

Leitura do conto maravilhoso: uma proposta de atividades à luz do ISD para alunos autistas de turmas regulares do ensino fundamental

Reading the wonderful tale: a proposal for activities in the light of the ISD for autistic students in regular elementary school classes

Alachermam Braddylla Estevam Sales¹
Maria Augusta de Macedo Reinaldo²

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a abordagem das especificidades linguísticas da leitura contempladas na elaboração de material didático-pedagógico para alunos autistas do Ensino Fundamental, visando à sua inclusão no ambiente escolar. Nesse contexto, propomos uma sequência de atividades para o ensino do gênero conto maravilhoso. Os aportes teóricos que norteiam a planificação da sequência de atividades se fundamentam em dois eixos. O primeiro eixo envolve reflexões sobre adaptações didático-pedagógicas para alunos autistas no ensino regular (APORTA; LACERDA, 2018). O segundo está constituído pelas reflexões epistemológicas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e da didática das línguas, incluindo as noções de modelo didático de gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) e capacidades de linguagem (BARROS, 2015). O contexto de geração de dados é o de uma pesquisa-ação em andamento, cuja primeira etapa consistiu na construção e aplicação de uma sequência de atividades que objetivou identificar as dificuldades de leitura de dois alunos autistas, na disciplina Língua Portuguesa, em uma turma regular de 7º ano, do Ensino Fundamental. Os resultados dessa etapa evidenciam dificuldades dos dois alunos autistas no estudo do gênero conto maravilhoso, sobretudo, quando são levados a desenvolver interpretações de camadas mais profundas dos textos que leem, como identificar a presença de elementos linguísticos que marquem as diferentes percepções ou pontos de vista presentes nos discursos diretos e indiretos dos contos lidos.

Palavras-chave: Autismo. Sequência Didática. Conto maravilhoso.

ABSTRACT

The present work focuses on the approach of the linguistic specificities of reading contemplated in the elaboration of didactic-pedagogical material for autistic Elementary School students, aiming at their inclusion in the school environment. In this context, we propose a sequence of activities for teaching the wonderful tale genre. The theoretical contributions that guide the planning of the sequence of activities are based on two axes. The first axis involves reflections on didactic-pedagogical adaptations for autistic students in regular education (APORTA; LACERDA, 2018). The second consists of epistemological and methodological reflections on Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and language didactics, including the notions of a didactic model of gender (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) and language capabilities (BARROS, 2015). The context of data generation is that of an ongoing action-research, whose first stage consisted of the construction and application of a sequence of activities that aimed to identify the reading difficulties of two autistic students, in the Portuguese Language discipline, in a regular class seventh year of Elementary School.

¹ Doutoranda Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). João Pessoa, PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2845-0583>. E-mail: alachermam.estevam@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Campina Grande, PB, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1996-8575>. E-mail: augusta.reinaldo@gmail.com.



The results of this stage show difficulties of the two autistic students in the study of the short story genre, especially when they are led to develop interpretations of deeper layers of the texts they read, such as identifying the presence of linguistic elements that mark the different perceptions or points of view present in the direct and indirect speeches of the stories read.

Keywords: Autism. Didactic Sequence. Wonderful tale.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de inúmeras propostas, análises e reformas subsidiadas pelas contribuições dos estudos linguísticos no Brasil, é fato que ainda não atingimos os melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade leitora do alunado ao final da Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2021), uma média de 54% dos alunos não têm habilidades básicas nas questões de leitura como as que tratam de interpretação textual.

A partir desse contexto e na busca por propostas de avanços para o ensino de línguas, é imprescindível a análise e a observação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante o processo de ensino, com vistas a permitir a realização de uma intervenção didática mais eficaz por parte do professor, mobilizando os conhecimentos que os aprendizes ainda não tenham e que possam ir desenvolvendo durante o processo (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020).

Assumindo o pressuposto de que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura deve contribuir com a formação de alunos críticos e prepará-los para atuar como cidadãos reflexivos na sociedade, este artigo tem como objetivo³ apresentar a síntese dos resultados da construção e aplicação de uma sequência de atividades sobre o gênero conto maravilhoso, com foco nas capacidades de linguagem de dois alunos autistas de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Considerando o aumento do número de estudantes autistas matriculados em escolas regulares e a escassez de estudos no ensino de línguas, atrelado à falta de conhecimento e cunho prático por parte dos professores, reconhecemos a importância dessa temática. Em virtude disso, é necessário que os professores estejam preparados para a possibilidade de trabalho sob o viés de uma perspectiva inclusiva, pois entendemos a necessidade de adaptações, atividades e propostas que levem em consideração as singularidades e necessidades específicas desses alunos.

Visando o objetivo proposto, apresentamos, na seção seguinte, uma breve síntese direcionada ao autismo, ao seu processo de escolarização, bem como algumas pesquisas que retratam o uso de

³ Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora, em andamento, no Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, sendo encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética.





estratégias didático-pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Em seguida, discorreremos sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo a partir dos conceitos de sequência didática e de itinerários de aprendizagem, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, de forma a contribuir com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Posteriormente, trazemos a descrição dos procedimentos metodológicos, com destaque para o contexto de coleta e geração dos dados, além da sequência de atividades didáticas produzida sobre o conto maravilhoso. Na seção seguinte, temos uma apresentação e discussão dos resultados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas nas questões formuladas e seus efeitos no desempenho dos alunos autistas. Por último, constam as considerações finais e perspectivas para a continuidade da pesquisa, em andamento.

2 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO AUTISTA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

O autismo tem sido objeto de estudo por meio de revisões da literatura em várias áreas do conhecimento (psicologia, medicina, informática, educação, entre outras). Tais áreas de estudo, muitas contraditórias em suas bases teóricas, formam sua complexa conjuntura. Conforme apontado por Klin (2006), o autismo tem permanecido um conceito heterogêneo que inclui múltiplos sintomas e uma variedade de manifestações clínicas em uma amplitude de níveis de desenvolvimento e de funcionamento, ainda que tenha havido recente tentativa de delimitá-lo e de simplificá-lo, como fez a última edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais⁴, conhecido como DSM (DSM-V, *American Psychiatry Association*, 2013). Nesse cenário de conceitos e definições advindos de diversas áreas, voltamos nossa reflexão para as contribuições do campo educacional, particularmente, os estudos que consideram a escola como um meio fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (NUNES; WALTER, 2016).

A escolarização dos alunos autistas tem sido objeto de pesquisas voltadas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por esses alunos e sua superação no processo de aprendizagem no contexto escolar por meio de estratégias didático-pedagógicas. Em relação às práticas de ensino da leitura, por exemplo, a pesquisa de Nunes e Walter (2016) mostra que, embora a

⁴ Na última edição o DSM-V (2013), as características do TEA foram abreviadas em uma tríade formada pela a) dificuldade de comunicação e interação social; b) presença de estereotípias e interesses restritos e repetitivos.





capacidade de reconhecer o texto escrito possa ser semelhante a de alunos com desenvolvimento neorotípico, as crianças autistas costumam apresentar dificuldades na integração de informações para compreender a construção de sentidos. As autoras ressaltam que o nível de compreensão leitora desse grupo de pessoas varia conforme a complexidade do texto que apreciam, principalmente, no que diz respeito à formação social retratada na história e ao estado emocional dos personagens. Já o estudo de Aporta e Lacerda (2018) resalta a importância do desenvolvimento de estratégias pensadas a partir das características dos alunos autistas, visto que ao conhecê-las, procedimentos especiais podem ser elaborados para o desenvolvimento de novas habilidades. Na pesquisa em pauta, as autoras defendem que é necessário acreditar que o aluno pode aprender independentemente de suas características. Entretanto, poucas pesquisas na área do ensino de línguas (FERREIRA; TONELLI, 2020; RESENDE, 2021) versam sobre experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilizações do ensino.

Portanto, os estudos mencionados consideram o aluno/sujeito autista para além do diagnóstico, uma vez que a forma de interagir e de tratá-los pode revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando as características e limitações que são apresentadas nos manuais. Sendo assim, é necessário não considerar tais características e limitações de forma generalizadora, mas as capacidades individuais que cada sujeito autista pode apresentar, visto que suas características variam de acordo com diferentes fatores e não possuem um padrão, portanto, o termo *espectro* engloba os diferentes tipos de autistas e todas as formas de manifestações (MELO; FERNANDES, 2021).

Concluída essa breve discussão a respeito da escolarização do sujeito autista, passaremos na seção seguinte para os pressupostos teóricos das ferramentas didáticas à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, dando destaque ao conceito de sequência didática e de itinerários de aprendizagem. A seção está subdividida (3.1), contemplando as capacidades de linguagem e sua apropriação do modelo didático do gênero conto maravilhoso.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Assumimos a noção de gênero proposta por Schneuwly e Dolz (2004) como um megainstrumento que veicula ações de linguagem situadas e se definem por três dimensões essenciais, ancoradas na perspectiva bakhtiniana: 1) os conteúdos dizíveis por meio dele; 2) a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das





unidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A partir da visão de gênero como entidade sociocomunicativa, o estudo realizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sinaliza a Sequência Didática (SD) como metodologia adequada ao ensino, inicialmente, da produção oral e escrita no contexto escolar. Nessa linha de pensamento, Cordeiro, Azevedo, Mattos (2004), afirmam que a sequência didática se configura como uma ferramenta metodológica de apoio ao trabalho com as capacidades de linguagem dos alunos.

Em relação à sua estrutura de base, é composta por quatro etapas, a saber: a apresentação da situação de comunicação, a produção de uma primeira produção textual (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas-módulos e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência). Nessas etapas, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e construir estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto.

Ainda que com resultados positivos, a ferramenta SD também tem demonstrado lacunas e insuficiências, levando os pesquisadores a proporem alterações e ampliações teórico-metodológicas, motivadas pelas características próprias do nosso sistema de ensino, condições socioeducacionais e pelas práticas de letramento de nossos alunos (REINALDO; BEZERRA, 2019). Para tanto, foram propostas alterações no âmbito dos procedimentos que configuram a estrutura de base da SD (LINO DE ARAUJO, 2013; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014; BARROS, 2015). Para exemplificar uma alteração da SD genebrina, citamos o trabalho de Costa-Hübes e Simioni (2014), que propõe a inserção de um módulo voltado ao reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, abrangendo atividades de leitura, pesquisa e análise linguística de textos do gênero objeto de estudo, com o intuito de favorecer a familiaridade dos alunos com os traços funcionais, composicionais e linguísticos, de modo a contribuir para um melhor desempenho do aluno. As autoras, também, considerando o papel social da escrita e a necessidade de circulação do gênero, incluem um módulo que garanta o uso efetivo da produção final. Ao partir do fato de que uma SD é iniciada com o estabelecimento de uma situação comunicativa para a qual se produz um texto, essas autoras propõem que, ao final dessa SD, o texto seja compartilhado por seus interlocutores.

Partindo da sequência didática clássica, Dolz e Colognesi (2017) propõem uma sequência de atividades mais complexas intitulada “itinerário”, o qual consiste em ampliar uma prática de escrita ou expressão oral para além da produção inicial e uma produção final. É imprescindível que o itinerário possibilite a articulação entre atividades de leitura e compreensão com atividades de análise do gênero



e de produção oral e escrita (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020). Nessa perspectiva, o dispositivo itinerário de aprendizagem reteve as etapas da produção inicial e final e foi ampliado seguindo uma lógica própria, envolvendo três alavancas a serem ativadas, conforme Dolz (2015): apoio do professor, que oferece ferramentas específicas relacionadas ao gênero de texto a ser produzido; tempo para comentários entre pares dirigidos aos autores para melhoria de suas produções; atividades metacognitivas, antes, durante e após os vários momentos do trabalho textual; e articulação entre os eixos da leitura, escrita e oralidade. Para Dolz, Lima, Zani (2020), o trabalho com itinerários não se apresenta em contradição com as SD, mas avança, preenchendo lacunas, com as propostas de: 1) desmembramento da SD em oficinas, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos; e 2) realização de projetos didáticos pedagógicos consistentes e motivadores com retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem. Dessa forma, o itinerário pode ser visto como uma ampliação da SD – não uma contraposição- e possibilita melhor visualização das relações entre as atividades realizadas, levando os alunos a produzirem mais e retomarem, de forma mais reflexiva, as suas produções orais e escritas no decorrer do processo de aprendizagem (BEZERRA; REINALDO, no prelo).

3.1 Capacidades de linguagem mobilizadas na modelização didática do conto maravilhoso

Os estudiosos do ISD defendem que a função da escola é ser um lugar de promoção de interações diversas, nas quais os alunos possam agir socialmente, por meio da produção e da interpretação dos mais diversos gêneros discursivos/textuais, sendo necessário, para tanto, o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BARROS, 2015; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018). Essas capacidades são definidas por Schneuwly e Dolz (2004) como aptidões requeridas pelo indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Essas aptidões podem ser subdivididas em três níveis: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem sua produção de linguagem às situações de comunicação, ao contexto e às diversas exigências do meio social. A capacidade discursiva está relacionada com a forma como o agente/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de



discurso e sequências. Em relação à capacidade linguístico-discursiva, esta implica na arquitetura interna do texto. Conforme nos apresenta Barros (2015, p. 113), “essa capacidade possibilita ao agente/produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações)”.

Cristovão (2013) propõe uma quarta aptidão requerida pelo indivíduo para a sua ação linguageira, a qual inclui um conjunto de operações linguísticas que se referem às capacidades de significação. Aliando-se às três capacidades anteriores, essas operações correspondem a “conexões globais com as atividades do meio social em domínios semânticos abalizados, intrínsecas para que a significação sobrevenha no decorrer do processo dialógico das atividades de linguagem e da materialização do discurso nos gêneros textuais” (SOUZA; STUTZ, 2019, p.1118).

As capacidades aqui mencionadas, embora classificadas em níveis distintos, operam de forma inter-relacionada, e todas são essenciais para o ensino e a aprendizagem da leitura. Com essa compreensão, a produção de um gênero numa dada situação de interação requer do enunciador capacidades de linguagem específicas que se referem às dimensões evocadas. Essas capacidades se constroem e se transformam num processo contínuo de aprendizagem social do qual faz parte a aprendizagem escolar (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004).

Ao selecionarmos um gênero da esfera literária, deparamo-nos com suas especificidades, e sentimos a necessidade de nos reportarmos à engenharia didática proposta pelo ISD com o conceito de modelização do gênero, a fim de destacar suas características constitutivas para posterior abordagem didática. Assim, no conto maravilhoso, destacamos, no plano da capacidade de ação: o papel discursivo do emissor consiste em preservar e disseminar histórias populares, promover reflexões acerca de temas sociais, já que os temas dos textos são histórias universais e atemporais, retratando questões sociais e sentimentos comuns, inerentes à vida. É um gênero preconizado pelos livros clássicos com circulação, principalmente, na esfera familiar e escolar; destinado não só ao entretenimento, mas também à formação humana ao abordar objetos de interesse social. No plano da capacidade discursiva, observamos no conto maravilhoso a predominância do discurso narrativo ficcional, sendo importante para os alunos abstraírem a natureza fantasiosa que permeia o gênero. É imprescindível também que observem a sequência narrativa primária, que envolve a identificação dos momentos que a compõem: situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final. No plano da capacidade linguístico-discursiva, ao abordar o gênero conto maravilhoso, os alunos precisam observar e reproduzir as unidades linguístico-discursivas relativamente estáveis: narrativa



argumentativa em terceira pessoa; uso dos tempos verbais; recuperação nominal através da utilização de sinônimos; presença de metáforas e outras figuras de linguagem. A mobilização da capacidade de significação está representada pela relação de elementos de diferentes contextos (social e cultural) e temáticas (empatia, família, desigualdade, ambição) expressas nos contos maravilhosos, discutidas e compreendidas pelos alunos, por meio da participação nas interações coletivas orais favorecendo a troca de ideias com seus colegas.

Nessa linha de reflexão, conforme os pressupostos teóricos apresentados por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), uma concepção de ensino adaptada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem deve ser orientada pelas seguintes etapas na didatização do gênero: definir claramente as características do modelo de discurso cujo domínio é socialmente exigido, pesquisar as situações que favorecem a mobilização (ou motivação) do aluno (as razões e as finalidades suscetíveis de fazê-lo agir de uma determinada maneira), e, por fim, pensar as modalidades de influência social com as quais é desejável que o aluno seja confrontado especificamente.

Apresentados os conceitos chaves que orientam o estudo, segue-se a descrição dos aspectos metodológicos da proposta desenvolvida.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se ancora nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006), relacionando o trabalho do professor ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa. As pesquisas em LA no campo escolar, dentre outras preocupações, têm o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação/construção de docentes e de alunos diante das práticas sociais necessárias à inclusão na sociedade contemporânea. Ainda do ponto de vista metodológico, assumimos o paradigma qualitativo, de cunho colaborativo, tendo em vista que, de acordo com Gatti (2012, p. 12), “pesquisar educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Já a pesquisa colaborativa, abordagem que vem apresentando resultados significativos no tocante à formação docente, destaca-se, sobretudo, pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, uma vez que estes, “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, co-usuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p.26).





Os aspectos metodológicos compreendem a descrição do contexto de coleta e geração dos dados (4.1); e da sequência de atividades didáticas sobre o conto maravilhoso (4.2).

4.1 O contexto de coleta e geração dos dados

Os dados para análise foram gerados a partir da construção e aplicação de uma sequência de atividades composta por cinco encontros sobre o gênero conto maravilhoso, envolvendo os processos de leitura, compreensão e interpretação, com foco nas especificidades linguísticas consideradas na elaboração da atividade diagnóstica para alunos autistas do 7º ano do Ensino Fundamental.

A coleta ocorreu no mês de outubro de 2021, em aulas de Língua Portuguesa que aconteciam, no contexto de ensino híbrido (remoto e presencial), nas terças e quintas-feiras, em período diurno de uma Escola Municipal, localizada na cidade de Campina Grande-Paraíba. Nosso interesse se voltou para dois alunos do sexo masculino com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ambos com CID 11 6A02.0⁵ na faixa etária de 13 e 14 anos de idade, respectivamente, aqui referidos pelos pseudônimos de João e Pedro.

A comunidade onde a escola está inserida é de nível socioeconômico baixo e os alunos, majoritariamente, da zona urbana, são oriundos de regiões periféricas. A pertinência desse contexto sociocultural é de fundamental importância e se justifica ao compreender que as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, por sua vez, são como célula formal onde se desenvolvem diversas atividades de linguagem responsáveis pelas representações coletivas que são construídas historicamente (BRONCKART, 2006).

A professora-colaboradora, responsável pela turma, relatou que as maiores dificuldades enfrentadas se deviam à falta de interesse dos alunos pela leitura, às dificuldades em relação às interpretações textuais, às condições precárias de trabalho e de recursos didáticos, limitando seu trabalho ao uso, quase exclusivo, do livro didático. Em relação ao contexto de ensino remoto, vários problemas foram relatados, como por exemplo, os alunos autistas não possuíam um dispositivo de uso próprio, sendo, na maioria das vezes, o aparelho eletrônico de seus pais que servia como suporte para assistirem às aulas. Com base nas nossas observações, constatamos que os alunos autistas apresentam percursos escolares diferenciados. Por exemplo, João era mais participativo nas leituras

⁵ CID- 11 6A02.0 Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente de linguagem.





orais e assíduo nas aulas, já Pedro costumava faltar muito, era menos participativo, não gostava de participar das discussões orais, e solicitava, quase em todas as aulas, o auxílio da professora para interpretar os enunciados das atividades. Observamos também que tanto João quanto Pedro eram copistas, ou seja, copiavam tudo o que a professora passava, as atividades propostas por ela no *power point* e as do livro didático.

4.2 Sequência de atividades didáticas sobre o conto maravilhoso

Considerando a realidade sócio educacional da turma, em particular dos dois alunos autistas, propusemos para a professora-colaboradora a aplicação de uma sequência de atividades direcionadas ao *reconhecimento do gênero*, antes da fase produção inicial da SD de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). O objetivo foi propiciar aos alunos da turma o reconhecimento das características peculiares e a funcionalidade do gênero (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), contribuindo para o seu letramento literário.

A seleção dos contos maravilhosos que serviram de objeto de estudo para a sequência de atividades baseou-se em fatores que julgamos pertinentes quanto ao perfil de nossa pesquisa e de nosso público-alvo. Dessa forma, tomando como referência o gênero escolhido, proposto no livro didático para ser trabalhado no quarto bimestre, disponibilizamos várias amostras desse gênero e observamos os níveis propostos por Schneuwly e Dolz (2004) - capacidades de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva -, além da capacidade de significação (SOUZA; STUTZ, 2019).

Apresentamos no Quadro 1 o cronograma de atividades sobre o conto maravilhoso, para uma visualização da organização do material didático aplicado:

Quadro 1- Cronograma das atividades de didatização do conto maravilhoso

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1	Conhecer os contos de Ricardo de Azevedo (I); Iniciar o contato com o gênero e reconhecê-lo como meio de abordar os problemas sociais; Identificar características do contexto de produção.	Contação do conto <i>Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza</i> , de Ricardo Azevedo; Identificação do contexto de produção e da temática abordada no conto lido.
2	Reconhecer as características discursivas do gênero (parte I): conhecendo os elementos essenciais da narrativa: tempo, espaço, personagem, enredo e narrador.	Leitura compartilhada do conto <i>Os onze cisnes da princesa</i> , de Ricardo Azevedo; Relação dos conhecimentos culturais do repertório dos alunos com os conteúdos do conto; Atividade de análise sobre os elementos da narrativa.





3	Identificar as características discursivas do gênero (parte II), conhecendo os momentos da narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.	Leitura compartilhada do conto <i>O homem que enxergava a morte</i> , de Ricardo Azevedo; Atividade de identificação dos momentos da narrativa através de um “quebra-cabeça” sobre o conto lido.
4	Conhecer as características linguístico-discursivas do gênero através dos sinônimos na construção dos sentidos do texto; Abordar os tipos de discurso -direto e indireto- no conto lido.	Leitura do conto <i>O príncipe desencantado</i> , de Flávio Souza, proposto no livro didático; Atividade sobre o reconhecimento das vozes das personagens por meio do discurso direto e indireto, bem como ampliação do léxico através do estudo dos sinônimos, observando a relevância dessa utilização na construção do sentido do texto;
5	Recriação/adaptação do conto maravilhoso <i>Casa de vó</i> , de Beatriz Vichessi; Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na leitura e recriação do conto maravilhoso.	Atividade de recriação/adaptação do conto maravilhoso lido a partir de um roteiro.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como se pode observar, a sequência de atividades apresentada para o reconhecimento do gênero foi composta por cinco encontros. O primeiro é baseado na apresentação do autor Ricardo Azevedo e na identificação dos aspectos gerais do contexto de produção. Neste encontro, os alunos realizaram as seguintes atividades: leitura oral e silenciosa, do conto *Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza*. Posteriormente, foi realizada uma discussão sobre a temática do conto lido, além da apresentação da proposta do trabalho com o gênero conto maravilhoso para o início do quarto bimestre. A professora-colaboradora solicitou que cada aluno, individualmente, respondesse à atividade, para logo após iniciar a correção coletiva.

O segundo encontro foi dedicado aos elementos essenciais da narrativa, por meio da leitura, em conjunto, do conto *Onze cisnes da princesa*, ajudando-os a perceber as características peculiares deste gênero. Após a leitura e discussão sobre a temática, realizamos uma atividade com ênfase nas características discursivas do gênero. Nesta atividade, não houve interferência da professora-colaboradora.

O terceiro encontro iniciou com a leitura compartilhada do conto *O homem que enxergava a morte*. Depois de checar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, foi proposta uma atividade que consistia em um “quebra-cabeça” com os momentos da narrativa, para que os alunos ordenassem a sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Posteriormente, realizamos uma discussão oral, momento fundamental para sanar as dúvidas que alguns alunos apresentavam sobre as características discursivas do conto e a paragrafação do texto.

No quarto encontro trabalhamos as características linguístico-discursivas do gênero, por meio do uso dos sinônimos e dos tipos de discurso (direto e indireto), aplicadas ao conto *O príncipe*





desencantado. Antes disso, no entanto, foi realizada a leitura oral e silenciosa do conto. O objetivo dessa atividade consistiu em trabalhar os sentidos de algumas palavras e expressões do conto lido, bem como identificar/reconhecer a predominância do tipo de discurso e sua importância para a leitura do gênero em estudo.

No último encontro foi aplicada uma atividade avaliativa envolvendo os conteúdos discutidos anteriormente, a qual teve como objetivo averiguar as capacidades de linguagem (não) reveladas pelos alunos. Propusemos, inicialmente, uma leitura individual do conto *Casa de vó*, seguida pela aplicação de atividades de leitura, que levassem os alunos a compreensão do texto. Nessa atividade, não houve interferência da professora-colaboradora.

Na sequência são analisadas, inicialmente, as capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades didáticas propostas sobre o conto maravilhoso (5.1). Em seguida, são analisados os efeitos dessas atividades sobre o desempenho dos alunos autistas (5.2).

5 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NAS QUESTÕES DE LEITURA E DOS EFEITOS NO DESEMPENHO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Com base na atividade diagnóstica focalizando o reconhecimento do gênero conto maravilhoso, analisamos se o conjunto das atividades sequenciadas e mediadas pela professora-colaboradora sinaliza a apropriação de capacidades de linguagem dos dois alunos autistas. Por questão de espaço, neste trabalho, procedemos a um recorte dos dados, optando por apresentar e analisar duas atividades (ATIVIDADE 2 e ATIVIDADE 5) e as respectivas respostas dos dois alunos autistas, a fim de identificar as capacidades de linguagem por eles mobilizadas.

5.1 Capacidades de linguagem mobilizadas nas questões formuladas

Nesta subseção, apresentamos o Quadro 2, que detalha duas das cinco atividades descritas no Quadro 1, observando a relação entre as questões de leitura formuladas e as capacidades de linguagem nelas contempladas.





Quadro 2 - Capacidades de linguagem mobilizadas na atividade 2 e na atividade 5

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	QUESTÕES
CONTO “Onze cisnes da princesa”	DE AÇÃO	1- Identifique onde acontece a história. Exemplifique sua resposta com palavras ou expressões retiradas do conto
		2- Quais são as personagens do conto? Aponte suas principais características
		3- No conto, identifique quem desempenha o papel de: a) protagonista; b) antagonis
	DISCURSIVA	4- Como ficaria o trecho a seguir se quem narrasse a história fosse a princesa: “Aquele noite, a princesa decidiu que era melhor fugir do castelo. Esperou todo mundo dormir, saiu pela janela, pegou a estrada e foi andando”. Reescreva o trecho fazendo as adaptações necessárias.
		5- Qual o tipo de narrador do conto que você leu? Justifique com um trecho do texto
	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	6- Identifique no conto palavras ou expressões que indiquem o tempo em que os fatos acontecem. Essas palavras ou expressões estão em qual tempo verbal? Presente, Pretérito ou Futuro?
	SIGNIFICAÇÃO	7- Como você define as atitudes da rainha bruxa em relação aos seus enteados?
		8- Indique e justifique ações/atitudes/comportamentos do conto que são inadmissíveis no mundo real.
CONTO “Casa de vó”	DE AÇÃO	1) Qual a temática abordada no conto?
		2) Quais são os personagens do conto?
		3) Faça uma síntese dos acontecimentos correspondentes a cada momento da narrativa: a) Situação inicial (apresentação do conto, começo da narrativa); b) Clímax (momento de maior tensão da história); c) Desfecho (resolução do conto)
	DISCURSIVA	4) Qual o tipo de narrador?
	SIGNIFICAÇÃO	5) Como você define o final do conto? Relembra alguma história com seu avô-avó ou algum familiar querido? Se sim, conte-nos.
		TODAS AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em termos gerais, na *atividade 2* sobre o conto *Os onze cisnes da princesa*, observamos a mobilização da capacidade de ação em três questões (1, 2 e 3), da capacidade discursiva em duas questões (4 e 5), da capacidade linguístico-discursiva em uma questão (7) e a capacidade de significação em duas questões (7 e 8). No conto, o autor Ricardo Azevedo faz uma releitura da conhecida história do *O patinho feio*, alusão ao cisne como símbolo da beleza se manifesta no enredo como um consolo pelo triste destino dos príncipes que, apesar de perderem a forma humana, permaneceram na elegância de “[...] onze cisnes brancos com coroas de ouro na cabeça”. Ao final do





conto é apresentada uma quadra popular, reforçando o resgate da literatura de tradição oral e confirmando a intenção do autor ao recontar as histórias.

A respeito da *atividade 5* sobre o conto *Casa de vó*, observamos que três questões (1, 2 e 3) contemplaram a capacidade de ação, uma questão (4) a capacidade discursiva, uma questão (5) foi direcionada à capacidade de significação e uma questão (6) como se tratava de uma produção (recriação ou adaptação), poderia mobilizar todas as capacidades de linguagem, sendo umas mais expressivas que outras. O teor do conto de Beatriz Vichessi retrata a história da vida de uma avó que recebe em sua casa, aos domingos, seus netos, contando-lhes histórias da sua mocidade. A alegria dos netos é ficar horas escutando e viajando nas histórias saboreando um *delicioso* bolo de chocolate. O maravilhoso surge através de personagens conhecidos no folclore brasileiro, como o lobisomem, a caipora, a mula-sem-cabeça e a iara que aparecem trazendo a relação do fantasioso em que seres humanos se transformam em personagens fantásticos.

Os dados viabilizaram a informação de que a capacidade de ação foi evidenciada nas questões dos dois contos analisados a partir do contexto de produção, enfatizando os elementos significantes na composição textual, como os personagens, onde acontece a história, o conteúdo temático e os principais acontecimentos da narrativa. A capacidade discursiva foi trabalhada a partir do narrador dos contos lidos e das vozes presentes no texto. Percebe-se nos dois contos analisados, que o tipo de discurso dominante é a narração, uma vez que os personagens têm uma relação de “autonomia e disjunção no ato de produção”, tratando-se de uma obra ficcional da ordem do narrar. Ao mesmo tempo, no que se refere aos diálogos, trata-se de um expor dialogado, caracterizado pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, sendo chamado de “discurso interativo”, por meio do mundo dos personagens posto em cena na narração (BRONCKART, 1999). Com relação à capacidade linguístico-discursiva referente à *atividade 2*, observa-se elementos específicos, no caso os tempos verbais. Já a capacidade de significação trabalhada nos dois contos lidos aciona os posicionamentos dos alunos em relação à temáticas e os seus elementos extra contextuais, como por exemplo, expressar sua opinião dos fatos e os parâmetros do mundo social a respeito dos temas enfocados nos contos.

5.2 Efeitos das atividades didáticas sobre o desempenho dos alunos autistas

As atividades analisadas sobre o reconhecimento do conto maravilhoso mostram como pontos positivos os seguintes dados: foi lendo e compreendendo cada etapa do material produzido





com foco nos aspectos composicionais e estruturais do conto maravilhoso que os dois alunos autistas se apropriaram das marcas características do gênero.

Em relação às questões formuladas e às respostas obtidas, é possível destacar alguns aspectos. Em relação ao contexto de produção, evidenciamos quatro pontos: o primeiro presente na *atividade 2* é a presença da disputa do bem contra o mal, própria do gênero conto maravilhoso, materializada pela figura das personagens: antagonista e protagonista. Essa característica pode ser constatada na Questão 3 (*No conto, identifique quem desempenha o papel de: a) protagonista; b) antagonista*) por meio das respostas dos dois alunos autistas. João conseguiu realizar a compreensão dos papéis desempenhados pelos personagens no conto maravilhoso, contudo Pedro não soube definir ao certo o protagonista. Exemplo I: João: *Protagonista: o rei e a princesa; Antagonista: a madrasta; Pedro: Protagonista: os filhos do rei; Antagonista: a feiticeira madrasta.*

O segundo ponto, ainda nesta atividade, é evidenciado na Questão 2 (*Quais são as personagens do conto? Aponte suas principais características*) relacionado à apropriação dos dois alunos autistas sobre os personagens do conto, apresentando semelhança nas respostas. Entretanto, eles não apontaram as principais características dos personagens citados. Exemplo II: João: *o rei, a madrasta, os onze filhos e uma filha; Pedro: o rei, a feiticeira madrasta, a filha e os onze filhos.*

O terceiro ponto também na *atividade 2* é referente à ambientalização do conto (Questão 1: *Identifique onde acontece a história. Exemplifique sua resposta com palavras ou expressões retiradas do conto*). Os dois alunos autistas demonstraram não compreender essa relação, uma vez que citaram em suas respostas ambientes que compõem a narrativa, e não propriamente o local onde acontece a história. Constatamos por meio das respostas, que ambos os alunos contemplam os cenários que vão surgindo para compor a história. Exemplo III: João: *em um reino, em um castelo; Pedro: campo, fazenda, castelo, gruta.*

No quarto ponto relacionado à *atividade 5* sobre a Questão 3 (*Faça uma síntese dos acontecimentos correspondentes a cada momento da narrativa: a) Situação inicial (apresentação do conto, começo da narrativa); b) Clímax (momento de maior tensão da história); c) Desfecho (resolução do conto)*), evidenciamos que João demonstrou equívoco na sua resposta ao retirar trechos aleatórios do texto, diferente do exposto por Pedro, que conseguiu realizar uma síntese dos elementos da narrativa, atentando para os fatos mencionados no conto. Exemplo IV: João: *a) Situação inicial: todo avô toma remédio, usa dentadura e tira uma soneca, o meu não. Toda avó borda, faz bolo e usa saia, a minha não usa. b) Clímax: daí, o guarda roupa dela vira elevador, basta eu entrar e me sentar nas caixas de sapato para meu avô encostar as portas, e anunciar como ascensorista. c) Desfecho: a gente poderia ter colocado o pedacinho no chão e ter recomeçado. Porque eu não queria que a brincadeira acabasse com você longe de mim; Pedro: a) Situação inicial: a situação inicial conta a história de uma avó*





com seus netos. b) *Climax*: Quando a neta pergunta sobre as histórias da infância de sua avó. c) *Desfecho*: Após a viagem pelas histórias, a neta sente seus pés tocarem em algo. Abro os olhos e vejo meu avô em minha frente.

Quanto ao plano discursivo na *atividade 2*, observamos que o narrador é marcado no conto pelo emprego da terceira pessoa do discurso, sendo, em decorrência, onisciente e onipresente. As respostas dos dois alunos para a Questão 5 (*Qual o tipo de narrador do conto que você leu? Justifique com um trecho do texto*) vai justamente ao encontro do esperado pela compreensão das vozes presentes no texto. Contudo, ambos os alunos não justificaram sua resposta. Inferimos que na maioria das questões com exemplificação ou justificativas de partes do texto os alunos autistas não se sentem seguros para retornar ao texto ou expor suas opiniões. Exemplo V: João: *narrador observador*; Pedro: *observador*.

Na *atividade 5* a capacidade discursiva foi explorada na Questão 4 (*Qual o tipo de narrador?*) ao abordar o narrador do conto lido. Ambos os alunos também demonstraram apropriação das vozes presentes no texto, ao identificar o narrador como personagem. Exemplo VI: João: *Narrador personagem*; Pedro: *personagem*.

Em relação à capacidade linguístico-discursivo, observamos na *atividade 2* a Questão 6 (*Identifique no conto palavras ou expressões que indiquem o tempo em que os fatos acontecem. Essas palavras ou expressões estão em qual tempo verbal? Presente, Pretérito ou Futuro?*). As respostas dos dois alunos para essa questão são bem semelhantes, tanto em relação ao tempo verbal quanto aos exemplos. Vejamos: João utilizou para elucidar verbos soltos retirados do conto, que exemplificavam o tempo pretérito. Ele ainda utilizou o termo “passado” como reafirmação e associação ao tempo verbal, já explicitado em sua resposta; Pedro respondeu essa questão com expressões retiradas do texto que contemplavam verbos no tempo pretérito. Exemplo VII: João: *Era, ficou, mandou. Tempo pretérito, passado*; Pedro: *Era uma vez. Aquela noite. Pretérito*. É importante enfatizar que ambos os alunos exemplificaram suas respostas com palavras ou expressões dos parágrafos iniciais do conto, dado recorrente nas atividades propostas. Inferimos, então, a dificuldade de retorno e localização de informações no corpo do texto.

No nível da capacidade significação, relacionada à Questão 8 (*Indique e justifique ações/atitude/comportamentos do conto que são inadmissíveis no mundo real*) da *atividade 2*, os dois alunos identificaram as ações/atitude/comportamentos que o conto retrata e que são inadmissíveis no mundo real. Exemplo VIII: João: *as mentiras e trapças, agir com mal fé*; Pedro: *ser desonesto e mentir*. Constatamos em ambas respostas uma compreensão da história por meio das partes do enredo que retratam tais temas. Entretanto, mais uma vez não justificaram sua resposta, ou seja, ao deixarem de justificar a questão, levam-nos a inferir a falta de aptidão em expressar suas opiniões. Eles alegaram



na correção coletiva da atividade não saber o que justificar, demonstrando a falta dessa prática reflexiva de compreensão do texto.

Na atividade 5, a capacidade de significação foi abordada na Questão 5 (*Como você define o final do conto? Relembra alguma história com seu avô-avó ou algum familiar querido? Se sim, conte-nos*), solicitava dos alunos uma opinião sobre o final do conto, além de questionar se eles conseguiam associá-lo a alguma lembrança familiar; em caso, afirmativo os alunos deveriam relatar. Nesse caso, os alunos mobilizam conhecimentos prévios para construir a reflexão suscitada após a leitura do conto. Percebemos pensamentos distintos na resolução dessa questão por parte dos dois alunos autistas. João respondeu que o final do conto para ele era *diferente*, afirmou que a história fez ele lembrar algum fato familiar, e logo em seguida, apresentou sua lembrança. Pedro definiu o final como *foi um final legal*, complementando sua opinião ao expressar o que entendeu da relação dos personagens do conto. Exemplo IX: *João: diferente; sim, quando era pequeno meus pais trabalhavam e minha avó cuidava e brincava comigo já que não tinha ninguém para brincar; Pedro: Foi um final legal, pois os avós demonstraram um carinho que eles sentiam pelo netos.*

Observamos nas atividades apresentadas que a capacidade discursiva e a linguístico-discursiva não foram plenamente desenvolvidas por meio da quantidade de questões aplicadas, sendo necessário retomadas de ensino nesses níveis linguísticos no itinerário de aprendizagem, em desenvolvimento. Além disso, questões problemáticas foram identificadas na mobilização das capacidades de linguagem. Constatamos que atividades durante e após a leitura, como ler novamente partes do texto quando não entendeu ou quando se distraem, recordar os principais trechos da história constituíram os aspectos menos utilizados pelos alunos autistas. Nesse sentido, mesmo com toda instrução em sala de aula, essas dificuldades demonstram ser mais acentuadas.

No que diz respeito às especificidades apresentadas pelos dois alunos autistas no contexto da sala de aula, cabe mencionar: o modo como suas singularidades se manifestam está relacionado com o desenvolvimento da linguagem em relação ao autodomínio dos movimentos impulsivos (por exemplo, levantar rapidamente da sua cadeira, sair da sala de aula repentinamente e andar pelo pátio), estereotipados e repetitivos (balançar o corpo quando a professora solicitava a leitura coletiva de textos) e, fundamentalmente, em relação às experiências sociais e apropriações culturais que lhes foram possibilitadas, especialmente, no que diz respeito aos processos de escolarização de cada um dos estudantes. Por exemplo, João tinha uma cuidadora que estava presente em todas as aulas, ajudava-o nas atividades extraclases, os pais sempre participavam das reuniões e dos eventos escolares incentivando e prestigiando o filho. Pedro também possuía cuidadora, mas como ela



acompanhava outras crianças com deficiências e transtornos, não se fazia presente em todas as aulas. Seus pais trabalhavam os dois turnos e não participavam das reuniões escolares, sendo a comunicação entre eles e a professora-colaboradora realizada sempre por telefone. Sobretudo, é válido salientar que ambos os alunos não são uma *tábula rasa*, mas sim, que já dispõem de capacidades de linguagem desenvolvidas, trazendo consigo conhecimentos que auxiliam a superar os *obstáculos da aprendizagem*.

A seguir são apresentados os pontos relevantes do trabalho realizado para a prática do ensino de leitura do professor de Língua Portuguesa e para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos autistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DO ITINERÁRIO DE APRENDIZAGEM

Como forma de encerrarmos o presente trabalho para além de nossas considerações finais, gostaríamos de apontar alguns encaminhamentos. Quanto às atividades propostas, verificamos que a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva foram as menos mobilizadas no conjunto de atividades, ocasionando, assim, um dos aspectos mais difíceis para os dois alunos autistas. Compreendemos que conseguimos identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, a necessidade de observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos autistas trabalhando com estes de forma mais eficiente. Neste estudo diagnosticamos lacunas nas atividades produzidas, visto que as capacidades de linguagem deveriam ser contempladas em todas as atividades do processo de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, a reflexão sobre essas lacunas nos possibilitou um olhar mais criterioso para a elaboração do itinerário de aprendizagem da pesquisa, em andamento.

Por fim, consideramos que não só os alunos autistas podem ter dificuldades no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, visto que muitos alunos apresentam as mesmas dificuldades, levando a um desempenho escolar insatisfatório. Esses resultados apontam para a necessidade de desenvolver estudos na área de ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial nos alunos autistas, pois, entendemos que o esforço do professor em contemplar essas capacidades nas questões de leitura favorecerá o desenvolvimento da compreensão dos textos pelos alunos.



REFERÊNCIAS

APORTA, A. P., LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras.**, v.24, n.1, p.45-58, 2018.

APA. American Psychiatric Association. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015.

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

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. Â. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69 - 81.

COSTA-HÜBES, T.C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, E.M.D. de; RIOS-REGISTRO, E. S (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CORDEIRO, G. S; AZEVEDO, I. C. M. de; MATTOS, V. L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópico**, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E.L (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J., & ABOUZOID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.

DOLZ, J; PASQUIER, A; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada**, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017.





DOLZ, J; LIMA, G; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Revista textura**, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020.

FERREIRA, O. H; TONELLI, J.R. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Desenredo**, v.3, n. 13, p. 557-572, 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.1, n. 28, p. 3-11, 2006.

LINO DE ARAUJO, D. O que é (e como faz) sequência didática. **Revista Entre Palavras**, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 52-72, dez. 2018.

MELO, S. C; FERNANDES, J. C. M. Autismo e educação: uma revisão da literatura recente sobre experiências de inclusão. **Reflexões sobre a diversidade na educação**. João Pessoa: Ideia, 2021.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NUNES, D. R. De P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 22, n.4, p. 619-632, 2016.

REINALDO, M. A; BEZERRA, M.A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português- língua materna. **Letras**, v. 58, n. 29, p. 37-62, 2019.

RESENDE, C. S. M. **Uma aprendiz na aula de inglês como língua estrangeira**: (re) construindo possibilidades. 2021. 225f. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio histórica nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019.

Artigo recebido em: 02/11/2022

Artigo aprovado em: 21/12/2022

Artigo publicado em: 02/01/2023

COMO CITAR

SALES, A. B. E.; REINALDO, M. A. de M. Leitura do conto maravilhoso: uma proposta de atividades à luz do ISD para alunos autistas de turmas regulares do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, e02227. 2022.

