

# AUTISMO E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

(AUTISM AND INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASS)

Andreia Amorim Salles Rosa<sup>1</sup>

Antônio Carlos Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo é um recorte da pesquisa intitulada “A inclusão do estudante com autismo na aula de Língua portuguesa: desafios e possibilidades por meio das operações de linguagem no ensino fundamental”. A pesquisa, de abordagem qualitativa, refere-se à observação de um aluno com autismo inserido em sala de aula de uma escola pública. Destacamos algumas reflexões a partir das atividades trabalhadas na pesquisa empírica que resultaram no produto educacional. Essas, foram construídas sob uma abordagem epilinguística, com base no eixo de interesse do aluno - a cultura americana. Os resultados alcançados com a investigação mostraram que por meio de atividades epilinguísticas foi possível envolver o aluno com autismo na aula de língua portuguesa e fazer da sala de aula, lugar destinado às aprendizagens, um espaço não excludente. Pudemos também constatar a importância da mediação do professor ressignificando sua prática em um permanente diálogo com a realidade do aluno e a sua relação com mundo.

**Palavras-chave:** Autismo. Epilinguagem. Inclusão. Língua Portuguesa.

**Abstract:** The present paper is an excerpt from the research entitled “The inclusion of students with autism in Portuguese language classes: challenges and possibilities through language operations in elementary school”. The survey, with a qualitative approach, refers to the observation of a student with autism in a public-school classroom. We highlight some considerations made on the activities developed in the empirical research that resulted in the educational product. These reflections were built under an epilinguistic approach, based on the student's axis of interest - The American culture. The results achieved with the investigation show that, by using epilinguistic activities, it was possible to involve the student with autism in the Portuguese language class and make the classroom a place for learning, a non-exclusive space. We could also

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras - Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (2001), graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (2012) e Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2019). Atualmente é professora: PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha e Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de coordenar o curso de Letras à Distância.

see the importance of teacher's mediation, reframing their practice in a permanent dialogue with the student's reality and his relationship to the world.

**Keywords:** Autism. Epilanguage. Inclusion. Portuguese language.

## **Introdução**

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES em rede nacional, intitulada “A inclusão do estudante com autismo na aula de Língua portuguesa: desafios e possibilidades por meio das operações de linguagem no ensino fundamental” que teve como parte integrante uma sequência de atividades em forma de produto educacional disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583925>. O trabalho teve o objetivo geral de analisar práticas de operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa.

Organizamos a pesquisa para fazer uma abordagem qualitativa inspirada na pesquisa participante nela buscamos elaborar e desenvolver atividades de língua(gem), nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de incluir, em uma turma regular, um estudante com TEA (Transtorno do Espectro Autista), matriculado em uma escola pública de Cariacica-ES.

Defendemos a ideia de que o aluno com autismo, inserido em classe regular, deve ser visto em um movimento que evidencie suas potencialidades, observando-se a importância da interação do professor com o aluno, não só para o ensino-aprendizagem, mas também para a formação do sujeito (aluno com autismo) como cidadão. Essa interação é fundamental nas operações com a linguagem, as quais exigem reflexão sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem.

A nossa visão é de que uma escola inclusiva precisa envolver os sujeitos indistintamente no espaço-tempo escolar, por isso se faz necessário pensar estratégias que favoreçam à participação de todos nas práticas inclusivas, tornando-as mais eficazes. Essa perspectiva do um trabalho que congrega esforços é fundamental na educabilidade dos sujeitos com autismo.

Em uma definição atual, entende-se por autismo ou Transtorno do Espectro Autista - TEA (nomenclatura definida a partir da Lei Nº 12.764/2012), como, de acordo com Cunha (2018, p. 23), “[...] um conjunto de comportamentos agrupados em uma

tríade principal: 1. comprometimento na comunicação; 2. dificuldades na interação social; 3. atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias)”.

Há incertezas e contradições sobre a origem do autismo, surgem até os dias atuais muitos questionamentos e, conseqüentemente, muitos pesquisadores se posicionam a respeito do tema em estudo (ORRÚ, 2016). Dessa forma, todas as falas que se referem ao autismo, orienta-nos sobre a complexidade do tema, fomenta a necessidade de debates a fim de promover na escola, lugar destinado às aprendizagens, um espaço não excludente, e ainda nos convida a elaborar, constantemente, novas práticas reconhecendo o sujeito com autismo como um aprendente, este artigo caminha nessa direção, fala de algumas que já foram estudadas em sala de aula.

Ressaltamos que o tema pesquisado foi relevante tanto para nós, como para outros docentes e para a sociedade em geral. Por essa razão a pesquisa possibilitou e ao mesmo tempo exigiu-nos um envolvimento com uma participação ativa; uma se relacionando com a pesquisa empreendendo o olhar da professora do aluno estudado, da mãe de um indivíduo que também tem autismo e de alguém com muita curiosidade investigativa. Já o outro pesquisador direcionou para pesquisa a sua vivência docente, a maturidade científica e a familiarização com as teorias que fundamentaram a abordagem epilinguística.

Por fim, este artigo está organizado com mais três seções: na próxima, a segunda seção, apresentaremos os caminhos da pesquisa; na seção três falaremos de autismo e epilinguagem e inserimos 06 atividades utilizadas na pesquisa empírica e, por fim, fazemos as considerações finais.

### **Os Caminhos da Pesquisa**

Na realização do estudo fizemos levantamentos por meio de questionários, de observação e de descrição do trabalho na aula de Língua Portuguesa, envolvendo um adolescente com diagnóstico de autismo, estudante do Ensino Fundamental. Pretendíamos com a investigação empírica desenvolver um trabalho com a língua(gem) e analisar, em todas as etapas, a interação do discente com as atividades propostas e com os demais participantes da pesquisa, preocupando-nos com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e centrando-nos na compreensão das relações sociais e do processo de ensino- aprendizagem.

Em 2018, no levantamento de dados para subsidiar o trabalho, foram aplicados questionários e entrevistas na escola e analisados documentos contidos no processo de matrícula do aluno. O estudante, sujeito da pesquisa, que chamaremos de Lucas (nome fictício), cursava o 8º ano, do Ensino Fundamental (EF). Identificamos, por meio de laudo médico apresentado à escola, que Lucas, aluno com autismo, enquadra-se, conforme o instrumento utilizado para realizar o diagnóstico, na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) F 84.0. Cabe ressaltar que os laudos arquivados na escola não apresentavam detalhamentos.

Lucas estudou o Ensino Fundamental I, anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cariacica-ES - EMEF “São Jorge”. E iniciou o Ensino Fundamental, anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), na EEEFM “Alzira Ramos”, Escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, lócus da pesquisa, em Cariacica-ES e onde a pesquisadora Andreia Amorim Salles Rosa atuava como docente.

### **Autismo e Epilinguagem... Por Quê?**

Porque quando o professor se depara com um aluno com necessidade de AEE - atendimento educacional especializado na sua sala – geralmente se sente desafiado, mas a primeira reação é sentir-se despreparado. Acreditamos que não existem receitas infalíveis na educação, por isso nossa reação à presença de um aluno com autismo foi buscar uma resposta por meio das próprias atividades de operações de linguagem. Como destaca Franchi,

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem [...] muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns (FRANCHI, 2006, p. 97-98).

Dessa forma, nesta seção vamos descrever uma sequência de atividades elaboradas sob uma abordagem epilinguística, com base no eixo de interesse do sujeito da pesquisa que, segundo sua professora de Geografia e a própria família, gosta muito de assuntos relacionados à cultura dos Estados Unidos.

Aliados a esse pensamento que parte de um eixo de interesse do nosso investigado, também entendemos que seria importante trabalhar com a oralidade, de modo que a epilinguagem fosse evidenciada nas operações de regulação, referenciação e

representação, apreendidas nos enunciados usados como argumento durante o debate. A utilização de tais atividades epilingüísticas permite-nos inovar, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Rezende (2008) ressalta que:

Ao defender a existência da atividade epilingüística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambigüização ou a atividade epilingüística (REZENDE, 2008, p. 99).

Nesse contexto, foi indispensável ter a consciência sobre a importância de não deixar nenhum aluno de fora do processo de práticas pedagógicas, em conformidade com o que afirma ORRÚ,

[...] quando falamos em práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, falamos em espaços de aprendizagens comuns a todos os aprendizes, a toda comunidade local. Ninguém fica de fora (ORRÚ, 2016, p. 166).

Dessa forma, vimos a necessidade de se construir atividades que fossem ao encontro dos interesses do aluno e da turma, investigando os temas que poderiam ser também relevantes para todos, embora nesse trabalho o foco estivesse em Lucas, pois entendemos que é importante

Construir juntos com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse e possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender (ORRÚ, 2016, p. 167).

Conforme levantamento, por meio de questionários e entrevista, sobre os eixos de interesse do aluno, a mãe e a professora de Geografia, pontuaram que o aluno se interessava por quadrinhos e jogos, mas havia um tema significativo para ele, relacionado aos Estados Unidos. Segundo elas, o aluno demonstrava fixação por qualquer assunto relacionado a esse país, inclusive pelo idioma.

Cabe dizer que, antes de planejar as atividades, foram feitas pesquisas sobre teorias para se elaborar uma sequência didática. Constatamos nos estudos, que há vários referenciais e modelos de sequência didática. Todavia, não encontramos um modelo que dialogasse totalmente com os nossos propósitos. Procuramos, então, direcionamento na abordagem sobre sequência didática feita pelos autores Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), para os quais “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Esses autores ressaltam a necessidade de:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” No entanto, trabalhamos com vários gêneros textuais, por isso optamos pela adoção do nome sequência de atividades.

Apresentaremos nos tópicos a seguir referências à sequência produzida (disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583925>), caracterizando as atividades e os instrumentos utilizados para a produção da sequência. Na sua elaboração, orientamo-nos pela abordagem epilingüística. Conforme Rezende (2008),

Podemos dizer que a atividade epilingüística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilíbrio. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores (REZENDE, 2008, p. 97).

Nos próximos itens, após descrever a atividade, exporemos as análises dos dados, feitas por meio da verificação do envolvimento de Lucas com as atividades, usando como parâmetro a própria turma, observando se ele conseguiu realizar as atividades com autonomia e destacando se houve ou não dificuldades.

O nosso maior interesse, em relação às análises, não foi o ponto de chegada do Lucas, mas a observação do percurso dele durante o desenvolvimento da sequência de atividades, a construção pelo Lucas dos significados dos enunciados.

Aspirávamos ainda a compreender a relevância da identidade e da autonomia do professor, que também estava em construção durante todo o desenvolvimento da prática em sala de aula. Nessa perspectiva, Rezende (2008) faz estas ponderações sobre a importância da identidade do professor:

E a realidade do professor, seus gostos de leituras, suas preferências estéticas e literárias não contam? Ele, professor, se anula como identidade, na sala de aula? Como poderá haver construção de identidades sem que o educador possa assumir a sua? E não haveria uma outra realidade, nem a do aluno nem a do professor, mas em construção na sala de aula, que resultaria do diálogo entre experiências diversificadas dos alunos entre si, e entre professor e alunos? Essa variedade de experiências de vida e de expressão não traria em seu bojo uma ambigüidade constitutiva e não exigiria trabalho de todos? (REZENDE, 2008, p. 96).

A perspectiva de autonomia defendida neste estudo, não se referiu ao sujeito ser “autodidata”, ou seja, que apresentasse “um certo grau de aprendizagem e organização que dispensa a presença do outro” (COSTA, 2012, p. 16), mas uma autonomia que “pressupõe a presença do outro como co-enunciador em situação de apreensão dos conhecimentos” (COSTA, 2012, p. 16). E assim, os alunos possam ter ousadia e poder sobre a (língua)gem constituindo-se por e para todos os sujeitos: professor e aluno; aluno e turma; aluno e professor. Entendemos que essa troca poderia promover mais liberdade para que o aluno com autismo pudesse criar e recriar, com o auxílio de um mediador, no caso o professor regente. Não esquecemos de enfatizar que nessa interação em que o sujeito se constitui pela linguagem, todos aprendem, inclusive o docente. Pretendíamos apresentar possibilidades de reflexão sobre a linguagem, visando a construção dessa autonomia no ensino de Língua Portuguesa. Como ressalta Costa (2012),

[...] Nossa intenção é fomentar uma prática de sala de aula que permita ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e que faça aflorar a atividade de linguagem que está em um nível pré-consciente (COSTA, 2012, p. 23).

Nosso trabalho partiu do princípio de que as aulas de Língua Portuguesa deveriam servir de espaço para aguçar no sujeito sua capacidade criativa, entendendo que

A criatividade é, dessa forma, o trabalho do sujeito sobre o feixe de possibilidades que a linguagem e as línguas oferecem. Ela é instanciada pela cultura do sujeito, já que é o conhecimento de mundo que ele tem que vai lhe permitir o uso de mais ou menos elementos nesses feixes de escolha. O trabalho do professor, o trabalho da sala de aula é ampliar esse feixe de possibilidades, é mostrar mais e mais meios de se conseguir chegar a um efeito, é auxiliar ou propiciar ao aluno o contato com diversas representações a fim de que ele consiga, por meio de suas próprias representações e regulações,

42

interpretar/produzir textos para outros sujeitos e de outros sujeitos (COSTA, 2012, p. 45).

Assim sendo, durante a pesquisa, apostamos em todas as possibilidades de construção que a linguagem poderia (pode) oferecer, percebidas por nós. Provocamos para que os alunos explorassem de maneira reflexiva todas as oportunidades de operar com e sobre língua(gem) por meio de atividades epilinguísticas.

### **Primeira atividade: Inspirando-se nos “escritores da liberdade”.**

A atividade foi desenvolvida por meio da exibição do filme “Escritores da Liberdade”, lançado em 2007, sob a direção de Richard LaGravenese. O filme apresenta uma jovem professora idealista que vai trabalhar em uma escola de um bairro pobre. A escola está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e falem mais de suas complicadas vidas, a professora aposta em métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores.

O filme foi escolhido com a intenção de apresentar uma atividade que fosse, sob o nosso ponto de vista, interessante para o sujeito da pesquisa. Pensamos em trabalhar sobre um tema atrativo tanto para o aluno com autismo, como para a turma.

No primeiro trimestre, com o propósito de confirmar as informações que obtivemos durante o período de entrevista, como pesquisadora e professora da turma, no ano letivo de 2019, durante as aulas, principalmente, no final, comentava algo a respeito do país para perceber as reações do Lucas. E era imediato, qualquer fato que mencionava sobre a cultura americana, ainda que estivesse de cabeça baixa (costume do aluno, geralmente, no fim e início da aula), logo levantava a cabeça e ficava prestando atenção no assunto, pois como destaca Orrú (2016),

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com o nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2016, p. 167).

Assim, tomamos como ponto de partida o filme *Escritores da Liberdade*, por se passar nos Estados Unidos, refletindo a cultura americana, abordando o desafio vivido por uma professora ao ensinar em um contexto social difícil, além de problematizar questões conflituosas étnico-cultural.

A professora, protagonista do filme, com o objetivo de participar melhor da realidade dos alunos imerge no mundo deles, considerando seus conhecimentos prévios, bem como suas vivências e, partindo desse diagnóstico, começa a reformular as aulas, trocando e compartilhando suas experiências com os alunos, isso estabelece um contato maior com a turma, ajudando os discentes a superar as dificuldades vividas em sala de aula.

Nesse sentido, podemos dizer que há um diálogo da arte com a realidade, já que nosso objetivo também era conhecer melhor os alunos, suas experiências e seu contexto social. “É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada “(REZENDE, 2008, p. 96).

O filme foi exibido em quase três aulas, as duas primeiras de Língua Portuguesa e a última de Geografia, professora muito atuante no que se refere ao desenvolvimento do nosso trabalho. A turma ficou bastante envolvida com o filme, com pouquíssimos alunos sem se interessar por ele. Lucas não mostrou muito interesse pelo enredo, apenas assistiu ao filme.

### **3.2 Segunda atividade – imersão, análise e debate sobre o filme**

Após a exibição do filme, para discussão em sala sobre as questões conflituosas apresentadas no enredo, relacionando-as com a realidade, as cadeiras foram colocadas em círculo, solicitamos aos próprios alunos que pontuassem os temas problematizados. E assim eles foram dizendo: problemas com a família, preconceito, racismo, intolerância, violência, holocausto, *Bullying etc.*

Cada tema foi colocado no quadro com o intuito de que fosse lembrado durante toda a discussão. Pedi que dessem exemplos desses temas tanto na realidade brasileira, como no dia a dia deles.

Nossa pretensão era que eles interpretassem o filme, concordando com o colega ou discordando dele, construindo seus próprios significados a partir de conhecimentos

prévios de mundo e das trocas promovidas equilibrando e referenciando uma significação para aquilo que o outro diz. Nesse sentido, de acordo com Rezende,

[...] quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência (REZENDE, 2008, p. 101).

Acreditávamos que ao promover um discurso, que exercitasse a oralidade por meio da reflexão, também seria possível criar espaço para uma nova forma de ministrar aulas de Língua Portuguesa. Segundo Costa (2012, p. 46),

[...] Trabalhar a gramática, a linguagem e as línguas, diríamos, é conseguir fazer aflorar no aluno, ou levá-lo a pensar sobre a atividade de construção de significado em cada momento, seja no diálogo interno, seja na tentativa de se alcançar o sentido de algo enunciado por outro sujeito.

Muitos alunos falaram sobre o racismo no Brasil e afirmaram que há racismo na escola. Uma aluna declarou que “quase todo mundo tinha problemas familiares” e relatou que sofreu *Bullying* por ser muito magra. Outra aluna disse que também sofreu pelo cabelo. Já outro aluno disse que gostaria de saber mais sobre o holocausto e Anne Frank.

Vale ressaltar, que Lucas, sujeito da pesquisa, não disse nada durante as discussões, contudo manteve-se atento, mostrando-se envolvido com o momento de discussão. Percebemos o silêncio dele como uma manifestação de linguagem. Para Rezende (2008):

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilingüística (REZENDE, 2008, p. 102).

Também vale relatar que com o objetivo de um trabalho interdisciplinar, compartilhamos com a professora de Geografia as curiosidades dos alunos a respeito do holocausto. Ela disse que ministraria uma aula falando sobre o assunto.

### **3.3 Terceira atividade – a história dos Estados Unidos pelas imagens**

A atividade iniciou com um vídeo (animação) na biblioteca. A produção traz uma contextualização histórica e cultural dos Estados Unidos, por meio da apresentação das imagens. A exibição da animação “A História dos Estados Unidos da América”<sup>3</sup> teve a intenção de contribuir para a construção de conhecimentos sobre o tema.

Os alunos gostaram muito da animação, pois a história era relatada de forma resumida (12 minutos) e bem cômica. Durante a apresentação, Lucas sorriu várias vezes. Um aluno disse “por que não aprendemos história assim?” e o outro completou: “entendi tudo o que não havia entendido nas aulas de História”.

Percebemos que outro fator bastante relevante para o envolvimento da turma com o vídeo, foi a linguagem informal, utilizada pelo narrador da animação.

A pesquisa foi realizada com a turma 9ºA, mas desenvolvemos todas as sequências de atividades também na turma 9ºB, pois ministramos aulas para as duas turmas. Por consequência, não houve viabilidade financeira de produzir para todas as turmas atividades com impressão colorida.

Desse modo, com a intenção de que uma turma não fizesse comparações com a outra, no que se refere às atividades, optamos por trabalhar com a impressão sem cores.

Sendo assim, em um segundo momento da aula, logo após a apresentação da animação, entregamos as atividades que seriam aplicadas na aula seguinte, para que eles pudessem acompanhar, com as folhas em mãos, as imagens coloridas que seriam exibidas na tela. E assim chamamos a atenção para cada detalhe. Também pedimos para que eles fizessem anotações no caderno, se houvesse algo que fosse relevante.

Ao mostrar as imagens, quando nos deparamos com a do Tio San, havia um texto em inglês “*I Want You for U.S. Army*”, foi solicitado à turma que na aula destinada à aplicação dessas atividades, eles procurassem também a tradução do texto. Neste momento, Lucas interrompeu as nossas orientações e disse “significa junte-se ao

---

<sup>3</sup>A HISTÓRIA dos Estados Unidos da América. **Youtube**. 7 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9g1aRtjfGSs>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

exército americano”. Esse fato dialoga com ponderações de Costa (2012), quando afirma:

[...] a cultura que nos leva a usar a língua de um modo ou de outro, diríamos que é na verdade o quanto conhecemos, quanta experiência e referências e representações que temos que nos faz ser mais ou menos “capazes” de usar a língua em diferentes situações. No caso, essa capacidade seria a regulação do sujeito no processo de medir e avaliar o ponto a que deseja, ainda que momentaneamente, chegar (COSTA, 2012, p. 47).

Ainda nessa direção, com o objetivo de observar cada manifestação de trabalho com a linguagem do aluno com autismo, concordamos com as considerações dessa autora, ao afirmar que

A subjetividade emerge no discurso porque consiste em instâncias discretas que contêm as formas linguísticas associadas à expressão do sujeito enunciador. A condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois só se experimenta a consciência de si próprio a partir do contraste com o outro. Em nossa abordagem o diálogo também é travado internamente, quando o sujeito se regula para expressar o que deseja. Esse diálogo interno é chamado de atividade epilinguística (COSTA, 2012, p. 48).

Vale destacar que, no momento da elaboração da atividade, pensamos em traduzir o texto, ao lado da imagem, mas decidimos solicitar que os alunos traduzissem, primeiramente por estarmos construindo juntos o conhecimento, e por também valorizar o trabalho interdisciplinar.

#### **Quarta atividade – análise e produção do texto**

Nesta quarta atividade, produzimos exercícios de operações com a linguagem, a partir de imagens (textos visuais) relacionadas aos Estados Unidos, pois esse é o eixo de interesse de Lucas.

O primeiro exercício solicitava que, apropriando-se de sua língua, conforme suas próprias escolhas e criatividade, reflitam sobre significado das imagens, partindo de conhecimentos empíricos e dos que foram construídos juntos sobre o tema, elaborem uma frase de exaltação (elogio) e outra depreciativa (tecendo uma crítica). Sobre essa apropriação da língua(gem), Wamser e Rezende (2013) dizem que:

Quando defendemos o ensino de língua por meio das atividades epilinguísticas, estamos defendendo um ensino articulado com a linguagem, que implica abrir mão de trabalhar com o aluno ideal, e

assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como propriedade sua (WAMSER e REZENDE, 2013, p.5).

Ainda sobre a importância da liberdade e criatividade do sujeito, Costa (2012) afirma que:

A liberdade e a criatividade do sujeito permitem que ele desenvolva seu estilo próprio, ou melhor, que ele demonstre, se assim o desejar, um estilo próprio. Quanto mais representações e referências ele conhece, mais se ampliam suas possibilidades de expressão (COSTA, 2012, p. 50).

Primeiramente, com todos os alunos com as atividades em mãos, explicamos o comando de cada exercício e pedimos que todos expressassem suas dúvidas, além de frisar que se houvesse dúvidas durante a realização da atividade, poderiam nos chamar a qualquer momento.

A turma desenvolveu bem o primeiro exercício, praticamente sem dúvidas, um aluno perguntou se na questão final (produção de texto), havia alguma exigência sobre a quantidade linhas e dissemos que não.

Quanto a Lucas, ele desenvolveu o primeiro exercício, com autonomia, foi até a nossa mesa apenas uma vez com o objetivo de perguntar se poderia fazer apenas uma frase, reunindo crítica e exaltação.

Apesar de o comando do exercício ter direcionado para a construção de uma frase de exaltação e outra crítica, entendemos que o trabalho do professor não se deve pautar em conceitos engessados sobre o que é certo ou errado, principalmente quando falamos de construção de enunciados produzidos pelos alunos. Em consonância com esse entendimento, Wamser e Rezende (2013) ratificam que:

O trabalho do professor, quando há opção pelo ensino por meio das atividades epilinguísticas, é de suma importância, pois cabe a ele conduzir o discurso dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sem, contudo, rotular seus comentários em certo ou errado. Desse modo, é possível tornar conscientes os processos epilinguísticos dos alunos, de modo a torná-los metalinguísticos (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 8).

Lucas construiu as seguintes frases: “Os EUA é um país rico e desenvolvido e um ótimo lugar, o problema é um forte fanatismo com a pátria, e muitos habitantes são xenofóbicos”; “A diversidade étnica dos EUA é muito rica, brancos, negros, latinos, asiáticos, o racismo é muito grande, mas todas as pessoas devem ser respeitadas, não

importa a raça”; “Os Estados Unidos tem muitos esportes diferente do Brasil que o único esporte é o futebol, os esportes são cultura”.

Cabe dizer, que durante o exercício, por várias vezes, Lucas parava e abaixava a cabeça, mexia na mochila ou ficava olhando para o caderno. E quando isso acontecia, esperávamos um pequeno tempo, mas se demorasse muito, fazíamos intervenções “Lucas, está com dúvidas?”, e ele respondia que não e voltava a realizar a atividade.

O segundo exercício orientava que, de acordo com os conhecimentos deles, analisassem uma charge também sobre a temática envolvendo os Estados Unidos. E a partir da análise do texto, concordassem ou não com a visão do chargista, também foi realizado com desprendimento. Tanto a turma quanto Lucas não manifestaram dúvidas.

A resposta de Lucas para a interpretação da charge é “A visão do chargista é que os Estados Unidos estão usando o mundo para um poder absoluto, tentando ser o mais importante do mundo, eu concordo um pouco com isso”. A resposta do aluno coaduna com a seguinte observação acerca da epilinguagem: “Insistimos na ideia de que é nesse trabalho contínuo com o texto, também com a atividade epilinguística, que o sujeito modula suas representações das mais variadas formas” (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 5).

Já no terceiro exercício todos, tanto a maioria dos alunos da turma quanto Lucas, apresentaram menos interesse em concluir. Apenas duas alunas disseram que gostavam de produzir textos. Cinco alunos, inclusive Lucas, não concluíram o exercício, durante as duas aulas destinadas tal atividade. Permitimos que eles levassem para casa e trouxessem na aula seguinte.

No encontro seguinte, todos os alunos trouxeram a atividade. É importante relatar que Lucas realizou o terceiro exercício da atividade, de forma muito sintetizada e menos contextualizada que os outros da atividade proposta. Ele escreveu “Os esportes, seus feriados, suas comidas, são parte da cultura dos Estados Unidos, sobre os esportes, basquete,”.

Constatamos a resistência de o aluno produzir textos maiores. Contudo, reiteramos neste trabalho o pressuposto de que não existem erros ou acertos, e sim a observação do processo. Portanto, com o propósito de conseguir a adesão de Lucas, para as próximas atividades, preferimos propor exercícios que exigissem produções menores.

## **Quinta atividade – análise e produção do texto**

Selecionamos textos produzidos pelos alunos, na 4ª atividade, e elaboramos todos os exercícios a partir das frases criadas por eles, com pouquíssimas adaptações. Os alunos apreciaram bastante a leitura das frases construídas por eles, alguns mencionaram, com muito entusiasmo “essa é minha”. Entendemos que esse foi um fator muito importante na elaboração da atividade, pois o sujeito pode se reconhecer nas questões como protagonista da ação e proporcionar, de fato, a construção de conhecimento compartilhado. Para Wamsers e Rezende (2013),

Trazendo a atividade de linguagem para a sala de aula, é possível, a partir do material construído pelas línguas, abrir espaço para diversas formas de expressão linguística. Além de, validando as experiências e as contribuições dos alunos, conduzi-los a uma diferente visão do significado posto em contexto (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 5).

Segundo Costa (2012) “É o conhecimento do sujeito, de si próprio e do outro, que vai levá-lo a um significado próximo da significação textual pretendida”. Ainda refletindo sobre a teoria nas aulas de Língua Portuguesa, Costa (2012) esclarece que:

Uma teoria de gramática que realmente aborde a variação como princípio leva em consideração que o produto resultante da atividade de linguagem, os textos, os enunciados, são emergências de um sistema de representação e referenciação, regulados pelo sujeito, que permitem que esse mesmo sujeito produza formas significativas reconhecíveis por outro sujeito como sendo produzida para tal fim (COSTA, 2012, p.110).

No exercício, havia duas frases elaboradas por Lucas, ele se mostrou entusiasmado, todavia não disse nada, manteve-se em quietude no momento em que outros alunos reconheciam suas frases no exercício. Mas, em conformidade com a teoria que nos norteou, a verdadeira condição de enunciação pode ser realizada em um diálogo interior, consigo mesmo, até mesmo por meio do silêncio. Conforme Rezende (2008),

Este momento é rico, do ponto de vista pedagógico, se for bem administrado pelo professor, que poderá prolongá-lo ao máximo, com a manutenção do próprio silêncio, sobretudo, quando ele percebe, por manifestações corporais (atenção, olhar, interesse, etc.), que o trabalho de linguagem invisível está sendo feito (procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência

correspondente para a expressão em foco), ou preenchê-lo com perguntas, com ofertas de significados próximos, com insinuações, com brincadeiras (REZENDE, 2008, 102).

No desenvolvimento da aula, orientamos a turma quanto à realização da atividade. Ao iniciá-la, praticamente não houve dúvidas, apenas quatro alunos perguntaram se a troca de algumas palavras por outras eram adequadas. Como por exemplo: “Posso trocar representa por mostra?”, “Abraçam por apoia?”, “como por tipo?”; “possuem por têm?”. Além disso, uma aluna buscou confirmação quanto à execução, questionando se, ao trocar palavras ou expressões, poderia fazer adaptações na frase.

Respondemos a ela e aos demais alunos que poderiam fazer trocas com liberdade, de acordo com suas escolhas, desde que mantivessem o sentido do enunciado, pois assumimos que

Se o sujeito-aluno não tem liberdade de escolher aquilo que mais está de acordo com suas representações no momento da enunciação, ele não é autônomo, ele não tem liberdade. O trabalho com a montagem e a desmontagem de enunciados e a tentativa de interpretar (que também é uma atividade de produção) esses enunciados e a cultura é o que ajuda os alunos a desenvolver-se como sujeito e a conhecer mais (COSTA, 2012, p. 50).

Com relação a Lucas, podemos afirmar que concluiu a atividade com autonomia, sem dificuldades. Levantou-se duas vezes, em momentos distintos, foi até nossa mesa para perguntar se as trocas da palavra “mancha” por “sujeira” e da expressão “alguma coisa” por “algo” estavam corretas.

No primeiro questionamento, respondemos a ele “para você, o sentido da frase foi mantido?”; ele balançou a cabeça (manifestando afirmação); em seguida, respondemos “então, está adequado”. Já na segunda vez, perguntou se era possível trocar uma expressão “alguma coisa”, por apenas uma palavra “algo”; porque a troca seria de duas palavras por apenas uma. Perguntamos, novamente, se ao fazer a troca, no entendimento dele, o significado seria mantido. Ele, mais uma vez, respondeu com um gesto, e nós também confirmamos por meio linguagem gestual.

Como são muitas frases, selecionamos alguns enunciados construídos por Lucas, e os reproduziremos a seguir, com o objetivo de mostrar as operações dele com a linguagem a partir da reflexão proposta pela atividade:

- A imagem representa união, **porém** não é isso que a realidade revela (proposta): A imagem representa a união, mas não é isso que a realidade revela” (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- Nos Estados Unidos os esportes são **levados bem a sério**, isso é muito importante para eles (proposta): Nos EUA os esportes são levados seriamente, isso é muito importante para eles (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- Nos Estados Unidos os esportes são levados bem a sério, isso é muito importante para **eles** (proposta): Nos Estados Unidos os esportes são levados bem a sério, isso é muito importante para os americanos (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- A imagem mostra a mão que representa os Estados Unidos amassando o mundo e fazendo **o mundo** sangrar (proposta): A imagem mostra a mão que representa os Estados Unidos amassando e fazendo o planeta sangrar (CONSTRUÇÃO DE LUCAS);
- A imagem mostra os EUA tirando toda a democracia do mundo. Eu entendo que **Os Estados Unidos** querem **dominar** o **mundo**, como se **só** existissem eles (proposta): A imagem mostra os EUA sugando toda a democracia do mundo. Eu entendo que os EUA querem tomar o poder do mundo como se apenas existissem eles (CONSTRUÇÃO DE LUCAS).

Essa atividade oportunizou uma interação espontânea com Lucas. Além de interagir conosco, por meio dela, ele demonstrou tanto na oralidade quanto na escrita as marcas de um sujeito autônomo, constituído pela linguagem, dialogando a partir das suas representações.

### **Sexta atividade: o sentido das palavras e produção de texto**

Prosseguimos com a nossa proposta de elaboração de atividades sob uma abordagem epilinguística, levando em consideração todos os envolvidos no contexto da enunciação. Reafirmamos nossa opção teórico-metodológica por concordar com Wanser e Rezende (2013) quando argumentam que por meio de tais atividades

[...] no ensino de língua materna, colocamos a existência de uma variação radical de experiência, seja dos aprendizes, seja dos aprendizes e professor; mais do que isso, a assumimos como parte do processo de apropriação da língua. Essa postura diante da linguagem define-a como indeterminada e ambígua, o que garante ao sujeito um

papel central na elaboração dos processos constitutivos da língua, principalmente na desambiguação dos enunciados. O entendimento dos enunciados dá-se pela sua desambiguação, uma operação de linguagem que movimenta os aspectos formais da língua e as experiências do indivíduo (WAMSER e REZENDE, 2013, p.3).

Nessa atividade, fizemos algumas modificações no que se refere à aplicação. É a primeira atividade a ser realizada em dupla (sempre dando ao sujeito a opção de fazê-la individualmente). Ela envolveu a aula de Língua Portuguesa e de Geografia.

Vale salientar que as atividades anteriores eram para ser respondidas individualmente, ou seja, cada aluno recebeu uma atividade, porém, a eles foi dada a liberdade para trocar informações uns com os outros, inclusive podiam se sentar juntos. Já nesta, entregamos uma folha para cada dupla.

A mudança de estratégia deve-se ao propósito de provocar a interação, isto é, a oportunidade de construírem juntos as respostas para os exercícios, estabelecendo negociações e consensos.

A tarefa foi iniciada na aula de Língua Portuguesa e finalizada na de Geografia, foi pensada com a intenção de observar como os alunos desenvolveriam a atividade de Língua Portuguesa na aula de Geografia, principalmente, o Lucas por ter muita afinidade com a professora daquela disciplina. Além disso, gostaríamos de analisar a visão da professora de Geografia (tão envolvida com a pesquisa, desde o início) ao aplicar atividade.

Começamos a aula explicando as propostas de cada exercício e, em seguida, solicitamos que eles expusessem as dúvidas. Uma aluna perguntou se, no exercício número 02, só poderia criar uma fala para a personagem que apresentasse ironia. Explicamos que não, isso não era requisito para elaboração da fala. Mais uma vez destacamos a ideia de que eles tinham liberdade para criar, desde que respeitassem o contexto.

Já no exercício número 03 (b), que requisitava como conhecimento a exploração dos vários sentidos de uma palavra, um aluno pediu que construíssemos um exemplo. Atendendo ao que foi solicitado, dissemos-lhe “meu mundo caiu”, e outras frases envolvendo “mundo” e ainda explicamos que no contexto apresentado para a primeira frase tinha o sentido de uma decepção.

Neste momento, mais uma vez, priorizamos a troca de experiências entre professor e aluno; aluno e professor; aluno e aluno. Após as orientações, restando apenas vinte minutos para o término da aula, deixamos que eles iniciassem a tarefa. Uma aluna ofereceu-se para fazer dupla com o Lucas. Já havíamos observado certa afinidade entre eles, no entanto, o Lucas preferiu fazer sozinho. Respeitamos o posicionamento dele, e seguimos com a aplicação da atividade. Faltando cinco minutos para terminar a aula, recolhemos as folhas de todos os alunos e, em seguida, entregamos à professora de Geografia, para que ela continuasse com a atividade no dia seguinte, pois não tínhamos aulas sequenciais concluir a atividade até o término da aula, porém sem muito entusiasmo. E assim, ela frisou ter convicção de que ele poderia ter feito melhor.

Quando recolheu a atividade, sem que houvéssimos combinado previamente, isto é, foi iniciativa da professora, ela criou um momento para perguntas (oralmente) sobre a opinião deles sobre as atividades aplicadas. E no decorrer dos relatos, ela foi anotando as opiniões. Seguem as considerações dos alunos:

Naquele dia.

Na aula de Geografia, a professora relatou que eles fizeram a atividade com muito entusiasmo, gostaram muito e não tiveram dificuldades. Também sinalizou o envolvimento de Lucas com a proposta, pois na visão dela, ele produziu bem e conseguiu. O texto de Martin Luther King abordou o assunto relacionado a ganância e desigualdade racial. O que importa não é a cor da pele e sim o caráter;

- Os Estados Unidos são preconceituosos com a raça negra. Somos todos iguais na diferença. A mídia massifica a população;
- A população se alimenta de uma forma errada, ficam obesos;
- O presidente dos Estados Unidos se acha dono do mundo;
- Aprendemos um pouco sobre a história de Martin Luther King.
- O preconceito racial era muito forte;
- Aprendemos o duplo sentido das palavras e que o mundo (pessoas) podem ser ruins, desagradáveis, as pessoas têm maldades no coração;
- As charges mostraram o preconceito dentro do país e as desigualdades do mundo;

- O racismo é muito forte. No texto, negros e brancos são separados, somente pela cor que são diferentes. Temos jeito de viver diferente, mas somos todos humanos;
- O mundo está um desastre. O egoísmo, o poder, as guerras. Os países promovem a guerra pelo poder. Os filmes, desenhos e séries influenciam o jovem a entrar no exército (fala de Lucas);
- Tivemos duas visões relacionadas ao país (internamente e externamente), estimulou a criatividade e a interpretação das charges;
- Entendemos a situação e a história dos Estados Unidos, mostrando que o Estados Unidos é uma grande potência;
- Identificamos que os Estados Unidos são maior que o Brasil não só em extensão territorial, mas também na questão política e econômica;
- Tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre a cultura dos Estados Unidos;
- Conseguimos compreender também que os Estados Unidos não é o centro de tudo;
- Observamos que o líder estadunidense, Martin Luther King, lutou pelos direitos afrodescendentes em seu país, mas muitos não deram credibilidade;
- Vimos a questão política muito atuante. O líder Martin Luther King abordou a questão racial;
- Nas aulas observamos a influência tecnológica dos Estados Unidos;
- Observamos a obesidade de uma grande parte da população. A estratégia de consumo é massificante;
- Fala-se muito sobre a cultura negra, os negros buscam igualdade;
- Aprendemos muito sobre a história dos Estados Unidos. Também conhecemos um pouco da cultura;
- Os americanos dão importância muito grande para a bandeira e uma grande paixão pelos esportes. A torcida do futebol americano é parecida com o Brasil; (DEPOIMENTO DOS ALUNOS, 2019).

Posteriormente, a professora devolveu-me as folhas com as atividades. Reiterou a satisfação dela e da turma, em partilhar do trabalho.

Analisando produção de Lucas, consideramos relevante reproduzi-las neste trabalho. Entendendo que ela ilustra bem a importância de usarmos na aprendizagem da turma e, principalmente, desse aluno com autismo a atividade epilingüística, a qual é caracterizada por Wanser e Rezende (2013) como

Atividades de reconstrução e transformação textual que evidenciam os processos formativos presentes na base da produção linguística do indivíduo. A abordagem epilinguística propõe uma reflexão sobre o texto, trazendo as sutilezas da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem (WAMSER e REZENDE, 2013, p. 6).

No primeiro exercício, em que solicitamos para considerar o contexto da charge, refletir sobre o seu título “Indústria cultural: A influência da mídia sobre a sociedade” e reescrevessem-na, Lucas escreveu: “A mídia influenciando a mente das pessoas”.

No segundo, a proposta era reescrever a fala da personagem “Oba! Vou ficar saradão!”, analisando-a de acordo com o contexto. O comando foi reelaborado por Lucas da seguinte forma: “Oba! Agora vou ficar em forma”.

O terceiro exercício, dividido em letras “a” e “b”, no qual a letra “a” demandou escrever sobre de que forma os textos (uma charge e uma tirinha) poderiam estabelecer relações. Lucas respondeu: “Que o mundo está um desastre, e acaba deixando outros países ruins”; já a letra “b” requeria conhecimento dos alunos sobre a existência de mais de um sentido para uma palavra ou expressão, ou seja, o aluno teria que elaborar duas frases, atribuindo significados para as palavras “bola” e “mundo”, diferentes dos sentidos utilizados nos textos. Lucas não criou duas, criou uma para cada palavra: “Abaixa sua bola” e “Está no mundo da imaginação”.

O quarto exercício que expunha o discurso de Martin Luther King, pedia para o aluno reescrever o texto, fazendo substituições das palavras e expressões grifadas, por outras diferentes que mantivessem o sentido do texto. Havia orientação para que, caso necessário, fizessem adaptações.

É importante destacar a forma como Lucas se posicionou criticamente sobre as discussões e acontecimentos vivenciados em vários episódios da pesquisa.

Cabe ressaltar que Lucas não só reescreveu texto, como também deixou marcas de suas referências, dando-nos pistas das operações feitas ao substituir em cima das palavras grifadas no discurso original de Marthin Luther King.

As substituições operadas por ele foram: “sonho” por “desejo”; “todos os homens” por “o mundo inteiro”; “iguais” por “semelhantes”; “juntos à mesa da fraternidade” por “juntos a nós na fraternidade”; “calor da justiça” por “suor da justiça não feita”; “calor da opressão” por “suor da obediência”; “sonho” por “desejo”;

“baixos” por “pequenos”; “mas” por “também”; “hoje” por “nesse dia”; “junto” por “com”; “cospe” por “vomita”; “tenho” por “posso”.

As atividades e os resultados com elas alcançados permitiram-nos reflexões sobre o trabalho com a (língua)gem, norteado pela abordagem epilinguística. Esse exercício operatório acenou para nós a perspectiva de contribuir para um novo pensamento no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo sobre uma forma mais discreta e eficiente incluir, de fato, um aluno com autismo nas práticas de linguagem.

### **Considerações Finais**

Confirmamos durante a aplicação da sequência de atividades, mediada por nós em um exercício permanente de alteridade, a relevância da abordagem epilinguística, pois constatamos que o aluno com autismo operou com a linguagem, durante o processo de construção dos enunciados, de forma autônoma, envolveu-se com a proposta e interagiu com a turma.

No produto educacional resultante da pesquisa, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583925>, reunimos práticas de operações de linguagem destinadas a alunos do Ensino Fundamental, com as quais buscamos criar possibilidades de aprendizagem para o aluno com autismo na aula de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que essa produção traz nossas reflexões sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem. Ela foi idealizada para aplicação em classe comum, vislumbrando à convivência do professor com o aluno com autismo, pressupondo que ele (o professor) pode mediar o envolvimento de todos indiscriminadamente com as atividades.

Certificamos, por fim, a importância de um trabalho com a linguagem, fundamentado no epilinguismo. Ele permitiu durante as aulas evitar as perspectivas instrumentais e mecanizadas. Para nós foi fundamental fazer a (re)significação da prática docente, com propostas de atividades que possibilitaram operar e refletir sobre a linguagem dando protagonismo aos alunos durante as aulas.

### **Referências**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, M. M. **Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem**, 2012, Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludentes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

REZENDE, L. M. Atividade epilingüística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do Gel**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p.95-108, set. 2008.

SANTOS, E. C. **Linguagem e escrita e a criança com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, K. L. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba-SP, 2015.

WAMSER, C. A.; REZENDE, L. M. Atividade epilingüística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção mas. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p.2-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 18 set. 2019.