma sobra de carga horária, um ou dois períodos, e a gente acaba absorvendo, porque não há, pelo entendimento, não há uma necessidade formativa para ministrar Ensino Religioso. Então, qualquer professor com carga horária disponível pegaria essa turma.

Professora 8º ano Mas enfim. Eu sempre fui professora de Língua Portuguesa. Algum momento, eu dei algumas aulas de Literatura, mas eu acho que a Literatura, ela exige um trabalho constante de atualização, muita leitura. Então, a gente sempre procurava estruturar a distribuição da carga horária para um professor que realmente se dedicasse à Literatura e não a ... que a Literatura exige muito, muito estudo, muita parte histórica, né? Essa parte é bastante trabalhosa.

Professora 8º ano A minha prática, eu vou te dizer, Natália, que eu acho que um grande desafio de um professor não é nem repassar o conteúdo, porque isso tu pega. Se precisar, tu vai lá na *internet*, o tio *Google* sabe muito mais do que nós. Mas eu acho que um grande desafio de um professor é fazer com que este aluno queira vir para escola. Porque querer ir para escola eles até querem. Porque tem merenda, tem um colega, tem um lanche. Mas que ele não acorde e diga: “ai, que saco. Hoje eu tenho Português. Eu vou ter que aguentar aquela professora”. Mas que ele possa dizer: “ah, vamos ver o que que a professora hoje tem de diferente”. Que muitas vezes não tem, né? Mas, enfim. Motivá-lo, fazer com que ele quisesse vir, que ele queira vir para escola. É um grande desafio, sabe? Repassar aquele conteúdo que consta, que a gente, eh, obrigatoriamente tem que repassar, não é uma coisa tão tão fácil. E gostar do que a gente faz! Eu, se posso dizer uma coisa, eu me divertia.

Pesquisadora: *[risos]*.

Professora 8º ano *[risos]*. Eu achava escola, eu achava eles maravilhosos. Não vou te dizer que eu tenha feito grandes coisas na vida deles. Mas eu acho que eles diziam, muitas vezes, que eu era melhor contadora de histórias do que de ser professora,

especificamente. Porque tudo era um motivo para tentar trazer eles para leitura, né. Contar histórias, fatos, um acontecimento de um livro que fosse, que pudesse despertar neles o interesse em procurar aquele livro e, conseqüentemente, iniciar uma leitura. Isto é um desafio!

Professora 8º ano E ser professor tem que ser divertido.

Pesquisadora: Tanto para o aluno, quanto para o professor.

Professora 8º ano Com certeza! Tem que ser uma prática, tem que ser duas vias. Tem que ser essa prática. Tem que existir este prazer em vê-los diariamente, não: “ai, que saco, tem que ir lá”. Eu dizia para eles, às vezes: “hoje, eu profe veio, assim, né, que saco! Não é só vocês; Pensem que existe os dois lados”. Essa compreensão que, para eles, contra eles era chato, para a gente, também, às vezes era. Então eu, na verdade, gostava. Gostava muito.

Pesquisadora: Que bom! Muito bem. E, agora, vou fazer algumas perguntas mais relacionadas, assim, sobre a sua relação com a leitura. Na atualidade, agora que você está aposentada, mas, também, como era quando você tinha, lá, suas 40 horas, né, para cumprir, de carga horária de trabalho. Então, atualmente você costuma ler? Se sim, com que frequência você costuma fazer isso?

Professora 8º ano: Eu leio diariamente, diariamente. Eu gosto muito de ler, pode olhar *[aponta para os livros contidos na sala]*. Posso te falar sobre meus livros. Gosto muito. Inclusive quando as meninas vieram, que eu te falei, que as meninas vieram, aí uma delas disse, a Júlia (a Júlia posso falar da Júlia só um minuto?).

Pesquisadora: Claro, fica à vontade!

Professora 8º ano A Júlia foi minha melhor aluna, no ano passado. No ano anterior, já foi minha aluna. Ela veio de fora. A Júlia é adorável. E aí, a Júlia, a Júlia despertei para leitura. Eu tinha levado algumas coisas minhas, enfim. E a Júlia, então, se apaixonou pelos livros. Então, a gente tinha assim.. Aí, o pessoal diz assim: “ a senhora só gosta da Júlia! Faça o que a Júlia faz, problema nenhum! Tu vai ganhar dois beijos, não vai ganhar só um!”.

Pesquisadora: *[risos]*.

Professora 8º ano Então, assim, a Júlia sempre tinha alguma obra em andamento e que eu conhecia, eu indicava. E quando ela vinha, nesses dias, ela disse: “prof, finalmente, eu estou lendo Agatha *[Christie]*. ”. Eu disse: “sério, sua preguiçosa! Agora?”

Pesquisadora: *[risos]*.

Professora 8º ano: Porque eu estava tentando pegar ela, também, por este lado, um pouco. E aí, eu tinha... eu disse: “Ah, o melhor é *O caso dos dez negrinhos*, da Agatha [Christie]. E eu tinha a obra. Quer dizer: “leva”. Aó, ela disse: ah, prof., mas não sei quando eu vou voltar!”. Tu acha que eu vou me importar que me perca uma obra da Agatha [Christie]? Claro que não! Eu sei que ela vai ler, ela vai ler. Ela vai, provavelmente, nunca mais vai me devolver. Não é o problema. Mas, quando eu vi o brilho dela! É só um livro. Eu já li. Ele não tem mais... né?

Professora 8º ano: E, no ano passado, quando eu saí, em agosto, a Júlia, ela tinha uma nota comigo: 90, 95, 98. Essa era a nota da Júlia. Ela era excelente na escrita, perfeita. E se eu fizesse alguma coisa de gramática que exigia, assim, decoreba, a Júlia gabaritava, com certeza! Regras era tranquilo. A Júlia caiu em recuperação, quase reprovou em Língua Portuguesa, depois que eu fui embora.

Pesquisadora: Nossa!

Professora 8º ano Eu disse, elas me contaram: “Júlia, que que houve?” “Não gostei da profe”. Não lia mais, não fazia as atividades. Eu disse: “mas, menina!” “Eu tinha saudade”.

Pesquisadora: Ai, querida!

Professora 8º ano Gente, eu fiquei impressionada! Como a gente pode, às vezes, um professor... Eu disse: “você não têm que se apegar! Você têm que estudar!” E aí, eu percebi que, realmente, às vezes o aluno vai porque o professor tá ali, né.

Pesquisadora: Incentivando, motivando.

Professora 8º ano A Júlia é uma que eu peguei, assim. A Júlia deve ter lido tudo que nós tínhamos lá [na biblioteca da escola].

Professora 8º ano Então, assim... até me perdi no que eu estava falando...

Pesquisadora: Sobre o fato de você gostar de ler.

Professora 8º ano Sim. Eu gostava muito de contar para eles pequenos trechos. Vou te dizer, assim, Natália, o que dificulta, na escola, é que tu não tem obras.

Pesquisadora: Dentro da escola, você diz? No acervo?

Professora 8º ano É, poucas. O acervo. Tu tem ali várias turmas. Eu tinha Português e tinha Ensino Religioso. Eu acho que, a partir do momento que tu assume, tu faz um trabalho! Eu tive que estudar de Ensino Religioso. Não tinha ideia, embora venham: “são temas dentro dos acontecimentos...” Ah! Isso é tudo papo para mim. Quando tu tá lá na frente, tu tem que saber do que que tu estás falando. Se eu vou falar sobre, sei lá, Consciência Negra, qualquer coisa assim, eu tenho que saber o que que eu

estou falando, né. Então tive que estudar todos os temas. Eu tive que estudar para chegar lá, para poder falar sobre, enfim.

Professora 8º ano E aí, pedia para o aluno, “ah nós vamos ler a *Escrava Isaura*”, vamos supor. Não tem essa obra na escola. Se tem um livro, tem uma obra, aí tu vai fazer? Aí, vamos ler Lígia, Lígia Bojunga *Telles [Nunes]*. Aí, tu tem um: *A cama*, aí tu tem **um** exemplar. Aí, tu diz: “tá, e agora?”. Sabe, é difícil, Natália! Porque, o Pedro lê um, o outro, lê outro, o outro ... Como eu vou, agora... Bom, agora nós vamos fazer uma... Vamos fazer... Vamos nos reunir. Vamos cada um contar um pouco sobre a sua obra. Quando o quinto fala, ninguém mais quer ouvir. Ah, nós vamos fazer, agora, um teatro. Tá, mas eu só tinha **um** exemplar!

Professora 8º ano [*pausa*].

Professora 8º ano Essa dificuldade, lá no [*nome da escola 2*], eu comprei 30 livros, de vários autores, o mesmo livro. Porque, aí, tu consegue trabalhar com a turma uma obra.

Pesquisadora: Uhum.

Professora 8º ano: Quando tu pedia para o aluno lá do [*nome da escola 1*]: ah, então, vamos tentar achar uma obra na *internet*. Gente, não tem acesso. Lá é difícil! Aí, eles não têm essa liberdade, né. “Eu tenho tenho banda larga, ou eu tenho *wi-fi* na minha casa, ou eu tenho celular”. Celular, muitas vezes, é do pai, ou da mãe. Para ficar lendo, demora. Os pais não querem gastar toda aquela *internet* para isso. Então, esta era uma grande dificuldade.

Pesquisadora: Uhum, o acervo.

Professora 8º ano: Isso. Era bastante difícil. Porque tu tinha várias obras, tu indicava, e aí esses alunos, eles permanecem muito tempo na escola, na mesma escola. Então, muitas obras eles já tinham lido duas, três vezes. Porque o acervo não é muito grande.

Pesquisadora: Nossa! E não era renovado?

Professora 8º ano: Não é renovado. Na pandemia, como eu trabalhava no [*nome da escola 2*], eu levei para eles. Perdi vários livros. Levei lá para o [*nome da escola 1*], mandei para casa deles e eles leram pelo menos. Alguns leram, né. Então, aí já é, né... A gente oferece. Se eles não... A gente não pode, não tem como obrigar. Então, assim, essa é uma grande dificuldade, Natália.

Pesquisadora: Sim...

Professora 8º ano: Porque tu também não consegues ler 30 livros diferentes, para tu cobrar, especificamente, da Natália, alguma questão. Isso tu também vais perceber, essa dificuldade.

Pesquisadora: A gente acaba tendo que se fixar mais nas poesias, nos contos, né?

Professora 8º ano: Isso! Quando tu levava um conto, aí tu trabalhava ele, em sala de aula, tudo bem. Mas se é uma obra, há um autor, alguém que tu gostaria de trabalhar, então, tu ficava meio engessado nesse aspecto. Então, eu gostava de contar, para eles, pedaços de livros, algum personagem, né? Alguma história, enfim. E me prontificava: “ó, a profe tem em casa. Quer ler? A profe vai trazer, mas não pode destruir, tem que devolver, tem um prazo”.

Pesquisadora: *[risos]*.

Professora 8º ano: Então, nesse sentido sim. Mas sempre dificultava.

Pesquisadora: Que interessante isso!

Professora 8º ano: Voltando para o, não sei se eu posso falar aqui do *[nome do Estudante com TEA]*?

Pesquisadora: Por favor, pode sim.

Professora 8º ano: Ele era um aluno, não me lembro, assim, tanto dele, né. Mas eu vou te dizer, assim... Ele não tinha muita autonomia. Eu já tive outros alunos. Nós tivemos... O meu primeiro aluno com Espectro Autista foi o *[estudante]*, no *[nome da instituição de ensino 1]* e me impressionou muito. Muito, porque nós não sabíamos que ele era um aluno de inclusão. Os pais não colocaram na matrícula. E, quando ele, no primeiro dia, deu sinal, ele surtou e a gente não sabia o que que estava acontecendo com ele! Ninguém estava preparado para isso. Ninguém conhecia e não constava nenhuma observação. E aí, eu sei que eu chorei muito com *[estudante]*. Foi o nosso aluno. Depois terminou o Médio, enfim.

Professora 8º ano: O *[nome do Estudante com TEA]*, ele era... ele dependia, por exemplo, vou te dar um exemplo. Quando terminava a aula, tu tinhas que dizer: "*[nome do Estudante com TEA]*, arruma tuas coisas. Nós vamos ir para casa! Terminou a aula!". E a mãe vinha buscar. O *[estudante]* tinha autonomia. Ia e vinha sozinho.

Professora 8º ano: O *[nome do Estudante com TEA]*, se eu dissesse para ele que ele tinha que decorar, vamos supor, as preposições, as contrações, e não sei o que, fizesse uma prova, ele acertaria toda ela. Iria gabaritar ela. Se eu disse, eu perguntasse para ele: “o que o personagem Marcelo pensa sobre o relacionamento

da Maria com ele?”, ele não saberia responder. Ele sabia tudo o que era de decorar. Ele não errava nenhuma questão! Tirar opiniões, isto ele não conseguia.

Pesquisadora: Olha só! Bastante interessante!

Professora 8º ano: É, ele abstrair... O abstrair dele não funcionava tão bem. Mas se era de "conjugue um verbo, conjugue o verbo em todos os tempos e modos", ele fazia sem errar nada, absolutamente nada!

Pesquisadora: Então, em questões mais objetivas, assim, ele tinha mais facilidade...

Professora 8º ano: Muita facilidade. Abstrair não.

Pesquisadora: Com a leitura, por exemplo, então...

Professora 8º ano: Lia bem, muito bem. [Estudante] não lia bem . [Estudante] só gostava das atividades de uma determinada professora e não fazia de ninguém, se não era ela que dava. [nome do Estudante com TEA], tinha, por exemplo... Se eu perguntasse para ele: autor da obra, o nome dos personagens, que era objetivo, né...

Professora 8º ano: Uma grande dificuldade, Natália, porque uma coisa é inclusão, inserção e relacionamento de um aluno especial. Matricular ele, botar na sala de aula é um direito que ele tem, todo mundo faz. Eu tive três numa mesma sala [pausa]. Daqui a pouco tu acaba atendendo, porque tu tinha que fazer quatro planejamentos. E daí, dentro desses quatro, devia ter feito uns 10 planejamentos, porque tinha aquele aluno que tinha dificuldades, tu precisaria trabalhar a leitura escrita, aí tu tinha o [nome do Estudante com TEA], autista, aí tu tinha mais um outro, que tinha um comprometimento neurológico muito sério. Tipo, segundo ano, assim.

Pesquisadora: Ele tinha deficiência intelectual, assim, um pouco mais severa?

Professora 8º ano: Aham. E tinha aquele aluno que dizia que mal sabia escrever, que era o aluno que não tinha nenhum CID, mas não sabia escrever. Não tinha sido alfabetizada adequadamente. Mas tinha que fazer, tinha que incluir ele. Então, quando tu vais... o pessoal diz: “ah, tem um livro didático”. Aí, eu vou fazer o quê com livro didático? Aquele um não sabia ler, praticamente. Não sabia ler nenhuma das questões que tinha lá. Ele não ia saber responder, sem condições. O [nome do Estudante com TEA] era um aluno dependente... Todas aquelas questões que tinha ali, não tinha questões objetivas. Eram tudo questões que exigiam raciocínio, e exigia um pouco de abstração, né. Tinha que compreender e aí responder. Não fazia, não conseguia fazer isto. Então, tu tinha que montar, se tu fosses usar o livro, né, o livro didático, tu tinhas que primeiro montar, né. Quantas horas de planejamento tu achas que tu tens? Eu ficava muito mais tempo, mas muito mais tempo, fazendo, planejando, tentando

encontrar uma forma de conseguir que aquele meu aluno de inclusão tivesse, realmente, um pouquinho de aula e não fosse só... não fosse só ocupado, consegue entender isso?

Pesquisadora: Que ele realmente estivesse envolvido na aula...

Professora 8º ano: Não só isso. Mas que ele tivesse, assim, um aproveitamento, também, daquele tempo. Porque o *[nome do Estudante com TEA]* era um aluno que ele não ia reclamar, ele não ia te incomodar, qualquer coisa assim. Não. Mas, se eu fizesse de “continha” só, não ia ter problema. Ele ia ficar igual lá. Mas eu não achava certo isto. Então, fazer, planejar minha aula para esses alunos de inclusão, isso demanda muito! A gente não tem este preparo. Tu tens uma formação para trabalhar com alunos de Ensino Fundamental, séries finais. Tanto que foi essa tua pergunta. Ou séries, né, Ensino Médio. De repente, tu ganhas um aluno que, praticamente, não está alfabetizado. Tá, mas o que que trabalha esse aluno que não está praticamente alfabetizado? Aí tu vai lá, volta, aí tu tens que ter toda esse conhecimento. E onde tu vai ter material? Porque não é um dia só, são todos os dias durante o ano, né?

Pesquisadora: O ano letivo inteiro, né?

Professora 8º ano: O que tu faz? Como eu vou conseguir material para este aluno? Uma coisa é tu atender ele na tua sala de recursos, durante uma hora, durante um dia por semana. Mas todos os dias, durante o ano, que material eu tenho para trabalhar com?

Professora 8º ano: O *[nome do Estudante com TEA]* trazia ou retirava sempre a obra que interessava para ele. Eu podia indicar o que eu quisesse, ele não queria. Ele escolhia. Essa questão de: “*[nome do Estudante com TEA]*, tu não quer ler esse aqui, *[nome do Estudante com TEA]*?” O [estudante] gostava de gravuras. *[nome do Estudante com TEA]* não gostava. Eu me lembro perfeitamente. Gibi, por exemplo. Eu sempre tinha gibi na aula, porque eu amo gibi. Eu amo gibi. Então, sempre tinha, pensando: “ah, quem sabe motivo eles a ler gibi, pelo menos. “Ah, tá pronto? Tem gibi. Ali, vai folhear, olhar as gravuras, pelo menos. Vai na gravura”. E *[nome do Estudante com TEA]* não gostava. Gibi não era uma coisa que ele gostasse. Pelo menos nessa época. Pode ser que hoje ele mudou.

Professora 8º ano: Que que eu mais eu posso falar dele, especificamente...

Pesquisadora: Eu vou ter algumas perguntas daí, mais voltadas para ele.

Professora 8º ano: Ah, tá. Uhum.

Pesquisadora: Daí, acho que vai conseguir guiar um pouquinho a tua fala.

Professora 8º ano: Tá, vamos ver se eu consigo me lembrar de... [pausa]

Pesquisadora: E, agora, ainda em relação a você, enquanto leitora, né. Que tipo de leitura você costuma realizar? Mais literárias, mais teóricas, mais jornalísticas ou todas elas?

Professora 8º ano: Eu sou bem eclética. Eu gosto do histórico, mas eu gosto, também, de ler, por exemplo, *Harry Potter*, porque eu quero saber o que que meu aluno... o que que, afinal, tem nessa obra, né? Porque o aluno tanto gostou? Então, eu para mim... Quando eu era jovem, Natália, que faz bem pouco tempo [risos], não se tinha tanto acesso. Meu pai tinha assinatura do Correio, que era aquele jornalão, desse tamanho, né, e eu lia. E eu me lembro que uma professora disse, uma vez: “leitura pode ser até a bula. Tá tudo certo”. E eu fui uma leitora voraz, desde pequena. Não queria sair. Queria ler. E tudo que tinha, eu queria ler. E me acostumei. Apareceu e e eu...

Pesquisadora: Pegou o gosto e não largou mais [risos]

Professora 8º ano: Peguei o gosto da leitura. Então, o que apareceu, aparece. Para mim tá perfeito.

Pesquisadora: E, agora, vou perguntar, fazer umas perguntas, então, voltadas às estratégias de ensino que você empregava em sala de aula. A gente acabou comentando, né, já, um pouco sobre. Mas, você pode falar, enfim, bem superficialmente, enfim, se você achar, como você já comentou, né. O que você pensa a respeito da formação de leitores na aula de Língua Portuguesa?

Professora 8º ano: Eu vou te dizer que eu acho que a gente não consegue formar leitores na aula. Eu acho que esse incentivo à leitura, ele tem que partir da tua casa. Se tu nunca tens um exemplo, tu não vais conseguir, tu não vais fazer isso. Eu me lembro que eu fiz, uma vez, uma pesquisa lá no [nome de escola 2], de quantos tinham jornal. Ninguém tinha jornal em casa. Mas, como eu quero, aqui, fazer com que esses meus alunos tenham gosto? Eles nem provam! É que nem comida: se nunca viu, a gente é relutante em provar. Tem que ter muito, muito, muito! Por mais que tu tente, tu pega alguns. Mas se tu pegar dois, tá ótimo! Por isso que eu acho que eu contar a história, algum trecho que te marcou, em qualquer livro, por exemplo *O Menino do Pijama Listrado*. A maneira como essa obra foi escrita, é muito interessante quando eu li. Porque ele acaba retomando sempre aquela mesma fala. Parece que a gente é meio “burrinha” quando lê, né? [risos]. E acaba retomando, retomando, enfim. E essa forma, é de dizer, assim... Gente, é muito legal! É muito legal, diferente. Então, tu

pode usar para estratégia de como eu posso motivar, ou como eu posso, sempre retomando aquilo, e não ser chato. É bastante difícil. Eu acho que a gente não forma leitores, né, na escola. Na nossa, eu tô dizendo. Aqui, das séries finais. Os pequenos, sim. Os pequenos, levar eles à biblioteca, fazer com que eles tenham um ambiente onde eles possam sentar... Eles não precisam saber ler. Precisam olhar, tocar, ver... aí sim. Mas, quando eles vêm para nós, nas séries finais, se ali eles não tomaram um gosto pela leitura, dificilmente tu vais conseguir fazer com que, ali, ele se apaixone. Ele já tem que vir, ali, tendo gosto pela leitura. E, ali, tu vai só abrindo aquele leque, mostrando aquilo que tu sabes. Bom, este autor é isso, isso trata disso. Nós temos disponíveis? Essa é a primeira pergunta. O acervo, eu posso falar, aqui, Machado de Assis, que a gente, cá entre nós, para eles é chato, né? Mas, enfim, a gente apresenta. Mas temos no acervo? Temos isto, ou eu vou só falar ou plantar sementinha, vou trazer um pedaço, alguma obra, para eles ver como funciona? Teve um trabalho do IF sobre renda, sobre bordado. Foi bem interessante, né. Mas, Natália, tu tens que sempre levar em conta o recurso financeiro para o desenvolvimento de um Projeto pelo Instituto, é muito diferente da tua realidade de escola pública, Estadual ou Municipal. Então, não vais ter recurso nenhum. Tu vais contar com a tua criatividade, com papelão e vamos lá! Então, motivar, eu acho que, nas séries finais, dificilmente tu vai formar leitores. Ele já tem que estar vindo com essa leitura.

Professora 8º ano: Meu filho mais novo, aos seis anos, não lia. Eu disse, bom, vamos ter um aluno reprovado. Também, não lia. Aí, nas férias de inverno, eu disse: “tá, acabou essa palhaçada. Senta aqui”. Bom, eu acho que ele ficou tão enjoado de mim, que ele acabou lendo. Quando voltamos, ele estava lendo. Quando ele aprendeu a ler, foi a criança que eu acho que mais motivou colegas para a leitura, na escola. Porque ele tinha nos livros dos irmãos e eles sempre ganhavam livros, sempre. Aniversário, era sempre livro da mamãe. E ele levava para escola ele lia, lia, lia... E, aí, ele motivava coleguinhas, ali. Então, por isso que eu tô te dizendo a leitura, ela tem que ser o exemplo de alguém.

Pesquisadora: Tem que ser de casa?

Professora 8º ano: Alguém tem que apresentar para ele. Pode ser colega. Mas quantos colegas tu tem na escola que leem? Eu acho que a leitura tem que, pelo menos, ter exemplo da casa para conseguir, tu, aprimorar isto.

Pesquisadora: E, apesar disso, você acredita que é algo importante, assim, formar leitores na aula de Língua Portuguesa?

Professora 8º ano: É o mais importante, porque, nada, ele não consegue fazer nada, se ele não conseguir ler e compreender o que ele está lendo. E ele só vai fazer isso, só vai conseguir isto, lendo.

Pesquisadora: Praticando né?

Professora 8º ano: Praticando. A leitura é fundamental. É fazer o aluno tomar gosto pela leitura, é o grande desafio. É por ali.

Pesquisadora: E como você costumava trabalhar, assim, com os diversos tipos e gêneros de texto em sala de aula? Como você fazia com que os estudantes, auxiliava, né, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, né, a compreenderem os textos?

Professora 8º ano: Na verdade, assim, elas são divididas no município. Vamos dizer, assim: no sexto ano, tu trabalha poesia, né, trabalha narrativa, enfim, para eles terem essa compreensão. Eu trabalhei muito tempo, trabalhei, depende as turmas, né. Eu trabalhei com eles, levei... nós até confeccionamos, num ano, um livro de poesia.

Pesquisadora: Ah, que legal!

Professora 8º ano: É, um livrinho. Confeccionamos um livro de poesia. Mas eu acho que apresentar para eles, dependendo da série, né, vamos supor: vai trabalhar no sexto ano... eu trabalhei sexto, trabalhei oitavo, trabalhei sétimo, trabalhei nono, enfim. Vamos pegar sexto ano, que é, assim, que era maravilhoso: trabalhava poesia, eles adoram poesia. Poesia é muito legal, tu pode trabalhar cordel, tu podes expor, enfim. É visualizar, né. Uma coisa assim, confeccionar. Nas séries onde já trabalha mais a narrativa, enfim, onde tu trabalhas... como é que a gente trabalha essa parte: o conto, né. Normalmente, a gente começa pelo conto já pela dificuldade do acervo. A gente tem que levar, porque tu não pode, né. Vai pegar de onde? Aí, ainda tem que trabalhar, normalmente, em grupos. Porque tem uma questão do xerox, né, que tu não pode gastar. Então, assim se trabalha. Como eu fazia? Fazia diferente as questões: eu fazia trabalhos com maquetes, trabalho de resumo, trabalho de teatro. Eu, particularmente, eu sou uma pessoa que não gosta de teatro. Eu não conseguia muito... Isto era, para mim, 30 alunos fazendo teatro... Isso, para mim, o aprendizado se perdia. A diversão ficava, mas o aprendizado... Eu não curto muito. Vou te ser franca, não não curti muito. Mas, enfim. Eu fiz várias releituras, dependendo sempre. Cada obra que trabalha, tem alguma coisa que tu pode dizer: aqui, eles conseguem reescrever alguma coisa, mudar um personagem... O conto, o final do conto. Deixar ele aberto. O aluno reescrever seu conto. Tu não tem muita opção hoje. No ano

passado, já tivemos a “árvore do livro”, embora não tenha funcionado muito bem no [escola 1], não por causa da internet!

Pesquisadora: Ah, que pena!

Professora 8º ano: É! Eu fiz um trabalho, ficou muito legal. Mas foi, assim... Eu imprimir quase tudo na minha casa e levei. Porque, como não tinha, aluno daí não podia ler, porque em casa não tinha acesso, na escola não funcionava... Aí, muitas vezes, eu acabava me irritando, porque tô programava uma aula em cima daquilo. Chegava lá, não tinha *internet*, ou não tinha computador, né. Os *notebooks* eram velhos. Hoje, parece que tem material melhor. Mas, enfim. Isso dificultava bastante lá, dificultava. Tem o jornal. Desde o ano passado, tem jornal, também, dentro da escola. Duas turmas, oitavo e nono ano, nós fizemos trabalhos bem legais. Nós fizemos, ano passado, fizemos até uma exposição, no oitavo e nono ano, que foi de leitura. Primeiro, a gente só leu. O prazer da leitura, né. Que muitos também não leram. E é interessante. Eles iam direto na página de esporte. Ah, eu ficava bem feliz. Pelo menos, eles liam, né. Então, assim, mostrar para eles: o que que tem no jornal? Que linguagem é essa que tem no jornal? Então, a gente estudava, primeiro, o jornal. Que era chato para “dedeu”, né. Mas, enfim. A gente estudava para, pelo menos, saber o vocabulário do jornal. E fizemos, depois (a gente até fez até fotos disso), a gente escolhia materiais, reportagens, enfim né, com temas relevantes, que estavam acontecendo e eles reescreviam. Então, quando a gente... (era uma vez por semana que vinha o jornal), aí facilitou, porque, daí, tu tinha um grupo, tu tinha um material para todos trabalhar e deu para fazer umas coisas bonitas. Mas as obras, o acervo dificulta.

Pesquisadora: Uhum. E quando você via que você dava um texto para o aluno ler e ele não compreendia aquilo que ele tava lendo, o que você fazia para auxiliar ele nessa compreensão?

Professora 8º ano: Primeiro, eu acho que a grande dificuldade, Natália, é que eles não sabiam ler. Eles liam mal, pontuavam mal e dificultava a compreensão. Eles liam, assim, por cima. Quando a gente perguntava, depois da leitura, muitas vezes, eu fazia a leitura, ou pedia para os alunos fazer a leitura, e muitas vezes, Natália, tu ouvia: “Ah! Agora eu entendi! Ah, era isso!”. Porque eles liam de uma forma incorreta. E isso é uma grande oportunidade na leitura, de tu mostrar para eles a importância da pontuação. Não precisa dar regras de pontuação, mas, na leitura, eles conseguem compreender muito bem a importância da pontuação. Porque como eles leem errado,

não pontuam de forma adequada eles não conseguem compreender o texto! Então, como é que a gente fazia : fazíamos uma leitura em conjunto,

Pesquisadora: Em voz alta?

Professora 8º ano: Em voz alta. Primeiro, eu deixava o aluno ler. Normalmente, assim, os voluntários, né, quem queria. Tem crianças que não gostam de ler, já porque leem mal. Alguns eu obrigava, sim. Que, às vezes, a gente tem que tirar eles da zona de conforto. Tu diz uma vez: “quem quer?” Nunca se manifestam. Então, às vezes, eu dizer: “querido, hoje tu vais ler. Nós queremos te ouvir. Todos nós queremos te ouvir”. E eles sabiam perfeitamente que não tinha essa história de risadinha na minha aula. Isso era muito claro para mim e para eles. Então, essa questão, assim, da leitura. E aí, tu percebia, claramente. E, depois, o professor fazer a leitura para eles. Vocabulário. Que palavras vocês não compreenderam? Porque nessa altura, eles todos eles já sabem... embora, uma grande parte dos alunos não saiba usar dicionário, que é uma coisa que a gente pensa que eles deveriam saber, grande parte dos alunos, supõe-se que ele sabe, todo mundo supõe que ele sabe. Não sabe. Não sabe procurar por ordem alfabética aqui, ali, que tá escrito ali, substantivo masculino. Então, assim, primeiro a gente procura, também, os vocábulos, que facilita a compreensão do texto. Muitas palavras, eles não sabem o que significa. Depois disso, agora nós vamos... alguém ficou com alguma dúvida sobre o significado. Depois disso, sim, a gente vai trabalhar algumas questões. Por isso que eles diziam: ah, que eu gostava de contar histórias. Porque, normalmente, o texto te lembra alguma outra, um livro, uma obra, um personagem, um acontecimento histórico e por onde tu pode pescar o interesse deles.

Pesquisadora: Sempre dialogando, então, você trabalhava.

Professora 8º ano: Sempre! A primeira parte, era a leitura em voz alta do aluno, a leitura do professor, quando eu achava necessário. Às vezes, eu não achava necessário, eles liam bem, tudo tranquilo. Depois disso, o vocabulário desconhecido. “Anotem. Hoje nós não vamos procurar, se tiver alguma dúvida, a professora vai dizer as palavras, aquelas. Se ele tiver alguma que a profe não souber, a gente procura, sim”. Eles anotavam o significado. E aí, a conversa sobre o texto. E nessa parte, no diálogo, na conversa, muitas vezes, aquele aluno que, na escrita ia mal, ele conseguia se expressar muito bem. Isso é uma coisa muito interessante, é uma oportunidade para aquele aluno que tem mais dificuldade em escrever, ele consegue, oralmente. Eu tinha um aluno que mal escrevia, mas ele sabia falar. Nós tínhamos um

aluno [escola 2] que não era alfabetizado. Ele estava no oitavo ano, foi sempre nosso aluno, e ele não era alfabetizado. Alfabetizou na pandemia, por incrível que pareça, e nós todos choramos, porque ele conseguiu escrever o nome dele. Nós fazíamos atividades orais com ele e ele se expressava muito bem. Vai ser uma pessoa muito bem sucedida na vida, se não precisar ler.

Pesquisadora: Olha só! É olhar para potencialidade do aluno.

Professora 8º ano: De cada um deles! Tem muito aluno que, oralmente, vai muito bem. Se der um papel para ele... Porque ele não sabe, ele não lê! Ele não consegue compreender o que ele faz, por isso que ele vai mal em Matemática, vai mal em História, vai mal Geografia. Porque eles são alunos limitados na leitura, na compreensão daquilo que eles leem. Falta a leitura, que nós falamos lá no início. Leitura e compreensão. É isso que falta.

Pesquisadora: Uhum. E, agora, voltando-se, então, o olhar para o [nome do Estudante com TEA], né. Agente falou um pouquinho do panorama geral... E, então, você modificava algo em sua metodologia, em virtude de ter um estudante com TEA em suas aulas? Você realizava adaptações? Se sim, quais?

Professora 8º ano: Na verdade, assim. Quando eu usava dentro da minha aula... Eu não sou uma pessoa muito didática. Tenho que reconhecer. Não curto muito. Eu planejo minha aula, procuro o material adequado para aquilo...

Pesquisadora: É, cada professor vai ter sua forma de planejar, né?

Professora 8º ano: Isso. Então, eu não era muito... Nunca fui muito adepta do livro didático, porque ele fugia um pouco da realidade dos meus alunos. Então, aqueles textos, enfim. Mas, caso “ah, tem um texto muito legal, esse autor aqui, eu gosto vai ser bom...”. As questões do [nome do Estudante com TEA] eram modificadas; as questões sobre o texto do livro didático. Eu modificava eles, porque ele tinha dificuldade. A resposta objetiva. Para ele, tinha que ser uma resposta objetiva, então, assim: “retire do texto o verbo que esteja no passado”. Tranquilo. Mas se ele tinha que dar uma opinião, ele não conseguia. Ele tinha esta dificuldade. Então, essas questões eu modificava, sim. Quando era trabalho em grupo, essa é uma questão que, como professora, tu vais enfrentar, existe às vezes um pouco de resistência.

Pesquisadora: Por parte dele, você diz, ou do grupo em geral?

Professora 8º ano: Depende. Às vezes, por exemplo, o [nome do Estudante com TEA] não gostava muito de trabalhar em grupo. Se eu desse para ele a opção: “Queres fazer sozinho? Prefere fazer?”. Sempre, ele preferia fazer sozinho. Porque é uma

característica dele. Então, na grande maioria... eu vou te dizer que não sou uma autista, mas também não sou muito do trabalho em grupo. No máximo, de dois, né. Então, às vezes eu perguntava: “[nome do Estudante com TEA], tu queres fazer sozinho?” Eu sabia que ele ia querer fazer sozinho. Eu perguntava. Para mim: eu tenho direito de forçar ele a trabalhar com uma outra pessoa que ele não quer, ou eu vou dar essa opção para ele? Então, normalmente ele era o primeiro que eu perguntava. “E aí, [nome do Estudante com TEA]. Quer fazer sozinho ou quer fazer com um colega?”. A resposta era: “sozinho!”. Então, não sabia até que ponto eu vou forçar ele. Eu poderia ter forçado ele. Eu respeitava isto nele. Às vezes, o outro colega “ah, eu também quero fazer sozinho!”. “Onde tu moras? É necessário? Pensa um pouquinho. Tu não acha que teu colega pode somar?” “Não, eu quero fazer sozinho”. “Então, tá”. Porque eu também não gosto. Então, não vou forçar. Então, partindo... às vezes, esporadicamente: “vamos fazer em dupla. A prof. não quer corrigir tudo isso!” [risos]

Pesquisadora: [risos] Até para estimular, também, né?

Professora 8º ano: Sim, esse contato. Mas eles tinham, sim, um pouco de resistência. Tanto ele... porque o colega que caía com o [nome do Estudante com TEA], quando nós fizemos, eu até acho que tinha uma de... ele ia lá na frente, ele apresentava, mas era, para ele, difícil. Não era confortável para ele.

Pesquisadora: Então, essas adaptações eram mais no sentido de reelaborar as questões...

Professora 8º ano: Sim. A aula, em si, não tem como tu dar uma para ele e dar uma para os outros, né? Ele tá nesse grupo.

Pesquisadora: Então, era uma aula acessível para todos, assim, ao mesmo tempo.

Professora 8º ano: Tem que ser acessível para todos! E, eu acho que, para o [nome do Estudante com TEA], ela era mais fácil do que para muitos! Tu não tem o que fazer né?

Pesquisadora: E o objetivo das questões, assim, você buscava perguntar a mesma coisa para ele, só que de uma forma diferente, ou você fazia perguntas, assim, bem diferentes para ele?

Professora 8º ano: Não, dependia o que que, por exemplo... Deixa eu pensar numa questão... Algumas, eu eliminava. Não tinha como perguntar para ele: “faça uma relação...”. Essa relação, para ele, era difícil, né, de características psicológicas. Então, esta eu substituía por uma outra questão. Mas ele também na hora da

correção... Porque tu vais fazer questões diferentes, elas merecem, ele tem o direito que eu corrija elas também. Então, quando eu fazia, por exemplo, vou fazer três questões diferentes para o *[nome do Estudante com TEA]*, então, eu dizia: o *[nome do Estudante com TEA]*, tem outras questões hoje. E nós vamos corrigir”. Isto era tranquilo. Mas ele tem esse direito e os outros têm que respeitar, porque quando eu estava corrigindo as outras questões, o *[nome do Estudante com TEA]* também prestava atenção e

Pesquisadora: E também estava aprendendo!

Professora 8º ano: Também estava! Então, essa é uma questão. Mas isso tem que ser uma combinação, isso não é fácil, Natália. Tu tem várias realidades. Dentro dessa sala, eu tinha três. Aí, eu fazia, para esse, pergunta, para aquele, pergunta, e ir para o grupo *[risos]*.

Pesquisadora: É uma dinâmica bem diferente, né?

Professora 8º ano: Sim, sim. Mas a aula, em si, não tem como fazer separado. Eu tinha, por exemplo, o meu outro aluno, que me ama até hoje. Ele é um amor, a coisa mais querida desse mundo! Eu acho que 90% ele não compreendia o que eu falava. No mínimo, 90%. Muitas vezes, eu trazia alguma obra que eu achava, assim que ele ia gostar, eu levava para ele ler. Daí, quando era dia de prova (a prova dele sempre era diferente), eu dizia assim, por exemplo: tu lembra o que que nós lemos? Um conto, sim. Escreve aqui para a profe. Tu quer fazer um desenho sobre a obra? Esta era prova, então. Mas isto até que tu conhece ele, Natália... Fazer um diagnóstico não é tão simples! Nós não somos profissionais da área da saúde. Até que eu sei que o meu aluno tem esta dificuldade, ele consegue ir até ali.

Professora 8º ano: Mas eu vou te dizer, Natália, que o diagnóstico, ou saber, até onde o aluno vai, não é tão importante do que ele saber que ele é bem-vindo naquela sala, e que ele tem um lugar naquela sala. Porque eu vi que um outro aluno, nosso de algum momento, de colegas, de dizer: “não, ele tá na sala, ele vai ter que fazer isso!”. E o aluno fica tão desmotivado! Com tanto medo, de não querer mais vir. Eu acho que a gente sempre tem que se colocar no lado ou no lugar, por isso que eu volto lá na palavra empatia. Eu tenho um filho com dificuldade. Amanhã, ele não quer mas ir para escola. Mas eu quero que ele vá para a escola! Eu quero que ele seja igual aos outros! Mas ele não quer ir, porque ele tá com medo, porque ele não quer ser diferente, porque os colegas vão rir. E aí, eu me pergunto: o aprendizado formal que ele vai ter comigo, naquele tempo que ele está, é mais importante do que ele acordar de manhã

e dizer: eu vou para a escola! Então, quando eu fazia o planejamento da minha aula, para aquele aluno, eu pensava: isso aqui ele vai gostar de fazer! Isso aqui é especificamente na minha área, é isso ele tem que aprender? Não, mas ele vai gostar de fazer isso aqui. Hoje, vou levar palavras cruzadas para ele, ou caça-palavras, ou uma coisa que eu sabia que ele ia gostar. Porque eu ficava pensando: e se ele não quiser mais vir para escola? Como isto vai ser? O que é melhor: ele querer vir para escola ou ele aprender que bola é com “b”, entende?

Pesquisadora: Se desprender um pouco da aprendizagem formal e se voltar para o gosto...

Professora 8º ano: Para o afetivo, para o gosto, prazer!

Pesquisadora: Entendi. E no caso do *[nome do Estudante com TEA]*: as provas eram iguais aos colegas?

Professora 8º ano: Não. Eu fazia prova diferente para ele. Quando era que nem, eu vou voltar de novo. Quando era uma coisa de gramática, precisava decorar, podia dar prova para ele. Ele gabaritava a prova, ele ia muito bem. Ele ficava muito feliz, porque às vezes eu dava uma prova dessas para ele. Como ele tirava 100, às eu dizia: “olha só! Adivinha quem foi o melhor!” Ele e a Júlia, é claro. Quando eu dizia: “adivinha quem foi o melhor?”, ele já começava *[professora balança as mãos e o corpo, sinalizando as estereotípias manifestadas pelo Estudante com TEA nestas situações]*. Não podia encostar nele, porque ele não gostava, então ele ficava assim. Então, isto também, sabe? Eu sabia que ele ia gabaritar. Ele ficava muito feliz e eu também! Quando era especificamente abstrair coisas, eu modificava algumas questões. Menos questões, às vezes, né, modificava algumas questões. Quem é o autor do livro? Tranquilo, tranquilo. Mas, modificava sim.

Pesquisadora: Então, era na aula e nas avaliações também.

Professora 8º ano: Na aula, assim, não sempre, né. Mas dependendo do que era...

Pesquisadora: Quando você percebia que era necessário.

Professora 8º ano: Sim, quando era necessário, ele... Mas ele tinha tema de casa, se era alguma coisa assim, ele fazia tudo! Eu tinha outro aluno que a mãe fazia, também especial, esse do comprometimento. A mãe fazia algumas questões para ele. Às vezes, eu ajudava ele a copiar, enfim, duas, três questões. E ele, era a primeira coisa que ele fazia de manhã, queria responder. A necessidade, né, da aceitação e da inclusão.

Pesquisadora: E você, mesmo sabendo que a mãe quem, respondia, acolhia!

Professora 8º ano: Claro! A mãe me liga, até hoje! Ele tem saudade! E eu digo: “eu também tenho!”

Pesquisadora: Querido! E você percebia que o *[nome do Estudante com TEA]*, ele interpretava os textos com dificuldade ou facilidade? A gente acabou já falando um pouco sobre, também.

Professora 8º ano: Dependendo, dependendo qual era a questão. E ele, às vezes gostava, de contar, contar, contar!

Pesquisadora: Ah, tinha momentos que ele falava bastante?

Professora 8º ano: Tinha, assim, raramente, né! Porque ele não era muito, assim... Ele não era de se expor. Ele ficava mais isolado na escola. Eu via, também, no recreio, assim. Às vezes, eu ficava lá, para ver o que que eles estavam fazendo. Mas, às vezes, quando ele queria contar uma coisa. Mas isso eram raríssimas as vezes, né. Não sei se era maior domínio. Mas, assim, a autonomia dele era muito pouca. Mas, ali, era a criação; é a influência da mãe, não sei se ela traz ele hoje ainda. O *[estudante]* nunca. Ele ficava sozinho em casa! *[Estudante]* tinha essa facilidade que o *[Estudante com TEA da pesquisa]* tinha muita dificuldade. Mas, também, *[estudante]* só queria fazer o que ele queria, né. Mas o *[estudante]*, ele se virava sozinho. Um dia, de noite, ele era pequeno. No sétimo, logo quando ele veio. Um dia, de noite, eu trabalhando lá no *[escola 1]*, umas 10:30 da noite, eu disse: “mas parece que ouvi a voz do *[estudante]*!” A mãe fazia magistério de noite, ele veio procurar ela. Ele morava ali perto do *[nome de um estabelecimento]*, ali ele mora. Ele veio de (inverno): calça curta, chinelinho. Quase infartei! *[Estudante]* lá fora! *[Estudante]* tinha autonomia, *[nome do Estudante com TEA]* não tem autonomia, mas é por causa da mãe.

Pesquisadora: Cada aluno, né, mesmo tendo a mesma especificidade, vai ter as suas características individuais, né.

Professora 8º ano: O *[nome do Estudante com TEA]* nunca teve surto na escola. Eu nunca tive com o *[nome do Estudante com TEA]*. O *[estudante]*, Nossa Senhora! Tinha a professora *[nome de uma docente]* que controlava o *[estudante]*. Ela fazia: “quando subir o quinto dedo, *[estudante]* nós vamos ter uma outra conversa!”. Ela fazia. Ele passava: “tá assim, né, prô?” *[faz número quatro com os dedos]*. Tu podia pintar as unhas, que tu quisesse, as mais lindas, a da *[nome de uma docente]* eram sempre as mais bonitas. A *[nome de uma docente]* podia levar... Um dia, eu fiz um trabalho, uma atividade para o *[estudante]*, que era exatamente a mesma atividade que a *[nome de uma docente]* sempre fazia para ele, que ele amava. E eu fui dar aula de Português,

não tinha professor. Eu levei aquela atividade, daí ele pegou a folha e falou: “não gosto desse tipo!”. Era igual!

Professora: Ele gostava da professora, não do conteúdo! *[risos]*.

Professora 8º ano: ele gostava era da profe! Então, tudo que ela fazia, tudo que ela dava, tudo... Ela controlava ele, na escola, porque, às vezes, ele tinha, assim, um vocabulário chulo. Ele chutava, porque ele achava que ele podia e os outros não iam devolver. Coisas, assim, né. Agressivo. Depois, foi medicado. Enfim. Mas ele tinha um período, então. Mas isso, o *[nome do Estudante com TEA]* nunca teve. *[Estudante]* tinha aqueles surtos de cair no chão.

Pesquisadora: *[nome do Estudante com TEA]*, então, ele tinha dificuldade em entender o que ele lia, você acha?

Professora 8º ano: Eu acho que não. Eu acho que ele não tinha dificuldade. Eu acho que ele não tinha. Ele escolhi as obras dele, eu acho que ele não tinha dificuldade. Eu acho que ele compreendia o que ele lia. Eu acho que sim. Ele só, assim, que nem eu te disse: no decorar, isso ele tinha muita facilidade. Ele tinha dificuldade em dar opinião: “o que você acha?” Aí, ele tava perdido, nesse sentido. Dar sua opinião. Se estava escrito no texto: “Pedro acha que Maria não é bonita.”; aí sim. Mas o que você acha? Aí, ele não conseguia.

Pesquisadora: E quando você fazia essas atividades de leitura, assim, essa dinâmicas, ele parecia gostar ou ele ficava muito agitado?

Professora 8º ano: Na verdade não. Ele não era agitado. Mas ele também não... É difícil tu dizer se ele gostava, ou não gostava. Ele fazia, ele ficava ali. E aí, quando tu perguntava, né, “tá tudo bem, *[nome do Estudante com TEA]*?” “Sim!” Mas eu nunca consegui descobrir se era prazeroso para ele, ou se ele fazia porque a professora pedia para ele fazer. Isso era uma coisa que eu não sei te dizer, se ele gostava, ou não gostava. Eu acho que ele fazia porque eu pedia para ele fazer. Não sei.

Pesquisadora: E teve algum momento que ele apresentou alguma interpretação, assim, com relação ao texto, de forma muito desse contextualizada ou literal, assim?

Professora 8º ano: Não, não. Que eu me lembro agora, Natália... É que já faz, também, um bom tempo. Não, acho que não.

Pesquisadora: Por exemplo, aquele exemplo que você me deu: “Pedro foi à casa de Maria”, e ele entender que “a Maria quem foi à casa de Pedro”. Nesse sentido.

Professora 8º ano: Não, não. Ele tinha... Tu sabe, deixa eu me lembrar. Bah, Natália. Agora tu me apertou.

Pesquisadora: Mas bem tranquilo, se não teve nenhum momento.

Professora 8º ano: Nada que me chamasse, assim, a atenção. Estou tentando pensar, mas nada que me chamasse atenção. O que me chamava atenção mesmo era a não autonomia dele. Se tu não dissesse para ele: “é recreio, vamos? Agora é o lanche, vamos?”.

Pesquisadora: Ou: responda às questões.

Professora 8º ano: É! “Vamos fazer?”. Aí, ele ficava sentado. Essa não iniciativa. Não é nem iniciativa, né. Porque terminava a aula, todo mundo, né. Aí, dois, três minutos antes, eu tenho que me lembrar, né, tem que avisar ele que pode guardar.

Pesquisadora: Ele gosta de seguir regras, né?

Professora 8º ano: Isso, isso. Dizer: “pode guardar, *[nome do Estudante com TEA]*”. “Mas, *[nome do Estudante com TEA]*, tu pode ir”. “Não, a minha mãe não tá aí”. Isso me chamava muito atenção.

Pesquisadora: Uhum. E com relação (essa é a última perguntinha que eu vou te fazer), com relação ao texto literário, que ele tem diversas figuras de linguagem, né, você percebia maiores dificuldades na interpretação?

Professora 8º ano: Sim. É que a figura de linguagem, ela requer uma interpretação e ele tinha essa dificuldade. Não sei se depois modificou. Ele conseguia, na verdade, era aquelas respostas que tá ali, escrita, tire, como a gente fazia.

Pesquisadora: Retirar do texto, né?

Professora 8º ano: Isso, como a gente fazia há muitos anos atrás, né, aquelas perguntas, né: no texto, “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Quem descobriu o Brasil? Pedro Álvares Cabral”. E quando, tu, por exemplo, uma metáfora, uma metonímia, uma comparação, isto eu não consegui fazer ele pegar.

Pesquisadora: E você realizava, assim, alguma estratégia para que ele tentasse compreender ou ficava muito distante da realidade?

Professora 8º ano: Para mim, ficava distante. Eu não consegui fazer chegar, fazer entender. Fiz até uns desenhos no quadro, quando era, né, uma metáfora, alguma coisa. Mas... e, também, Natália, eu vou voltar: eu tinha dificuldade de entender se ele tinha entendido, porque ele, como ele não te falava, ele era muito quieto, né. Daí, eu dizia “tu entendeu? Mas entendeu o quê?” O que eu falava? Ou abstraiu alguma coisa dali? Então, isso eu tinha dificuldade, porque eu não tenho essa informação, né, embora a gente tenha vivência, é diferente.

Pesquisadora: Claro, claro. Aham.

Professora 8º ano: Então, eu, na verdade, eu vou te dizer que eu não sei se ele conseguiu entender alguma coisa dali.

Pesquisadora: Nas provas, você comentou que ele ia muito bem.

Professora 8º ano: Mas eu fazia diferente. Mas ele estar integrado, eu acho que ele nunca esteve. Mas inserido sim, porque a própria característica do autismo. É difícil ele se integrar. Ele está no grupo, mas é diferente integrar e interagir no grupo. Autista, a própria característica né da do espectro, faz com que ele... Então, eu vi ele sempre estava no grupo, mas isolado, no mundo dele. Tanto no recreio, como em qualquer, né. Quando ele participava das apresentações da escola, ele participava, mas não inserido como, né o aluno em si, o outro.

Pesquisadora: Muito bem, era isso, professora [*nome da entrevistada*].

Professora 8º ano: Falei demais? [*risos*]

Pesquisadora: Não, foi ótimo, foi excelente! Me deu vários insumos para minha pesquisa, te agradeço muito por ter me recebido em sua casa inteira, me atendido, assim, tão prontamente, também.

Professora 8º ano: Será sempre bem-vinda, se quiseres!

Pesquisadora: Muito obrigada! Vou encerrar aqui a gravação, então. Muito obrigada!

Professora 8º ano: Imagina! Venha sempre que quiseres. Será sempre bem-vinda, se eu puder te ajudar!

[Gravação encerrada].

APÊNDICE 8

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)

Pesquisadora: Então, com sua autorização, prof., eu vou iniciar a gravação, tá bem?

Professora 9º ano: Tá certo!

Pesquisadora: Então, eu vou começar te perguntando: qual é a tua formação?

Professora 9º ano: Letras.

Pesquisadora: Ah, Letras. Mas somente Língua Portuguesa?

Professora 9º ano: Sim, somente Português.

Pesquisadora: Em quais etapas de Ensino você atua: Fundamental ou Médio?

Professora 9º ano: Fundamental, séries finais.

Pesquisadora: Esse é o teu foco, então?

Professora 9º ano: Sim, há muitos anos.

Pesquisadora: E, você poderia contar um pouquinho mais sobre as suas experiências profissionais? A partir de que ano começou a atuar como prof.?

Professora 9º ano: Hmm, na década de 90 *[risos]*. Na década de 90, eu comecei. Trabalhei muitos anos com estudantes do noturno, na escola do estado *[nome da escola]*, era à noite, nos anos finais. Depois, eu passei para o município com o diurno, né, com uma idade diferente, muito diferente do noturno, bem diferente da minha experiência que eu tinha. E aí, fiquei com o oitavo e nono durante muitos anos e agora, há bastante tempo, fico com o sexto e o nono.

Pesquisadora: Ah, agora o teu foco é apenas o sexto e o nono...

Professora 9º ano: *[Afirmção com a cabeça]* Sexto e o nono.

Pesquisadora: E é muito diferente o público do noturno e do dia, né?

Professora 9º ano: Muito diferente! Muito diferente, é!

Pesquisadora: E como foi, para ti, essa transição? Porque a gente acaba tendo que se adaptar, né?

Professora 9º ano: Na época, mais... É isso aí, a gente tem que se adaptar. Mas foi por opção, né? Eu optei por sair do Estado e assumir o Município e assumir essa faixa etária. Mas foi tranquilo, assim, né...

Pesquisadora: Uhum *[pausa]*.

Pesquisadora: E tu costuma assim, ler? Tem uma frequência que você faz essa atividade?

Professora 9° ano: Leitura em sala?

Pesquisadora: Não, leitura de modo geral: em casa, assim, para você...

Professora 9° ano: Eu? Eu leio. Leio, mas assim o mais que eu leio é o que eu preciso ler para trabalhar com os alunos. Muito pouca leitura por prazer. Vou te dizer que é uma coisa assim, né: tu começa a ler o livro, li um agora que vai ser trabalhado no bimestre. Comecei a ler essa semana um que vai ser trabalhado no nono ano, *A menina que roubava livros*... Então, é um tempo dedicado... Mas, claro, é leitura.

Pesquisadora: Para trabalho, assim?

Professora 9° ano: Para trabalho, menos para lazer. Para lazer, é mais rede social e, na corridinha, abre aqui e fecha ali. Mas livro mesmo, físico, olha, é...

Pesquisadora: É difícil a gente achar tempo, né?

Professora 9° ano: Tempo, tempo! Tem a casa, tem a família, tem plano, tem aula, tem *isso* [aponta para a mesa, referindo-se ao trabalho administrativo realizado na prefeitura da cidade]. Quando tu vê...

Pesquisadora: E como a gente vê que a carga horária de trabalho do professor acaba meio que adentrando o tempo de lazer, né?

Professora 9° ano: Muito, muito! É bem... a carga horária do professor é puxada, quem tem a prática sala de aula, ali, sabe o quanto é sair da sala e praticamente, tu ter o mesmo serviço fora que tu tinha lá dentro e voltar, e te reconstruir e começar de novo.

Pesquisadora: Uhum...

Professora 9° ano: Tu pensou tudo, tu planejou... Tu pensa de novo, tu começa de novo, tu faz de novo, tu recupera [risos]...

Pesquisadora: Sim, nossa!

Professora 9° ano: Isso é rotina, né? Acho que todo professor passa por isso, né?

Pesquisadora: Você tem, dentro de sala, 20h, isso? Ou 40h?

Professora 9° ano: Não, eu tenho só essas... Com o fundamental, eu tenho só essas só 8h, naquela escola [onde o Estudante com TEA estudava]. E daí tu tenho também o NUMEJA, que é de noite, que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aí eu também tenho uma noite com eles. Então, aí eu tenho 2h sala. Mas, no regular, eu tenho 8h sala de aula.

Pesquisadora: 8h no regular e 12h, daí, no EJA?

Professora 9º ano: Não, 4h no EJA.

Pesquisadora: Ah, 4h. Eu entendi 12 [risos].

Professora 9º ano: Não. Junto, fecha as 12h sala de aula.

Pesquisadora: Hmm, ah, entendi. Então você concilia as escolas com o trabalho aqui, na prefeitura?

Professora 9º ano: Aqui na prefeitura, eu sou Secretária do Conselho Municipal de Educação e também estou presidente no Conselho. Então, aqui, eu exerço a função como Secretária, né, do Conselho. Documentação, estudo...

Pesquisadora: Ah, sim... Bacana [pausa]. E, apesar de não ter muito tempo para ler, prof., tu gosta de ler?

Professora 9º ano: Eu gosto! Gosto. Gosto até do cheiro do livro .

Pesquisadora: [Risos] Essa é leitora mesmo! Quando o leitor se apega ao cheiro...

Professora 9º ano: [Risos] É, eu gosto do cheirinho do livro.

Pesquisadora: E o que você pensa a respeito da formação de leitores na aula de Língua Portuguesa? É algo importante? É algo que não é tão importante? O que que você pensa?

Professora 9º ano: É claro que é importante, muito importante. Mas eu acho que eu, assim como meus colegas que eu trabalho próximo, que eu trabalho, que eu conheço, a gente tem isso muito pouco desenvolvido ainda. Esse “deixar espaço de tempo para a leitura, leitura de lazer”, ou, é claro, como alguma atividade, com um propósito, né?

Pesquisadora: Uhum...

Professora 9º ano: Mas, assim, de escolha do aluno para ele descobrir, por si, de que é bom ler, conhecer e saber o que tem lá dentro, sem alguém estar pressionando “tem que ler esse livro”, como a gente faz, né? Mas eu acho que, como professora, eu e meus colegas, eu acho que a gente tinha que ter mais formação sobre isso. Nos falta informação. A gente vai tateando, vai buscando informação um com o outro, vai se trocando ideias, né? Hoje, com as redes sociais, é muito bom também, né, porque existem os grupos que a gente pode trocar, né, ideias. Mas a formação, em si, eu acho que, a nível de secretaria, eu nunca tive formação. Alguém que me puxasse, que tivesse um olhar. E se a escola não tem isso, um professor sozinho vai desanimando. Faz com uma turma, eles estão indo embora, né? Faz com o 6º, até eles chegarem ao 9º (porque eles voltam, chegam a mim de novo), ali no no meio, cada professor tem o seu jeito, né? E na nossa escola, esse ano, eles lançaram, de novo, um projeto

de leitura. Isso é lançado, isso adormece. Então, as escolas também não dão esse tempo. Além disso, ser leitor não é só Português. É a escola leitora!

Pesquisadora: Entendi.

Professora 9º ano: E é isso que [*nome da escola*] lançou de novo esse propósito, sabe? Tem paradas de leitura em outras disciplinas acontecendo.

Pesquisadora: Ah, que legal!

Professora 9º ano: É! Tem a bolsa, que foi uma iniciativa da secretaria. É a bolsa “leitura feliz”, (não lembro bem como é ali na bolsa). Que é a família, que tu manda com o aluno, para a família. São sempre três alunos, de 15 em 15 dias, eles podem ficar com uma bolsa onde tem um material de leitura. Então, ali, tem um material de leitura escolhido pelo professor de Português, que não se sabe porque o professor de Português tem que definir o que uma família vai ler, né?

Pesquisadora: [*risos*].

Professora 9º ano: Mas é o professor. E, também, eu organizei um pouco com eles, assim, de eles poderem ir na biblioteca, dizer, tipo assim: “ah, eu acho que, lá em casa, a gente ia gostar de olhar esse”, né?.

Pesquisadora: Uhum.

Professora 9º ano: Então, já que na escola não tem jornal para tu mandar, as famílias também não tem jornal, né? Ahn, a gente agora, também colocou, como propósito, o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente], um livrinho para que fosse para a família, para conhecer um pouquinho, né? Ler e saber, né? Que é um documento que ele existe, né, que ele não tem só direitos, mas também deveres, responsabilidades em ambas as partes, né?

Pesquisadora: Sim..

Professora 9º ano: Então, isso a gente fez também, né? Então, iniciativas para a leitura estão sendo levadas pelo município. Nossa secretaria dá essa iniciativa. Mas, assim, de como tu vai resolver tudo isso, é muita... Fica muito a cargo da gente, né? Daí tu pensa uma coisa e já para de pensar porque tu sabe que na tua biblioteca não tem aquilo.

Pesquisadora: Uhum. E aí, né?

Professora 9º ano: Tu muda o rumo, né! Então, o que eu digo assim, é ter um conhecimento: “não, isso pode ser assim”. É claro que não existe uma fórmula, um regramento. Mas o pensar junto eu acho que daria mais força para a gente persistir mais. O que nos falta é persistência na leitura! E dar esse tempo, que tu falaste no

início, né. Eu acho que, ler em sala, começar a leitura mais em sala, e isso a gente conseguiu colocar na nossa direção e eles aceitaram isso. Essa é uma iniciativa nossa, minha e do meu colega de Português, e a direção, eles acolheram. Modificaram a proposta deles para nos ouvir e para trazer: “vamos ver se funciona assim”. Então...

Pesquisadora: Que bacana! Então, tu acha que, na tua opinião, é importante trabalhar os textos em sala de aula, com o aluno, não pedir só para que ele leia em casa, isso?

Professora 9º ano: [afirmação com a cabeça].

[pausa]

Pesquisadora: E nessa sacola de leitura que você comenta, os livros que tem lá são livros de literatura? A questão do ECA que você comentou, né?

Professora 9º ano: Sim, isso!

Pesquisadora: E quais mais tipos de texto que, assim, e gêneros que vão nessa sacola?

Professora 9º ano: Ali, nós tentamos colocar mais textos curtos, tipo crônicas, poesias... e tem também o livro de literatura que o aluno diz: “não, eu acho que esse nós vamos conseguir ler”. Porque a gente sabe que, em muitas famílias, elas vão e vêm.

Pesquisadora: Uhum.

Professora 9º ano: Então pensamos em colocar na sacola um texto que possa ler, tipo um texto uma crônica... que não me compromete na leitura do livro, mas “eu entendi aquilo, eu consegui!” Já é um início de pensar: “Bah, eu li aqui e entendi, ah, vou ler mais um texto”. E um livro demanda um tempo que, como professora, eu digo que eu não tenho. Eu não posso esperar que a família tenha esse tempo. Eu acho que a gente tem que andar junto nisso.

Pesquisadora: Com certeza!

Professora 9º ano: Eu vou exigir o que eu não faço? Não tenho nem moral para isso, né? E também o retorno dessas leituras que eles fazem que é mais esse momento de família leitora que a gente pensou, né? Que o aluno faça um registro, faça um comentário. Claro, espontâneo, né. Não é uma coisa que é obrigado a fazer. Mas se eles se sentirem à vontade, que façam esse registro desse momento, com aquele material, para ver como eles receberam, como eles sentiram, como acolheram.

Pesquisadora: É um momento de leitura, mas que se volta para a família, né? O encontro da família. Porque, às vezes, não tem esse tempo, né? Para estar junto.

Professora 9º ano: Não se dá esse tempo!

Pesquisadora: Uhum. E na sala de aula, acho que você acabou já comentando pouco... Como você costuma trabalhar com os diversos tipos e gêneros de texto? Quais são as metodologias que você mais utiliza em sala quando vai trabalhar um texto?

Professora 9º ano: Bom, os gêneros textuais a gente tem que trabalhar porque eles estão previstos, né? E isso é, de certo modo, bom e ruim. Tem um lado que tu tem que ver isso, e por outro lado é bom que a BNCC colocou, porque ela nos colocou frente a gêneros que a gente não trabalhava em sala. A vida social mudou, então a linguagem é outra. Quando se fazia uma carta de solicitação, uma carta de reclamação? Isso, há anos atrás não ocorria! Não existia isso! Hoje, tu compra, tu precisa ter argumentos. Então, são gêneros que a gente lê, discute, né, que nem passavam na sala de aula. Hoje, eles estão lá dentro! Eles estão presentes! É claro que a gente lê crônicas, contos, tirinhas, todos entram ... Mas, assim, eu trabalho, em sala de aula, mais aquilo que traz prática, aquilo que a gente vai precisar na nossa vida. O *e-mail*, né, um aluno de 14 anos, ele não sabe o que significa o *e-mail*. Ele sabe que isso existe, agora como escrever um e-mail, como se dirigir, como responder, como lidar com essa ferramenta que exige leitura, exige entendimento, eles têm que ser ensinados! Não é que eles não sabem... Eles ainda não aprenderam! Então, são várias coisas que entraram na nossa vida, né, que são novas, novas para nós também, que já usamos. Mas a gente tem que saber passar isso para eles!

Professora: Sim, com certeza! E, então, de que forma, assim, você poderia me dar um exemplo, durante uma aula, quando você vai levar um texto, para a aula, como faz para que esse texto chegue até aos alunos? Que tipo de atividades, assim, você faz com relação a esses textos?

Professora 9º ano: Ai, normalmente eu seleciono, né, com uma intenção pedagógica já planejada, né? E seleciono, levo impresso... A gente usa, também, o livro didático. Mas, assim, o propósito... Quando se entra com o propósito, a gente procura um texto que vai em ao encontro daquilo que a gente quer pontuar lá adiante, né? Que nem eu te disse lá no início: nem sempre funciona. Depois tu vai para casa, te reconstrói, começa de novo; viu que aquilo não funcionou. Tava tão bonito, mas não funcionou.

Pesquisadora: Faz parte da prática docente, né? [risos]

Professora 9º ano: É da prática! [risos].

Professora 9º ano: Mas eu seleciono, assim, eu faço uma seleção que eu tenha conhecimento, que eu possa ajudar eles se a gente se apertar, para saber onde a gente pode buscar o resto, que eu também não sei. Assim, mais nesse sentido.

Pesquisadora: Entendi. E quando você vê que os alunos não compreenderam o texto que você levou, o que que você faz assim, o que você costuma fazer?

Professora 9º ano: Assim na discussão, né?

Pesquisadora: É.

Professora 9º ano: Sobre ele, que não há participação ou que há um entendimento errado?

Pesquisadora: Quando fazem uma interpretação muito “fora” (descontextualizada, sem sentido).

Professora 9º ano: Fracionar, Normalmente eu fraciono o texto. Vamos lendo em partes, assim, né, o texto, Uma leitura fragmentada. Assim, vamos ler até aqui: “o que é que que a

gente tem até aqui? Que informação tem até aqui? O que vamos extrair? Escreve aí na margem. O que é importante? O que essa palavra quer dizer aqui?” Ah, daí eles vão despertando. É que nem um fazer pipoca. Esquentou o óleo... Vai fazendo barulhinhos.

Pesquisadora: Vão fazendo conexões, entendi.

Pesquisadora: E agora, com relação, assim, mais ao *[nome do Estudante com TEA]*: hm, tu tinha que fazer alguma adaptação em virtude de ele estar em sala de aula ou ele acompanhava?

Professora 9º ano: O *[nome do Estudante com TEA]* acompanhava. É, o *[nome do Estudante com TEA]* acompanhava. O que o *[nome do Estudante com TEA]* tinha era um tempo diferente. Hm, em escrita, ahm, ele até no nono ano ele escrevia tudo em letra bastão. Ele leva um pouquinho mais de tempo nisso, né? Outros alunos até escrevem em letra bastão, mas acompanham mais ou menos com a mesma rapidez, depende de pessoa para pessoa. Mas o *[nome do Estudante com TEA]*, ele tinha mais lentidão na escrita.

Professora 9º ano: Na leitura, a gente sabe que ele lê, que ele entende, que ele participa. Leitura de textos, né? Ele contribui. Só que ele é um menino que tem que ser acolhido de uma maneira diferente. Depende onde ele senta, depende de como ele está ele ... ele tem um, assim, como é que eu vou dizer, ele fica nervoso, ele fica

agitado. Eu não sei o termo certo de usar. Mas ele fica agitado, deslocado. E tu percebe que ele quer falar e aquilo não saía. Mas tu sabe que ele quer contribuir!

Pesquisadora: Uhum.

Professora 9º ano: E depende como ele está na sua turma, ali, ele interage muito bem. Mas não

é sentado de lado de todos os alunos, não! Não comigo, e na minha sala, não. Até então tinha um espelho que era assim, né? Mas ele pouco questiona, muito pouco questiona. Ele aprende com facilidade, tá? Aprendia com facilidade.

Professora 9º ano: Agora, sobre o processo de alfabetização dele, inicial, assim, eu não tive informações, assim, da escola também. Eu recebi ele já alfabetizado, né?

Pesquisadora: Uhum.

Professora 9º ano: Até ali, então eu não senti, eu não não tive essa...

Pesquisadora: Dificuldade?

Professora 9º ano: É, com ele, não.

Pesquisadora: Então, as adaptações não eram de conteúdo, mas sim no local onde ele deveria sentar, de interação.

Professora 9º ano: De interação!

Pesquisadora: Entendi.

Professora 9º ano: Porque nos conteúdos, eu vou te dizer que o [*nome do Estudante com TEA*] não era nem acima, nem abaixo. Ele é um aluno normal se tu olhar o desenvolvimento, aprendizagem, o retorno que ele dá é o mesmo da turma. Ele não é, como diz: “ah, tem autistas que eles são muito inteligentes...” Pode ser, eu não estou dizendo que não. Mas, ele se mostra muito igual ao grupo, sabe? Talvez pouco desafiado... Se fosse mais desafiado por mim, talvez ele renderia mais, né? [pausa]

Professora 9º ano: Porque as dificuldades que ele tinha, são as dificuldades, de produção textual, que os alunos também têm.

Pesquisadora: Então, o rendimento dele era bastante similar aos demais?

Professora 9º ano: Aos demais, aos demais!

Pesquisadora: E quanto, assim, à interpretação de textos... acho que você acabou até já comentando antes... Ele interpretava com facilidade ou dificuldade?

Professora 9º ano: Ele contribuía sim! Sim, de forma oral, assim, e o que ele fazia ele lia, entendia, sim ele, né? Como eu te disse, para mim, ele tinha mais dificuldade na escrita, porque ele lia, entendia, ele sabia. No momento tanto de se expressar verbalmente, como no papel, ele tinha mais dificuldade. Aquela resposta dele era uma

resposta “remendada”, sem pontuação, que tu tem que fazer uma interpretação, aí, até aqui, né? Mas que tu sabe que aquilo que ele disse não está fora. Está coerente com o que ele quer. A maneira como ele te apresenta, te faz parar, interpretar e pensar: “ah, não, mas isso aqui ele quer dizer isso. Está certo, faz sentido”.

Pesquisadora: Hum, entendi. E ele parecia gostar das atividades relacionadas à leitura que você fazia, ou era uma matéria assim, que....

Professora 9° ano: Não, ele era um bom leitor. Ele fazia seleção, ele sim, sim, sim...

Pesquisadora: Tá. E houve em algum momento, assim, que tu percebeu que ele fez uma interpretação muito descontextualizada com relação à leitura?

Professora 9° ano: Não, que eu me lembre, não.

Pesquisadora: Entendi. E com relação, assim, ao texto literário que você comentou que também trabalhava e ainda trabalha em sala de aula... Ele tem muitas figuras de linguagem, como metáforas. Hã, você acha que isso dificultava a interpretação do *[nome do Estudante com TEA]*? Dos textos ou não?

Professora 9° ano: Hum, não. Eu acho ele bem que nem dos outros alunos também. Eu acho que em alguns momentos ele consegue sim, ele consegue ver mais do que os outros alunos. E ele era um aluno... Ele é muito concentrado no que ele faz. Mesmo tendo conversa do lado e isso, aquilo, né? O que acontece numa sala normal... Ele fica na sua classe, né? E ele fazia o dele, ele tinha o poder de focar ali, enquanto que os outros compartilhavam ideias, né? Ele é bem centrado.

Pesquisadora: Então, as figuras de linguagem não eram um problema?

Professora 9° ano: Para ele, não é diferente que os outros. Da mesma forma que pros demais.

Pesquisadora: Então, está bem, prof. Seriam essas perguntas. Te agradeço muito, então, por aceitar participar do meu trabalho. Vai ser muito importante, né, para mim!

Professora 9° ano: Uhum.

Pesquisadora: E é isso, então. Muito obrigada!

Professora 9° ano: De nada! Imagina!

[Gravação foi encerrada].

APÊNDICE 9

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PROFESSORA DO 1º E 2º ANO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO (EMT)**

Pesquisadora: Então, prof., iniciei a gravação com o seu consentimento, né?

Professora EM: Uhum.

Pesquisadora: Então, a primeira pergunta que eu vou te fazer é sobre a tua formação. Qual é a tua formação?

Professora EMT: Eu sou graduada em Letras - Português e Inglês.

Pesquisadora: Hm-huh.

Professora EMT: Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); tenho especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa, pela Universidade de Caxias do Sul; Mestrado em Educação pela mesma casa e, agora, doutoranda também em Educação.

Pesquisadora: Ai que legal. E atualmente, na verdade, você está em afastamento, né? Mas antes do afastamento, você atuava somente no Ensino Médio?

Professora EMT: Basicamente, em Ensino Médio. Considero o meu chão, assim, né, o Ensino Médio. Mas, também, ministrei algumas disciplinas na graduação, no Curso de Letras, no Curso de Tecnólogo em Processos Gerenciais.

Pesquisadora: Hm-huh. E fundamental, também, antes?

Professora EMT: Sim, sim, sim, fundamental sim, sim. Hmm, por alguns muitos anos na minha vida, eu trabalhei com Ensino Fundamental e Médio concomitantemente. Depois, apenas Ensino Fundamental, quando eu estive na Rede Municipal de Caxias do Sul. Isso foi no período de 2009 até 2013.

Pesquisadora: Hmm.

Professora EMT: É, até 2014, mais precisamente, até três de agosto de 2013.

Pesquisadora: Lembra exatamente da data! *[risos]*

Professora EM: Sim, que foi aí que eu vim pro Instituto Federal, né? Aqui pro Instituto Federal, no campus Farroupilha. Aí, eu comecei a ministrar aulas apenas para o Ensino Médio e Ensino Superior.

Pesquisadora: E durante toda essa tua trajetória, assim, no Ensino Médio, Fundamental, no Ensino Superior, você teve muitos alunos com necessidades específicas (NEEs) ou não?

Professora EM: Sim, sim, sim. Bem verdade é que, nos últimos anos, se tem um diagnóstico mais formalizado, acho que até por força da lei, né? Isso tem acontecido inclusive se escuta falar, né? De ahm nossa como aumentar os números de alunos com necessidades específicas, o próprio espectro autista, né? Mas eu penso que muito se deva por conta desse olhar mais atento e até dessa necessidade legal de se fazer documentos específicos para eles. Mas sempre tive.

Pesquisadora: É, na verdade sempre teve, né, esses casos em todas as as redes, mas, na verdade, não era diagnosticado e nem olhado para isso, né?

Professora EM: Uhum. É.

Pesquisadora: E você poderia contar um pouquinho sobre as suas experiências profissionais, assim? Alguma que tenha te marcado?

Professora EM: Ah [*risos*], em alguma necessidade específica?

Pesquisadora: Não só isso, de modo geral, assim.

Professora EM: De modo geral...

Pesquisadora: Hm-huh. Um pouco sobre a tua experiência profissional...

Professora EM: Tive um aluno cego. Me desafiou bastante, assim, trabalhar com um aluno cego e com, ahm, ele era cego e ele tinha uma questão de deficiência intelectual. (Não sei se houve se esse é o termo certo).

Pesquisadora: [concorda com afirmação com a cabeça].

Professora: Então, era bem difícil, assim, trabalhar com um aluno assim, né? É Cristiano o nome dele. Ele era cadeirante também. Então, ele tinha a questão física também. E, no início do ano... Ele entrou no 1º do Ensino Médio do Curso Técnico em Informática e eu tinha um Projeto de Extensão na época, no campus Farroupilha, junto com uma Professora de Literatura, que a gente fazia todo um trabalho de leitura de uma obra, de um clássico, e fazia uma roteirização, a transposição do gênero para o gênero teatral, e a apresentação do teatro no final do ano, lá na feira do *campus*, e que tomava o espaço físico da escola toda, assim, para fazer cenário, apresentação... Tinha toda a questão, não só da roteirização, como a execução do teatro em si. E isso foi muito desafiador com o Cris, porque ele era muito resistente, né? E daí, como inseri-lo ali, dentro desse contexto todo? Mas a gente fez! E eu sei que, no final da apresentação, ele apresentou. Ele foi, assim, um elemento centralizador, assim, da apresentação e ele disse assim: “profe, quando a gente vai apresentar de novo?” Aquele menino que, lá no início, não queria; “não, não, eu não vou participar...”. Mas ele participou! É, mas é claro que dentro do trabalho em Língua Portuguesa e

Literatura, outros desafios estavam ali, né? O próprio *Braille*... Eu não sei *Braille*. Não sabia na época e, também, evidentemente, não sei até hoje. A gente teve que acionar muitas ferramentas e muitos recursos humanos, inclusive para dar conta dessa, né? Dessa questão, assim.

Pesquisadora: Entendi.

Professora EM: Foi um **dos** [*ênfase*] que eu poderia citar.

Pesquisadora: Sim, sim! É, você tem uma uma trajetória, né? Longa, assim, na área da docência, né? Mas essa experiência, assim, acho que já é o suficiente para compreender um pouco de como são os desafios docentes, né?

Professora EM: Sim! [*risos*]

Pesquisadora: E, agora, eu vou fazer algumas questões relacionadas à leitura, tá?

Professora EM: Uhum.

Pesquisadora: Hm, você costuma ler? Se sim, com que frequência você costuma ler?

Professora EM: Sim, me considero leitora! uma leitora, assim assídua, profícua... Adoro ler! Ler, para mim, é, faz parte da minha essência, assim, desde criança e não sei se não sei ser diferente, sabe? [*risos*]

Pesquisadora: Sim! Como se a leitura fizesse parte de quem você é, né?

Professora EM: Sim! Uhum.

Pesquisadora: E os tipos de leitura que tu faz, assim, são mais teóricas, voltadas pros estudos, ou são literárias?

Professora EM: Eu adoro literatura, né? Então, tenho leituras literárias, sim. Eu sou muito eclética nas minhas leituras, assim. Eu, até hoje, volta e meio me pego lendo tirinha, em quadrinho, pegando um gibi... Até porque o gibi me remete a memórias afetivas da minha infância. Eu era daquelas que colecionavam gibis. Adorava aquilo!

Pesquisadora: [*risos*]

Professora EM: Claro que são leituras totalmente distinta **Professora EM:** Sim!s. Mas eu não as menosprezo enquanto leitora, entende? E atualmente, né, estou lendo muita leitura técnica.

Pesquisadora: Também, né?

Pesquisadora: E o que tu pensa sobre a formação

Pesquisadora: Então, nem preciso fazer outra pergunta que é se você gosta de ler, né? Está respondido [*risos*]

Professora EM: [*risos*] Sim!

de leitores na aula de Língua Portuguesa?

Professora EM: Penso que isso deveria ser o ponto de partida da aula de Língua portuguesa, da aula de Literatura, pra não dizer das outras áreas também. Hm, eu acho que formar leitores é o que os programas todos eles têm lá, tão bonitinho, redigidos lá no papel isso, né? Para formar cidadãos, a formação cidadã de todo sujeito... Mas, às vezes, na prática, se deixa um pouco isso de lado, né? E a leitura é o caminho pra isso tudo, né? Para essa questão da humanização que o Candido (2017) tanto fala, essa questão que tanta gente se propõe a buscar dentro do espaço escolar.

Pesquisadora: E como você costuma trabalhar com os diversos tipos de gênero de texto em sala de aula?

Professora EM: Gêneros textuais?

Pesquisadora: Isso, com os gêneros e tipos... Como você costuma trabalhar com essa diversidade em sala de aula?

Professora EM? Tá. Primeiro que, pra mim, né, a gente tem que fazer distinção clara aqui do gênero, de gênero textual que Bakhtin (2003) fala, enquanto... não sei se é essa a pergunta... ou gênero literário. Gênero textual que tu quer saber?

Pesquisadora: É, com ahm com relação aos gêneros de modo geral, não só com os textos literários.

Professora EM: Não só os literários... Hmm, sempre partindo de textos palpáveis, de textos da vida... De textos... ao inglês, tem um termo muito técnico específico pra isso, né, e não me vem agora, em Português, mas... autêntico, né? Eu acho que pra fazer sentido mesmo, para o aluno, né? Então, sei lá, vou trabalhar com o gênero notícia. É a notícia atual, que está aqui, não a notícia que está lá no livro didático, por exemplo. Não sei se me fiz entender.

Pesquisadora: E quando tu percebe que os alunos, por algum motivo, não estão compreendendo aquele texto que você está trabalhando. O que você faz?

Professora EM: Ah, busco por auxiliá-los nas estratégias de leitura, de âmbito bem cognitivo assim, né? Então, estabelecendo relações de inferência, de conhecimento prévio, de visualização, né. Aqui, poderia até categorizar os tipos de estratégias de leitura que a gente pode pensar a partir disso, né? Eu acho que essas são umas formas... É uma maneira de aprofundar a compreensão leitora do aluno, é por ali.

Pesquisadora: Uhum. Então essas são as principais estratégias que você utiliza na sala de aula, em sua metodologia?

Professora EM: Sim. Uhum. Eu gosto muito de ler pros meus alunos. Eu leio pros meus alunos. Eu leio, em voz alta. Eu acho que isso, Natália, faz muita diferença quando a gente se propõe a pensar em trabalhar com texto, com literatura, com leitura e com o gosto da leitura. Se a gente for lembrar quando a gente era criança, liam pra nós, né? E aquilo nos levava para um mundo mágico, assim, para um mundo da imaginação. Maravilhoso, né? Eu não sei porque cargas d'água a gente perde isso no meio do caminho. Parece que, inclusive, lá no 6º ano, há uma quebra disso, não é? Até o 6º ano, a criança tem um mundo lúdico da leitura e depois ele ficou grande! *[tom irônico]*. Não precisa mais, não precisa nem levar pra biblioteca, escolher de livro, aquela coisa toda. Não existe. E daí para o Ensino Médio, então, isso vai piorando!

Professora EM: E eu vejo que, na sala de aula, os alunos gostam que eu leia. E, às vezes, eu peço: “quem vai ler hoje?”, para eu sair de protagonista da leitura. E eles, muitas vezes, dizem: “prof. você! Você lê bem, então você lê pra nós!”. E eles adoram que eu leia para eles. E eu vejo que isso é uma ponte. Inclusive, há uma tendência de que aquele texto que tu vai ler ali, em voz alta, na sala de aula para o teu aluno, é aquele texto que ele vai buscar lá na biblioteca depois!

Pesquisadora: Olha só! E, hmm, tu poderia mencionar, assim, algumas outras metodologias que tu utiliza, além de ler em voz alta com os alunos?

Professora EM: Além de ler em voz alta com os alunos... depende muito do gênero que a gente tá falando aí, tá? Porque tudo depende do que tu, né...? Do que que eu vou... Vou, sei lá, vou trabalhar com crônica. Posso trazer várias crônicas, trabalhar e distribuir entre eles, em pequenos grupos, para eles tentar, sei lá, organizar por temática, ou por estilo de escrita. Tem aqui cada autor, né? Então, depende muito do gênero que eu vou trabalhar, assim.

Pesquisadora: Uhum.

Professora EM: ãhn, em contos, por exemplo, eu gosto muito de seguir, assim, uma... aquela parte mais inicial antes dele ter contato com o texto de trazer alguma coisa, uma curiosidade pra eles, ãh, ou instigá-los de alguma forma tentar descobrir...

Pesquisadora: Uma motivação?

Professora EM: Uma motivação! Bem aquela coisa inicial de pré-leitura, né? Pré-leitura, leitura é descoberta que faz leitura, né, que Cosson (2007) fala, né? Nem que seja assim, “ai, se chama assim, ó, venha ver o pôr do sol, esse é o nome do conto. O que vocês acham que vai acontecer ali?”, né? Nem que seja isso. Mas eu nunca trabalho assim: “ó, toma, leiam e vamos discutir depois”. Não! *[risos]*.

Pesquisadora: Entendi. *[risos]*

Pesquisadora: E agora, com relação ao estudante *[nome do sujeito principal]*, né? Que é o estudante do meu estudo de caso, né? Participante da pesquisa. Você modificava algo em sua metodologia, em virtude de ter um estudante com TEA suas aulas? Era necessário que você realizasse adaptações?

Professora EM: Olha, Natália, com o *[nome do sujeito principal]*, era e não era, tá? Porque o *[nome do sujeito principal]* é um aluno muito dedicado. E ele, assim, olha, é um aluno que tem essa questão do Espectro Autista, tem sim! Tem muitas características, assim. E ele apresenta, assim, é... Tem que ter um olhar cuidadoso com ele. Mas, o diferente, totalmente, para ele não era uma boa estratégia para ser adotada na sala de aula, assim, no grande grupo. Porque eu via, muitas vezes, que ele não queria ter algo diferente pra ele, ele queria exatamente o que os colegas também tinham. Eu nunca percebi nele o sentimento de que “eu sou menos do que os meus colegas”. Muito pelo contrário. E em muitos momentos, ele respondia melhor que os colegas. Cognitivamente falando.

Pesquisadora: Então, ele se sobressaía, digamos assim, em algumas discussões que vocês realizavam, sobre os textos?

Professora EM: Com relação a alguns outros colegas, sim!

Pesquisadora: Entendi. E tu percebia que ele interpretava os textos com dificuldade, facilidade...?

Professora EM: Sim, ele tem uma interpretação mais literal. Então, os textos mais literários eram mais difíceis para ele, assim. Uma poesia, então, é um super-desafio para o *[nome do sujeito principal]*. E porque ele tendia, tende, a entender pelo literal. A metáfora é difícil pra ele.

Pesquisadora: Tu tem algum momento, que tu lembre, que ele realizou uma interpretação muito descontextualizada ou muito literal em alguma atividade específica?

Professora EM: Eu lembro de uma vez que eu usei uma expressão do “pegar a caneta para trabalhar” e ele literalmente pegou a caneta Bic dele para escrever!

Pesquisadora: *[risos]*

Professora EM: Não era isso que era para fazer, mas ele pegou, entendeu? Eu me lembro de um ... eu não me lembro, assim, exatamente o que eu estava falando, mas eu lembro que isso me chamou a atenção, sabe? *[risos]* No que eu falava, assim, é, tipo, se eu fosse dizer: “vamos por a mão na massa agora, gurizada!”. E daí ele ia

literalmente. Se tivesse uma massa, ele ia fazer isso aqui [*gesto de amassar massa*] [*risos*]

Pesquisadora: [*risos*] Entendi, entendi. E ele parecia gostar das atividades de leitura que você fazia e propiciava, assim, para a turma?

Professora EM: Ele não expressava, assim, muitos sentimentos, assim, no seu semblante, por exemplo. Eu percebia tons de agitação nele ou quando algo incomodava ou quando algo impressionava, ele começava a fazer assim [*gesto de movimentação das mãos*].

Pesquisadora: As estereotípias, né?

Professora EM: Isso, as estereotípias. Mas, de dizer, ele nunca disse ou nunca manifestou algo, “eu não vou fazer”, “eu não gostei disso”, “eu não acho isso...”. Não. Ele pode até ter pensado, mas ele nunca me falou isso.

Pesquisadora: Uhum. E nas atividades em grupo, eu não sei se você costumava fazer, né?

Professora EM: Uhum.

Pesquisadora: Ele se inseria ou ele ficava ahm mais... quieto?

Professora EM: Ele precisava de uma condução minha.

Pesquisadora: Ah, precisava.

Professora EM: Sim. a turma dele era muito acolhedora, assim. E, muitas vezes, eu só olhava, já tinha alguém. Que eu também, porque, se eu só de olhar alguém não se manifestava, é um problema pra mim daí, sabe? Mas eles geralmente já: Ah, prof., o [*nome do sujeito principal*] vem com nós”.

Pesquisadora: Ah, tá. Era uma turma inclusiva.

Professora EM: Inclusive, teve uma oportunidade que eles tinham que fazer um trabalho [*suspiro*]. Era num grupo muito ... Não foi legal aquela experiência, assim, para, vamos dizer, para trabalho em grupo. Não foi legal para o [*nome do sujeito principal*], não teria sido legal pra ti, nem pra mim. Porque ali não, sabe? Não tinha aquela coisa acolhedora ou “vamos sentar juntos e fazer um trabalho em grupo!”. [*nome do sujeito principal*] fez sozinho o trabalho e levou os colegas nas costas.

Pesquisadora: Nossa!

Professora EM: É, uhum! Fez trabalho no laboratório. A segunda parte era montar a apresentação. Fez no laboratório, sozinho. Era análise de um conto machadiano. Vamos dizer que não era fácil, era a “Teoria do medalhão”, tu deve conhecer.

Pesquisadora: Sim!

Professora EM: Uhum! E, sabe aquela parte do: “ah, então, o que é o medalhão?” E aí ele olhou pra mim e disse assim: “eu me lembro daquilo no laboratório. Então, quer dizer que esse medalhão é alguém que tem que ser alguém que parece uma coisa, mas não é!” “Isso aí, *[nome do sujeito principal]*, isso aí”.

Pesquisadora: Então, ele fez uma boa interpretação!

Professora EM: Tá, mas eu estava junto com ele e peguei ele pelo bracinho. E sabe aquela coisa do “vamos ler juntos, aqui, o que isso quer dizer?”. E aí ele chegou a concluir isso: “Então, quer dizer que esse medalhão é ser alguém que na verdade não é?” É.

Pesquisadora: Ah, você que teve que fazer essa afirmação e ele e ele concordou...

Professora EM: Não, eu fui falando que o pai dialogava com o filho dizendo “olha, você tem que falar com com palavras sofisticadas, bonitas, mesmo que tu não saibas o significado delas”. E daí ele concluiu: “Ah, então quer dizer que ser um medalhão é ser alguém que tu, na verdade, não é.

Pesquisadora: Ah, ele fez a a interpretação!

Pesquisadora EM: E eu disse, isso aí.

Pesquisadora: Uhum, entendi. Então, ele, quando guiado, consegue fazer interpretações mais complexas?

Professora EM: Esse foi, um momento, assim, mais “uau” que eu achei do *[nome do sujeito principal]*, sabe? Uau, ele chegou nisso. Que sensacional. Porque não é fácil um conto machadiano para o Ensino Médio.

Pesquisadora: É! Nem para nós, às vezes, né, alguns contos.

Professora EM: Isso! E aí, nesse trabalho, assim, chegar nessa... sabe? E claro, a gente foi falando, houve uma troca, um diálogo ali, muito intenso. E e eu acho que foi a aula inteira que sentei ao lado do *[nome do sujeito principal]*. Ah, o resto da turma estava trabalhando nos computadores, ou não. Eu não estava me importando com isso naquele momento. E ele foi indo, foi indo, foi indo... E daí quando ele chegou, com isso, assim, eu acho que foi o momento mais, assim...

Pesquisadora: Deu certo a aula! *[risos]*

Professora EM: Sim, sabe? E terminou a aula e tinha que ir embora e ele disse: “Prof., só deixa eu terminar esse último slide?” Eu lembro disso. E ele ficou lá até depois do meio-dia, no laboratório, para terminar aquela apresentação que ele fez e levou os dois colegas nas costas.

Pesquisadora: E com textos, assim, não tão complexos como os machadianos, assim, ele eu precisava ser conduzido para chegar a interpretações ou ele ia mais autonomamente, assim, de modo mais autônomo?

Professora EM: Então, Natália, eu vou te dizer que eu não trabalhei outros textos que não tão complexos assim. Ai, é difícil. Eu só trabalhei com texto literário. Assim, eu não me lembro... Ah, tá. A gente trabalhou com textos informativos, por exemplo, naquela atividade do autismo, inclusive, do espectro autista, que também foi um momento assim muito, hm, forte em sala de aula, assim. Porque numa primeira aula, eu me senti bem mal inclusive com isso, até falei com a *[coordenadora do NAPNE]* sobre. Numa primeira aula, que o NAPNE trouxe a proposição de trabalhar, eu fui muito...

Pesquisadora: Insegura?

Professora EM: Não fui insegura, eu fui limitada, assim, eu fui, nossa com véu na minha cabeça, na minha face, assim, porque eu preparei, planejei a aula toda desconsiderando que eu tinha o produto que eu precisava na sala! Não me interpreta mal o produto aqui.. Mas o elemento estava ali, eu não precisava daquilo tudo que eu pensei para aula. E aí, quando eu entrei na sala de aula, que eu me dei conta. E daí eu pensei, nossa! eu queria me matar naquele momento, sabe? Eu disse “ eu não acredito que eu estou fazendo isso, sabe? Como é que eu vou falar de autismo sem falar com o *[nome do sujeito principal]* antes? Ele é o porta voz disso aqui na sala de aula. Daí peguei, tirei o *[nome do sujeito principal]* da sala, fui pra porta e disse, “*[nome do sujeito principal]*, preciso muito da tua ajuda hoje. Tu é muito importante pra mim, tu me ajuda? “ E daí ele olhou e deu um sorrisinho. Coisa que não era fácil ele dar, e disse: “O que que tu precisa?” Como é que disse? “Eu não sei”. Ele fez, assim, uma cara de sorrisinho, mas, “como assim?”

Pesquisadora: Estranhamento *[risos]*.

Professora EM: Aí, eu disse: “ai, é que hoje a gente vai falar sobre um assunto que é muito importante pra ti, assim, que faz parte da tua essência. E eu queria que tu fosse falar sobre isso com os teus colegas. Tu me ajuda?” Daí eu disse: “eu vou botar um vídeo no início” - então, eu tinha selecionado um vídeo que falava sobre aquele rapaz que é autista e que tem uma interlocução maravilhosa, por sinal - “ e daí, eu gostaria que tu falasse de ti depois. Pode ser?”

Pesquisadora: Era aquele vídeo do Marcos Petry, isso?

Professora EM: Isso aí, isso aí. Naquela entrevista que ele dá. Tá. Daí a gente fez isso. E aí, depois ele falou e, quando ele falou, ele disse várias coisas que, para ele, eram muito significativas e que a turma toda ficou, assim, muda!

Professora EM: Por exemplo, ele disse que ele não... que ele... Muitas vezes, quando os colegas, hm, falam e trocam ideias, ele fica meio, hm, ele fica nervoso com tanto volume no lugar dele, no entorno dele, que ele não consegue lidar com tanto barulho, e que isso deixa ele muito nervoso, muito ansioso. Isso é ruim. E isso não significa que ele não goste de estar aqui, mas que aquilo atrapalhava ele. E daí as colegas disseram, a *[nome de uma colega do estudante]* olhou e perguntou: “*[nome do sujeito principal]*, a gente faz muito barulho pra ti?” “Às vezes”.

Pesquisadora: Ele é super sincero, né? *[risos]*

Professora EM: *[risos]*. Isso, super. E eu vejo, assim, que, depois daquilo, assim, a turma também

já foi muito mais acolhedora. Os trabalhos em grupos era aquela coisa, assim, eu não precisava falar era só olhar, sabe? Enquanto que, antes, não. Eu tinha que ir lá pro grupo e “grupo, o *[nome do sujeito principal]* está sozinho... Tipo, vamos fazer a gentileza de acolhê-lo! Pois é horrível de fazer, porque a gente não tem que pedir, né, para ninguém acolher ninguém. É um negócio que tem que vir espontaneamente, né? Mas eu fazia isso pra não deixar o *[nome do sujeito principal]* mal.

Pesquisadora: Sim...

Professora EM: E daí, na sequência eu dizia: “*[nome do sujeito principal]*, acho que aquele grupo lá, tá querendo você lá no grupo, quem sabe tu vai lá ver?”. Eu já tinha articulado com eles, sabe? **Pesquisadora:** Sim...

Professora EM: Assim, umas situações... Depois disso, também, eu acho que já passou mais, sabe?

Pesquisadora: Eu tive a oportunidade de ser estagiária nessa turma deles, né, na aula de Língua Inglesa. E eu percebia que tinha, sempre, algum grupo que realmente acolhia ele sem eu precisar pedir, assim. Uma turma bem acolhedora, bem inclusiva. Eu nunca percebi em nenhum momento de hm, exclusão, assim, na turma. Realmente, é isso que tu fala, eu percebi também.

Professora EM: Aquela turminha ali, ó *[sinal de beijo]*. Lindos! Não podia ter caído também numa turma melhor, né? *[risos]*

Pesquisadora: *[risos]* Sim.

Pesquisadora: E, agora, eu vou te fazer uma última pergunta, que eu acho que até que você acabou já falando um pouco, que é com relação ao texto literário, que é repleto de figuras de linguagem. Você percebia maiores dificuldades na interpretação? Se sim, de que forma você o auxiliava?

Professora EM: É, bom... Aquilo que eu te falei.. Tem sim, ele tem dificuldade de entender a metáfora, de entender essa linguagem figurada, né, sim, tem. Ele precisa de ajuda. Ele precisa de ajuda...

Pesquisadora: Sentar do lado dele?

Professora EM: Sentar do lado... Mas assim, eu penso que ajuda não seja dizer “ai, *[nome do sujeito principal]*, isso aqui significa isso”. Mas fazer ele pensar sobre o que que aquilo ali pode significar e fazer ele...

Pesquisadora: Uhum. Conduzir?

Professora EM: Conduzir! Dar a mão, não dar resposta, nem o caminho.

Pesquisadora: Muito bem, prof. Você tem algo mais a acrescentar nesse sentido? Porque acabaram as minhas perguntas.

Professora EM: Ah, meu Deus! *[risos]*. Especificamente sobre o *[nome do sujeito principal]*?

Pesquisadora: Isso! Alguma experiência que você queira relatar com relação à leitura.

Professora EM: Que eu me lembre, assim, eu acho que não. Acho que é isso, assim, os meus relatos sobre ele, assim, de vivência com ele com relação à leitura. Acho que isso.

Pesquisadora: Nossa, mas já está ótimo! Tenho dado riquíssimos aqui. Muito obrigada!

Professora EM: Imagina! Eu que agradeço, Natália!

Pesquisadora: Certo, então! Vou encerrar a gravação.

[Gravação encerrada].

APÊNDICE 10
QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO

Estudante: Natália Branchi

Orientação: Andrea Jessica Borges Monzón

Participante:

a) Como você costuma planejar suas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Técnico?

Escolho temas trimestrais que orientam as escolhas dos gêneros de leitura e de produção textual, e discuto com a turma as necessidades e interesses. Assim que os temas e as necessidades estão definidas, organizo um cronograma e vou trabalhando com os textos e conteúdos pré-estabelecidos.

b) Como você costuma planejar suas aulas de Língua Portuguesa para a turma do 3º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, levando em consideração que há um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Tento manter as direções claras, e procuro dar explicações individuais. Está sendo um aprendizado, e noto que as atividades mais objetivas têm respostas melhores.

c) Com quais gêneros textuais você geralmente trabalha em sala de aula?

Depende do trimestre, porém no presente trimestre trabalhei principalmente com contos literários e com um diário de um escritor conhecido.

d) Você percebe que o estudante apresenta mais dificuldade/facilidade quanto à compreensão de textos que são literários? Há mais algum outro gênero textual em específico que se mostra mais complexo para o discente?

De modo geral, parece-me que o estudante tem dificuldade com a compreensão escrita em geral - até mesmo com as direções das atividades de escrita. Contudo, noto que a compreensão mais concreta - questões de enredo principalmente - ficam claras para ele.

Feliz, ____ de ____ de 2023.

Nome legível do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz

Rua Princesa Isabel, 60, Bairro Vila Rica - Feliz - RS

Fone/Fax: (51) 3637-4401

www.ifrs.edu.br/feliz

ANEXO 1

REDAÇÃO PRODUZIDA PELO EDUCANDO COM TEA ACERCA DAS DISCUSSÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA SOBRE OS ESTIGMAS ASSOCIADOS À SAÚDE MENTAL

Redação do Enem

O estigma associado às doenças mentais é uma grande barreira para quem sofre desses transtornos. Essas pessoas muitas vezes são evitadas por amigos, familiares, colegas, empregadores e locatários, e até por vezes se tornam alvo de ações policiais inadequadas, além de frequentemente serem vítimas de violência.

Primeiramente, esse preconceito aos que têm depressão, ansiedade ou algo assim é que nem racismo ou machismo: não possui motivos para ser praticado. Isso porque, assim como estes outros tipos de ofensa, ele pode deixar feridas profundas na alma de tal indivíduo.

Além disso, alguém com transtornos psíquicos que sofre alguma humilhação tende a se revoltar com isso, o que pode arruinar ainda mais a vida dessa pessoa, pois existe a possibilidade de ela querer fazer justiça com as próprias mãos.

Portanto, o governo precisa criar um programa chamado “Bolsa Ajuda Psiquiátrica”. Funcionará da seguinte forma: cada homem, mulher e criança que possui esquizofrenia ou coisa dessa natureza terá ajuda especial de profissionais para ter uma vida mais produtiva e melhor. O impacto dessa ação na vida das pessoas é: será bem menor o risco de elas até mesmo cometerem suicídio.