



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS I CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MARILEIDE LEITE CABRAL NETA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AUTISTAS: UMA
ABORDAGEM DE LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CAMPINA GRANDE

2018

MARILEIDE LEITE CABRAL NETA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AUTISTAS: UMA
ABORDAGEM DE LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção de título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (UEPB)

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C177e Cabral Neta, Marileide Leite .
Ensino e aprendizagem de língua portuguesa para autistas [manuscrito] : uma abordagem de linguística aplicada na educação inclusiva / Marileide Leite Cabral Neta. - 2018.
45 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."
1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Leitura. 4. Livro ilustrado. 5. Linguística aplicada . I. Título
21. ed. CDD 371.94

MARILEIDE LEITE CABRAL NETA

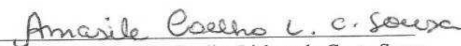
**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AUTISTAS: UMA
ABORDAGEM DE LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

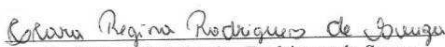
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras- Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção de título de graduada em Letras.

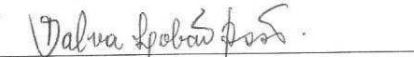
Orientadora: Prof^a. Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (UEPB)

Aprovada em: 27/11/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Clara Regina Rodrigues de Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Dalva Lobão de Assis
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Bem sei que tudo podes, e que nenhum dos teus propósitos pode ser impedido” (Jó 42, 2). Ao meu Deus, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Senhor de tudo da minha vida. A Ele que resplandeceu em meus dias a sua luz e sua graça para que eu trilhasse caminhos de paz até o fim. Ao meu Soberano Senhor, que, durante esse tempo, me mostrou que o mais importante e valioso eu já tinha.

A Terezinha Sampaio Cabral, minha amada mãe e amiga. Agradeço pelo incentivo, força, amor e paciência. Sem ela, eu não conseguiria.

As minhas meninas, Maria Eduarda e Maria Clara. Vocês me motivaram a conseguir algo melhor para as nossas vidas.

A minha maravilhosa e melhor tia, Janaina.

As minhas admiráveis professoras, Clara Regina, Amasile, Dalva e Magliana, que dedicaram, com carinho, parte do seu precioso tempo e compartilharam seus saberes.

A Juliany Correia, minha amiga e irmã, quem suportou os espinhos comigo só para que eu pudesse ver as rosas que me aguardavam.

A Valdelice Ferreira de Melo, quem me oportunizou a bagagem de experiências em sua conceituada Escola.

A Meu amado primo Dennefer pela atenção, dedicação e compaixão.

A meu avô Francisco Correia e a meu tio Araújo, pelo carinho e dedicação para me ajudar nas horas que precisei de ajuda.

A Aline, minha grande amiga e a Ana Beatriz Dantas Nogueira, minha prima, pela dedicação em me ajudar nos trabalhos e me fazer ter a certeza que sempre eu teria alguém para contar nas horas difíceis.

A Marcela Lira, quem inspirou todo esse trabalho.

A Nathalia, que sempre dispôs o seu tempo em se dedicar a ajudar de bom grado.

Vocês são essenciais para mim. Grata sou!

RESUMO

O presente estudo está pautado em analisar se uma escola de ensino privado, na cidade de Campina Grande, favorece, de fato, a educação inclusiva em aulas voltadas à leitura para alunos autistas da série do 4º ano, mediado por observações vivenciadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Justifica-se, desse modo, pela preocupação de como acontece o desenvolvimento das capacidades comunicativas de alunos autistas, considerando, assim, a importância do tema. Nesse contexto de investigação, adota-se uma pesquisa educacional crítica, pertinente à Linguística Aplicada (CAVALCANTE, 1986). A pesquisa em questão objetiva-se como fim analisar de que forma a professora de Língua Portuguesa, da série referida, adapta suas estratégias pedagógicas linguísticas para a consolidação de uma prática docente que favoreça à educação inclusiva de seus dois alunos com autismo (chamados de aluno A e aluno B). Como embasamento teórico, terá a contribuição de: Pereira (2017) e Fávero (2009), no tocante ao assunto de inclusão, Grabois (2010), ao que se refere ao conhecimento do autismo, utilizaremos Antunes (2009) e Marcuschi (2001), para tratar da importância da leitura no processo educacional. Ao longo do aparato teórico, destaca-se a importância das imagens para a aprendizagem de educandos com autismo. Nesses termos, é bastante oportuno tratar de livros com ilustrações como alternativa para um bom trabalho com a leitura e para o desenvolvimento de competências comunicativas para os educandos envolvidos nesse processo. Para tanto, este estudo se apoia em Cademartori (2006), Coelho (1991) e Peirce (2005). Sobre a temática, em linhas gerais, pode-se afirmar que promover uma verdadeira educação inclusiva é um tanto quanto desafiador. No entanto, o novo quadro educacional oferece possibilidades para que tal objetivo se cumpra de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autismo. Leitura. Livro ilustrado.

ABSTRACT

This study focus on analyzing if, in fact, a private school in Campina Grande favors inclusive education in reading classes targeting autistic students from 4th grade, based on observations taken during Portuguese classes. Therefore, this work is justified by the concerning of how autistic students develop their communicative capabilities, then considering its importance. In this contextual investigation, this given research is categorized as an critical educational research, in regard to Applied Linguistics (CAVALCANTE, 1986). This research has as its intention to analyze how the Portuguese language teacher of the mentioned grade adapts her pedagogical linguistic strategies to establish the inclusive education of the two autistic students (called Student A and Student B). The inclusion subject has its theoretical foundation based on contributions given by Priscila Pereira Boy (2017) and Osmar Fávero (2009); in regard to knowledge related to autism, this work refers to contributions from Claudia Grabois (2010); to deal with the importance of reading on the educational processes, refers to Irandé Antunes (2009) and Luiz Antônio Marcuschi (2001). In these terms, it is very suitable to discuss the use of illustrated books as alternatives to do a good work on reading and developing communicative competences of the students involved in this process. For this purpose, this study uses material from Cademartori (2006), Coelho (1991) and Peirce (2005). About the thematics, generally speaking, it is recognizable that to promote a truly inclusive education is quite challenging. Therefore, the new educational framework offers the possibilities that allow this objective to succeed in a satisfactory way.

Keywords: inclusive education, Autism, Reading, illustrated book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de acentuação	26
Figura 2: Atividade do aluno A	27
Figura 3: Texto “Dia da árvore”	29
Figura 4: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”.....	33
Figura 5: “Aurora”.....	34
Figura 6- capa de “Bruxa, bruxa,venha à minha festa”	37
Figura 7- Guarda do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”	38
Figura 8- Última página de “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1 O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa apoiada no eixo da leitura à luz dos documentos legais.....	11
1.2 A leitura para o desenvolvimento de competências comunicativas.....	13
1.3 A importância da ilustração de livros na prática pedagógica inclusiva.....	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
3 ANÁLISE E RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO.....	24
3.1 Planejamento didático.....	26
3.2 Os livros escolhidos para a aprendizagem linguística na educação inclusiva.....	30
3.3 Procedimentos metodológicos do planejamento didático com o livro bruxa, bruxa, venha à minha festa.....	32
3.4 Relato de experiência e análise dos resultados obtidos.....	34
3.5 Sugestão de proposta com o livro de imagem aurora para as séries iniciais do ensino fundamental II	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

A produção deste trabalho tem como linha de pesquisa a Linguística Aplicada (LA), uma vez que se configura em um estudo multidisciplinar, que visa à ampliação das práticas de ensino e de aprendizagem na Área de Língua Portuguesa, cujas metodologias e teorias não devem ser subordinadas a nenhuma área de investigação, nem mesmo à Linguística (CAVALCANTE, 1986). A característica de um estudo multidisciplinar possibilita a LA escapar de visões estabelecidas e trazer à tona aquilo que não é facilmente compreendido (SIGNORINI, 1998). Uma pesquisa situada nessa esfera permite problematizar o que está sendo investigado e criar inteligibilidade sobre eles no contexto da sala de aula. Logo, o sujeito que exerce a função dessa área de conhecimento é denominado de Linguista aplicado, não é visto apenas como um aplicador, mas um pesquisador crítico.

Entendendo que educação inclusiva é um tema urgente e considerando a importância do desenvolvimento de competências comunicativas para o docente, busca-se investigar como uma professora de Língua Portuguesa do 4º ano, da escola referida, adapta sua metodologia de ensino para suprir as necessidades linguísticas de dois alunos com autismo, no que concerne ao cumprimento de um ensino significativo de leitura.

Nessa linha de raciocínio, para Goldenberg (1999), as pesquisas podem ser baseadas em cunho científico ou apoiadas no senso comum. Para um desenvolvimento eficaz, faz-se necessário voltar um olhar mais científico, pois, concordamos com Steven Shapin (2013), ao afirmar que aqueles que produzem conhecimento científico podem se valer, e de fato se valem, de toda uma gama de recursos culturais para produzir performances, e que elas incluem exibir os sinais de integridade e de prerrogativas: expertise, o estar correto.

A questão que esse trabalho foi motivado, foi o fato de discutir a importância do ensino de leitura para a formação do leitor competente no curso de Letras Português. A partir disso, a pesquisa volta-se o olhar para analisar se esse ensino é adequado para que os seus objetivos se cumpram na realidade educacional de alunos com autismo. A solução para tal indagação é a pesquisa científica, uma vez que garante chegar à veracidade dos fatos e, sobretudo, em uma maneira de contribuir para a compreensão do novo desafio da realidade escolar. Para alcançar com êxito a compreensão da pesquisa, foram estabelecidos três objetivos, sendo um deles geral, a saber: investigar se a escola em que foi analisada favorece o ensino de educação inclusiva para autistas da série 4º ano; e dois específicos: (1) averiguar como o professor de Língua Portuguesa, em relação às estratégias pedagógicas linguísticas e às aulas voltadas à leitura,

adapta sua estratégia de ensino para a consolidação de uma prática docente que favoreça à educação inclusiva de alunos com autismo e (2) contribuir com os estudos acerca do uso do livro ilustrado nas aulas de Língua para aulas de leitura como alternativa de proposta de inclusão para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dessa feita, este trabalho se justifica pelo fato de ressaltar a importância da prática de leitura em sala de aula como possibilidade de desenvolver competências comunicativas. Para além disso, esta pesquisa pensa na importância da leitura em práticas pedagógicas inclusivas, sob percurso metodológico-teórico, uma vez que se utiliza da semiótica em livros ilustrados como alternativa, de modo que (re)significa tais estudos.

Para tratarmos de educação inclusiva e entender a realidade educacional de alunos com autismo, nos apoiamos nas contribuições Pereira (2017), Fávero (2009), Gabrois (2010), Coelho (1991), Fialho (2013) e Bosa (2001). Além desses, discutimos sobre a importância da leitura em sala de aula, seguimos respaldo teórico Antunes (2009), Marcuschi (2001), Eco (2010), Rangel (2005) e Solé (1998). Já para tratarmos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, utilizamos os documentos legais. Para tratarmos da importância da ilustração em livros na prática pedagógica inclusiva, utilizaremos Cademartori (2006), Santaella (2012), Peirce (2005), Barros (2005) e Linden (2011).

Assim, este trabalho está dividido em quatro partes de fundamentação teórica, a fim de que o seu conteúdo seja bem explanado. A primeira parte refere-se à educação inclusiva e à compressão do quadro sintomático de autistas, bem como suas implicações no processo de aprendizagem. A segunda permite o entendimento de como devem ser as aulas de Língua Portuguesa apoiada no exercício contínuo da leitura. A terceira objetiva a compreensão de como deve ser dar as aulas de leitura e escrita. E a quarta trata da importância do uso de livros ilustrados como alternativa para propiciar o desenvolvimento de competências comunicativas.

Além da fundamentação, uma parte deste trabalho versa sobre os procedimentos metodológicos, descrevendo o tipo da pesquisa; posteriormente, a análise dos dados; em seguida, há as considerações finais e as referências. Durante o estudo dessa pesquisa, observou-se a significação das imagens para o ensino de alunos com autismo, assim, foi pensado nos livros ilustrados como objeto que conduza o ensino de leitura para alunos portadores dessas necessidades especiais, considerando a Semiótica de Peirce, que permite a significação da imagem como construtora de sentido.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A situação do quadro educacional tem apresentado um árduo desafio: garantir, de forma eficaz, o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Apesar de ser um assunto bastante discutido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de **educação inclusiva**. No entanto, o seu objetivo é eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade. A ideia de inclusão parte do princípio de que a educação constitui um direito humano básico e o alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

A história atesta que, na antiguidade, pessoas com deficiência eram assassinadas. A justificativa para as suas mortes era apoiada na ideia de que se somos a imagem e semelhança de Deus, e ele é perfeito, uma criança 'imperfeita' só podia ser algo do mal. No entanto, com o advento do Cristianismo no Império Romano, a doutrina sanou tal prática. E, só então, a partir do século IV, que surgiram os primeiros hospitais que atendiam e abrigavam indivíduos portadores de deficiência.

Nessa realidade, são diversas as leis e os documentos que se referem à educação inclusiva. Sem dúvidas, a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, em 1994, endossou a ideia da Educação Inclusiva. A declaração de Salamanca defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (UNESCO, 1994). Além disso, sugere que tais escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças e melhorar a eficiência de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994). a educação não pode representar mais um mecanismo de exclusão para pessoas cujas necessidades exigidas de aprendizagem requerem uma atenção especial.

Considerando o contexto educacional exposto, acredita-se que muitos são os medos e os desafios que adentram o ambiente escolar com a chegada dos alunos portadores de Autismo. Atualmente o DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), adota o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), para se referir a este distúrbio do desenvolvimento, extinguindo o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). No entanto,

se o lugar comum de todos os alunos é na escola, o lugar do aluno autista também é. Sem dúvida, a entrada de alunos autistas implica em novos ritmos de aprendizagem.

[...] com esse desafio de educar a todos que a educação é construída, com desconstrução e dificuldades para dar espaço a uma nova proposta, onde aprender na mesma sala de aula, além de legítimo, passa a ser enriquecedor para todos da escola (GRABOIS, 2010, p.43)

As competências linguísticas de alunos com (TEA), tais como o estabelecimento da linguagem verbal e não verbal são comprometidas. Este aspecto contribui de forma significativa no processo de interação social, implicando a permanência do isolamento. A amplitude da sintomatologia do TEA possibilita que crianças tenham capacidades linguísticas diferenciadas: algumas conseguem comunicar-se bem, outras se comunicam muito pouco e algumas, pouco estimuladas, simplesmente não se comunicam.

Alunos com transtornos e déficits reais apresentam algumas limitações para compreender os conteúdos e manter um desenvolvimento considerável, porém, não impossível. Afirmar que a educação é um direito de todos, significa dizer que seus objetivos devem ser direcionados e alcançados a todos os educandos envolvidos. Nesse sentido, o trabalho de escolarização das crianças com autismo exige uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente. O olhar diferenciado tem como objetivo igualar oportunidades e reconhecer cada aluno como um potencial e agente que contribui para a construção dos valores e dos conhecimentos, além de proporcionar formas diferenciadas de aprender.

Todavia, diante de tais considerações, faz-se necessário também considerar a realidade desafiadora e cheia de questionamentos que o docente precisa enfrentar, a exemplo: como realizar aulas dialogadas se o aluno tem dificuldade em socializar com o meio em que vive?; como potencializar a competência comunicativa se ele não se interessa pela leitura e pela escrita?. Portanto, os alunos que compõem o espectro autístico são aqueles que levam o professor a indagar suas próprias habilidades, certezas e o papel do educador na escola e na sociedade. As circunstâncias devem tornar o educador acolhedor, observador, criativo, habilidoso e, demonstrar interesse em conhecer o contexto social do aluno.

1.2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA APOIADA NO EIXO DA LEITURA À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS

A tarefa de ensino, por natureza, é lidar com a mediação entre a teorização linguística que sugerem metodologias e a prática pedagógica que lida com conteúdos mais sedimentados, uma das concepções epistemológicas da linguística aplicada. Partindo do texto legal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, bem como dos documentos governamentais, sobretudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam-se direções à volta das quais deve se alicerçar a prática docente: a transdisciplinaridade e o caráter social linguístico.

Os PCN destacam a utilização conveniente do Português não só como instrumento de acesso e apropriação de bens culturais e participação ativa em uma esfera letrada, mas também sua utilização à resposta e às superações de situações reais de comunicação vivenciadas no cotidiano. Tal proposta apresenta um caráter funcionalista em que o aluno trabalha questões linguísticas. Essa prática configura-se numa "análise e reflexão sobre a Língua". (PCN, 2000, p. 78), intermediando o aprimoramento da capacidade de comunicação dos alunos, seja em um contexto oral ou que requer a escrita.

O ensino de Língua Portuguesa, apoiado no trabalho analítico e reflexivo sobre a Língua, tem como ponto elementar o estudo das estruturas discursivas. Em outras palavras, o estudo de investigação dos usos linguísticos como um contínuo. Destaca-se como elemento fundamental o exercício da leitura. Ler é um fenômeno que ocorre no momento em que o leitor, que possui capacidades e habilidades já desenvolvidas, entra em contato com o texto. Corresponde a um processo complexo, composto do processamento de diversas informações. Sendo assim, a leitura deve se deter a uma compreensão de partes menores até chegar à compreensão integral do texto. Conforme Eco (2010), o conceito de leitura aponta para uma abordagem mais reflexiva desenvolvendo habilidades a fim de obter uma autonomia do indivíduo enquanto ser social:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens de conteúdo, de informações. É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicitações e entendimentos sobre realidade e elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos. (ECO, 2010, p.38)

Assim, em concordância com o autor, a leitura é mais que decodificação apenas, são produções de sentidos. A leitura configura-se como verdadeiro exercício que permite a prática de diversos conhecimentos do aluno/leitor, possibilitando a autonomia desejada do sujeito envolvido. Nesses termos, o trabalho com a leitura é um processo coletivo, considerando o contexto da sala de aula, o professor, o aluno e o autor, interagindo com o texto, atuando pela busca do seu sentido e sua compreensão.

O governo brasileiro vem adotando algumas estratégias que buscam o aprimoramento do ensino de acordo com as demandas da sociedade, através de documentos legais que objetivam nortear tais ações. Destacam-se os PCN que defendem a leitura como:

(...) um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto (...) não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Portanto, a leitura é tida em construção (continuamente) que acontece por etapas. Além disso, o trabalho com a leitura, tal como orienta os PCN, engloba uma série de sujeitos em processos de interação que se relacionam e, assim, constituem um sentido ao texto. Para além disso, orientações tais como essas destacam que o aluno/leitor é a figura principal que exerce uma ação sobre o texto, mais especificamente, compreendendo-o. Por isso, um leitor competente corresponde a um aluno crítico e reflexivo, bem como autônomo na realização de suas competências comunicativas, que sabe fazer o uso delas em diferentes situações reais de comunicação.

O eixo Leitura, segundo a BNCC, tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura. Inicialmente, tal documento destaca que o principal objetivo de trabalho com a Língua Portuguesa é o desenvolvimento da escuta, de modo a construir sentidos coerentes para os textos orais e escritos, bem como produzir textos adequados às diversas situações reais de comunicação e apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua oral e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa, no eixo leitura, seis dimensões são destacadas:

compreensão de textos lidos e reflexões sobre suas finalidades e os contextos em que foram produzidos; desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos; uso de recursos linguísticos; ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência; reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando diferentes vozes presentes nos textos; reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos. (1998 p. 376)

Nesse sentido, a BNCC relaciona-se com os PCN ao manter um enfoque no desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno e da marca interativa da linguagem. Pois, todo o ensino precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade e para o uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades do usuário da Língua, que por sua vez possa relacionar o descobrimento e a interação do meio com as novas informações adquiridas e mediadas por um exercício de reflexão.

Nesse sentido, é notório a importância da escola em desenvolver o gosto pela leitura, haja vista que tem o dever de ampliar as chamadas capacidades leitoras, a fim de atender satisfatoriamente ao ensino de Língua Portuguesa, tal como orienta os referidos documentos legais. Nessa discussão, faz-se necessário discutir como esse gosto é despertado, uma vez que não se nasce com o gosto pela leitura.

Conforme Antunes (2009), o gosto pela leitura é estabelecido por um estado de sedução, de fascínio. Contudo, a família também deve ter sua participação desde muito cedo ao presentear seus filhos com livros e ler junto com eles. Os pais começam a inserir a criança no mundo letrado. Para tal resposta, não exclui a importância da sociedade, os meios de comunicação. A partir dessa interação, a criança começa a adquirir seus próprios conhecimentos de mundo. Desse modo, é de grande importância que o professor tenha conhecimento daquilo que os seus alunos já sabem e do que gostam de ler. Feito isso as aulas de leituras já não seriam mais cansativas para os estudantes, uma vez que o professor pode abordar temas nas leituras relacionados ao gosto dos seus alunos.

1.3 A LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

Ultimamente, tem sido recorrente a afirmação de que os objetivos da escola devem se voltar para a ampliação de diferentes competências, ou melhor, ampliar as competências já

existentes, inclusive aquelas chamadas comunicativas. Assim, o foco de atuação corresponde a exercícios de leitura e escrita.

A escrita é sem dúvida, uma das maiores construções da humanidade. Possibilitou-nos superar os limites da fala, que exige, de uma vez, a simultaneidade de tempo e a confluência de espaço para as pessoas envolvidas na sua realização. Graças à escrita, as pessoas puderam ter acesso ao que outros “disseram” em outros momentos e lugares, fossem esses momentos e lugares, temporal e geograficamente, distantes. Graças à escrita foi possível registrar, deixar documentado o que, de outra forma, seria apenas memória e tradição oral. Daí que ‘ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em quem penetrou’ (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

De acordo com Antunes (2009), a leitura é a outra face da escrita. A leitura desenvolve competências e ocupa lugar de destaque no currículo escolar porque favorece o acesso a novas informações e possibilita o exercício da partilha do poder. É uma porta de entrada, uma experiência de partilha que proporciona a ampliação dos nossos conhecimentos, para Antunes (2009, p. 196): “É a lenha com que alimentamos o fogo de nossas buscas”. Partindo de tal afirmativa, ler e escrever são oportunidades de dar continuidade a um quase infinito encadeamento de ideias, de concepções e informações. Ainda, a convivência do aluno/leitor na esfera de letramento que vai se estabelecendo a ponto de tornar a parte constitutiva das atividades sociais do sujeito.

É comum ouvirmos de diversos professores a afirmativa de que “aluno não gosta de ler”. De fato, há desinteresse da parte de alguns, mas não se pode generalizar e muito menos utilizar esse pretexto para não estimular a leitura, seja fora ou dentro de sala de aula. É verdade que há resistência por parte dos alunos quando o assunto é o trabalho com textos. Em consequência, apresentam dificuldades nas atividades propostas, como a interpretação do texto que lhe está sendo apresentado. Atividades que podiam ser prazerosas tornam-se fatigantes. Entretanto, a falta de interesse não pode ser considerada um pretexto para anular a importância do trabalho contínuo da leitura em sala de aula.

Acredita-se que a falta de interesse em aulas como essas, esteja fortemente relacionada à ausência de orientações que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a falta de mecanismo para que a leitura proficiente se efetive. Nesse contexto, é explícita a necessidade de uma proposta que tenha como objetivo proporcionar requisitos e estratégias para que as leituras de textos e a própria leitura do mundo que os cerca seja um encontro de

novos sentidos para o texto, passando do nível de interpretação superficial para introduzir um nível mais profundo de compreensão e entendimento de enunciados, sejam eles verbais ou não verbais.

Nesse sentido, escola colabora para a formação da história de leitura do estudante, mas é necessário avaliar que leituras estão sendo oferecidas e que experiências de leitura são vivenciadas na escola. Rangel (2005, p. 48) afirma que o processo de interação verbal deflagrado por situações de leitura, que permitam a identificação dos leitores como interlocutores, deve ser privilegiado. Segundo a autora, a troca de opiniões entre os alunos instaura o espaço da discursividade que proporciona o confronto entre autor e leitores. Diante disso, percebe-se que para se vivenciar essa abordagem, o professor precisa exercer tal papel.

Em concordância com Solé (1998), entende-se que promover estratégias de leituras é promover mecanismos para que a leitura proficiente se efetive, suas aplicações possibilitam a interpretação de forma independente dos textos lidos de forma a trazer contribuições significativas, dado que a leitura é fundamental para manejos com certas garantias na sociedade letrada. Em outras palavras, a criança precisa da mediação do outro para o seu desenvolvimento. Ainda conforme Solé (1998), é perceptível a preocupação da escola em avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não considerar a utilização de estratégias que objetivem a formação do leitor proficiente.

Para desenvolver uma mediação que proporcione bons resultados, é importante entender que a leitura não é decodificação apenas. Mas trata-se de construir um sentido: quem está falando/escrevendo, de que posição, com que intenção, que mecanismos linguísticos permitem determinado efeito de sentido, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Desse modo, deve-se:

- 1) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo como as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
- 2) Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (PCN, 1999, p. 142-143).

A leitura configura-se, pois, em um processo relacional entre o leitor e o texto, resultando na produção de sentidos que possibilita condições de interação entre o sujeito e a

linguagem, visto que o aluno/leitor pratica uma leitura com todo o seu ser e sua bagagem vivenciada em sua realidade. O leitor constitui-se, identifica-se e projeta-se no texto, aproximando-se ou distanciando-se das ideias englobadas neste. O texto é um instrumento constituído de intencionalidade com vistas à obtenção de respostas, a leitura estabelece o processo interativo e proveitoso conforme o aluno/leitor busque no texto marcas linguísticas que lhe possibilitem a construção de sentido para o texto.

Tratando-se de alunos com autismo, Coelho (1991a) afirma que para uma construção satisfatória do exercício de leitura, requer leituras pautadas em atos breves, utilizando frases curtas e mais concisas, letra bastão grande e imagens claras. É necessário alterar o tom da voz para demonstrar as emoções presentes na história contada ou uma entonação na voz para marcar a expressividade das ideias explanadas durante a leitura e, para a consolidação da produção do texto, é preciso perguntas direcionadoras.

Os problemas de comunicação apresentados pelos educandos autistas envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, tais como: repetir palavras e frases; inverter os pronomes (seja na fala ou na escrita); dar respostas deslocadas do contexto da pergunta; não responder quando lhe é mostrado algo; não utilizar gesto ou utilizá-lo muito pouco; apresentar fala monótona ou cantada (uso da prosódia). No entanto, a linguagem é constituída por sinais que são emitidas o tempo todo, pela fala, pelos gestos, pelas expressões corporais e faciais. As pessoas com autismo não apresentam a capacidade de se apropriar destas possibilidades de comunicação com tanta eficiência.

As pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotípias seriam formas de fugir dessa sobrecarga. (BOSA, 2001, p. 3)

É possível aplicar um conjunto de atividades que visam à leitura e à escrita para que o objetivo da aula seja cumprido com os autistas, mesmo com todas as dificuldades. Fialho (2013) aponta algumas delas: contar a história mostrando cada página do livro, pedir respostas que garantam a atenção e participação da criança. Por exemplo, em cada página lida, fazer questionamentos para possibilitar a descoberta do sentido do texto é um bom caminho. Em

seguida, o aluno deve ser estimulado a verbalizar informações facilmente extraídas do texto. Além disso, é importante saber que é necessário o apelo visual. Fialho (2013) defende que o que está sendo visto possibilita a concentração e assimilação do que está sendo lido.

1.4 A IMPORTÂNCIA DA ILUSTRAÇÃO DE LIVROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Os chamados livros ilustrados, nesse contexto, assumem uma importância fundamental. A expressão “livro ilustrado” traz à luz um produto editorial que traz consigo uma relação carregada de sentido, entre a linguagem verbal e não verbal, e possuem níveis de comunicação verbais e visuais. No campo educacional, os livros ilustrados ganham cada vez mais destaque nas práticas pedagógicas. As ilustrações são julgadas essenciais para criar diferentes comunicações verbais-icônicas para o leitor, e o mais importante, a ilustração é necessária para a interpretação textual e pode servir de contraponto e criar uma leitura icônica, ou aprofundar o sentido inicial do texto, é preciso ler e interpretar para compreender os sentidos discursivos. Livros como esses mais do que complementar a educação formal, intencionam o estímulo da leitura, o que ajuda a reforçar o pensamento crítico e contribuir para o desenvolvimento de outras atividades. Dessa forma, cria-se maior curiosidade e conhecimento.

Cademartori (2006) afirma que o livro ilustrado é indissociável da educação, pois está vinculado às necessidades escolares, apesar de superá-las por sua diversidade; assim como o texto é uma ferramenta para o desenvolvimento intelectual e linguístico, acompanhando de perto o ensino formal da escola, que sistematiza o esforço da leitura. O autor ainda acrescenta que, o livro ilustrado se torna diferenciado, uma vez que pode facilitar a compreensão do texto e permite que o aluno relacione às experiências e aos conhecimentos, podendo ajudá-lo a se entender e se colocar no mundo.

Coelho (1991b, p. 31) afirma que crianças no ensino fundamental I são chamadas de “leitor em processo”. Segundo a autora, nessa fase a criança já tem o mecanismo de leitura estabelecido e, também, demonstra interesse em conhecer e questionar o que lê. Essa fase é ideal para o livro ilustrado e está alinhado com o que Coelho (1991b) recomenda: texto e imagem em diálogo para reforçar o conteúdo narrativo.

Nesses termos de discussão, tratar da semiótica de Charles Sanders Peirce (2005), além de oportuno, permite uma melhor compreensão da importância da significação da imagem para o desenvolvimento da linguagem de educandos autistas. Segundo o teórico, a linguagem “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 2005, p. 61). Assim, não é possível qualquer ato de cognição a não ser que seja determinado por uma outra cognição prévia, na medida em que todo pensamento implica na interpretação por uma outra coisa, esta interpretação é estabelecida apenas por signo. Assim:

O signo é algo (qualquer coisa) determinado por alguma outra coisa que ele representa. Essa representação produz um efeito, que pode ser de qualquer tipo (sentimento, ação ou representação), numa mente atual ou potencial, sendo esse efeito chamado de interpretante. Para funcionar como signo, basta alguma coisa estar no lugar de outra, isto é, representando outra (SANTAELLA, 2012, P.81)

O processo de compreensão do signo envolve três de suas características: 1) Primeiridade, trata-se da primeira informação que vem a mente sobre a imagem que está sendo vista; 2) Secundidade, trata-se da representação, da significação do que está sendo visto; 3) Terceiridade, esta, por sua vez é efeito que irá provocar em quem está visualizando, de modo a despertar até sentimentos e sentidos (no caso da imagem, a visão). Nesse sentido, o ato de ler tanto o texto como as imagens do livro infantil conseguiria atingir as três instâncias.

Umberto Eco (1991), em seu livro *Semiótica e Filosofia da Linguagem*, investiga as origens dos signos e afirma que são efetivadas no ato da interpretação:

O signo, portanto, acontece só quando uma expressão imediatamente é envolvida numa relação triádica, na qual o terceiro termo, o interpretante, gera automaticamente uma nova interpretação, e assim até o infinito. Por isso, para Peirce, o signo não é apenas uma coisa que está no lugar de alguma outra coisa, ou seja, está sempre mas sob alguma relação ou capacidade. Na realidade, o signo é aquilo que sempre nos faz conhecer algo a mais (ECO, 1991, p. 12).

Ao dizer “signo é aquilo que permite conhecer algo a mais”, Eco ajuda a demonstrar a estreita relação entre a semiótica de Peirce e ilustração em livros. Pois, a imagem é um signo, que oferece ao leitor algo além do que pode ser decodificado, potencializando o significado da ilustração. Nesse sentido, o código verbal e visual se complementam e as palavras são partes de um sintagma mais geral. Em suma, a imagem e o escrito complementam-se. No que diz

respeito à ilustração de livros infanto-juvenis, a imagem permite ao leitor mais signos para a interpretação.

Baseando-se em tal verdade, a leitura vai muito além da simples figura colocada para que o aluno observe. Ela é uma leitura de mundo que aquele discente possui, é a mistura de suas experiências com o que o autor e/ou ilustrador intenciona. A leitura insere o aluno no universo letrado. Conforme Santaella (2012,p.09): “Podemos chamar de aluno leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens”. Assim, é através das imagens que os alunos conseguem entender o mundo no qual estão inseridos e conseguem se comunicar. Isso quer dizer que cada leitor irá entender a imagem a partir de suas vivências, de forma que nenhuma leitura será igual à outra, pois o significado da imagem está diretamente ligado ao sentido do que está sendo visto/lido.

Assim, a relevância de uma proposta de ensino desta natureza parte da hipótese de que uma vez apresentadas as etapas de leitura possíveis de um texto, à luz da Semiótica, os alunos terão uma assimilação mais completa de explícitos e implícitos do texto, podendo chegar ao tema principal em um viés crítico, reflexivo e objetivo, ampliando sua visão dos textos por eles interpretados e, em consequência, refletindo no seu processo de escrita, tornando-se consciente de seu papel transformador, como sujeito do fazer.

Nesse referencial semiótico, para analisar o livro que se aproprie de ilustrações, é preciso descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS 2005). No entanto, “ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem” (Linden, 2011,p.08), na medida em que a ilustração requer atenção para seus códigos específicos como forma de interpretá-la. Assim, tem-se que pensar sobre o que há nesse segmento de ilustrações e que estratégias discursivas são oferecidas por meio do não verbal.

As imagens aqui referidas não são as que espelham o verbal. Dessa forma, a imagem não acrescentará algo a mais, considerando que o que o aluno já leu/ouviu está reproduzido tal como é, mas a imagem atua como um elemento paratextual, ou seja, aquilo que acompanha e que faz parte do texto, enriquecendo a narrativa, ao mesmo tempo em que é enriquecido por ela, além de permitir o leitor ampliar o sentido do texto. É possível notar, assim, o caráter mais descritivo e unilateral do livro com ilustração, em que imagens não estão subordinadas às

palavras, limitando-se apenas a traduzir o código escrito para o visual, mas uma alta carga conotativa, sugerindo a conexão entre as duas linguagens presentes.

Destaca-se a aplicação da teoria à realidade de educandos portadores de Autismo. Como já dito, práticas pedagógicas apoiadas ao referido objeto, além de ser uma aplicação de teoria linguística, serve como objeto que permite a inclusão desses alunos. Educandos dessa natureza compreendem melhor por meio de imagens e têm a concentração alcançada mais facilmente. No contexto autístico, as imagens são armazenadas com mais clareza e por mais tempo. Dessa forma, os alunos recordam-se das informações aprendidas pela lembrança que a imagem provoca, consideravelmente, mais do que textos escritos. Por isso, é uma importante alternativa de objeto de estudo que vislumbre o trabalho com a construção do sentido do texto, de modo que influencia na oralidade de alunos com particularidades. Tem-se que:

Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções [...] do mesmo modo, a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro (SANTAELLA, 2012, P. 109).

Dessa forma, pelo fato de a imagem ser mais facilmente memorizada é que se pode apropriar da descoberta em favor da aprendizagem, fazendo desse recurso uma ferramenta de aquisição do conhecimento. Além de que, o livro ilustrado possui características específicas, com seus elementos de espaço, personagem e foco narrativo, carregando um potencial estético que por sua vez, produz efeitos no leitor. As imagens de livros ilustrados facilitam não somente a compreensão do texto, mas auxiliam a construir o sentido para o texto, interpretar o dito e o não dito, já que atividades com questionamentos que objetivam tal construção é uma das dificuldades presentes na realidade de alunos autistas.

O resultado de um trabalho apoiado em livros como esses para o aluno/leitor autista desperta uma familiaridade que provoca e gera conhecimentos, principalmente por criar relações subjetivas e intersubjetivas, dado que a leitura acontece de forma individual. Assim, o trabalho com o livro ilustrado, além de ser um método eficaz para fixação e sondagem do conteúdo para os alunos autistas, promove aprendizado para toda a classe envolvida. Portanto,

aulas apoiadas em livros ilustrados não se tratam somente de usar uma estratégia de inclusão, mas também de uma aplicação de teoria linguística.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido trabalho está pautado na abordagem qualitativa. De acordo com Severino (2007), são inúmeras as pesquisas que se apoiam nesse tipo de abordagem. Segundo Gil (2012, p. 133) a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma sequência de atividades que possibilitam uma interpretação. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com a esfera da significação, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Uma vez que a referente pesquisa configura-se em um caráter científico, o seu procedimento acontece a partir da observação de caso de dois alunos com Autismo. Nas palavras de Gil (1946, p.19), “pela observação o homem adquire grande quantidade de conhecimentos”. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior.

Nesse sentido, concordamos com Macedo (1994, p. 32) ao afirmar que o objeto é a fonte mais importante do conhecimento científico. O objeto, por sua vez, corresponde a tudo “aquilo que se quer conhecer ou pode ser conhecido. (...) Trata-se algo que pode ser físico, que apresente um corpo material (...). Tornou-se observável para nós, pode ser conhecido por nós” (MACEDO, 1994, P.31-32). Tal método possibilita observar fatos de maneira como ocorrem no ambiente em que o objeto de estudo está inserido, no caso da presente pesquisa, a sala de aula, e, posteriormente, analisá-los e interpretá-los. Configurando-se, assim, em uma pesquisa de campo.

A fim de que este trabalho se torne um instrumento capaz de ampliar o conhecimento e apontar a veracidade das teorias como possibilidade da solução da questão discutida, optou-se por uma pesquisa exploratória. As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos (GIL, 1946), além de possibilitar que o pesquisador intervenha na problemática de forma a mobilizar a construção de novos saberes, sendo este o principal objetivo da pesquisa.

Para tanto, aplicou-se um planejamento didático, a partir da leitura e interpretação do livro ilustrado *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce, a fim de comprovar as teorias discutidas e torná-la a aplicação como uma alternativa de estratégia de leitura para

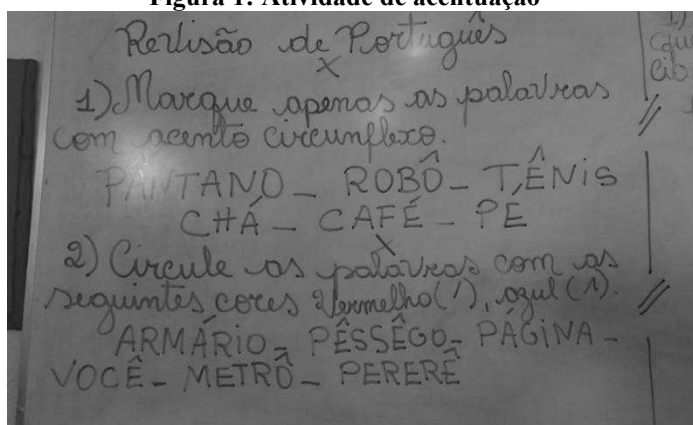
alunos portadores de autismo. Para além disso, utilizaremos o livro de imagem intitulado “Aurora”, de Cristina Biazetto, como sugestão de proposta de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental II, sendo motivado pela importância de um trabalho contínuo com os alunos autistas observados (e outros alunos portadores das mesmas necessidades especiais) como uma alternativa do ensino de Língua Portuguesa, ao que se refere à leitura.

3 ANÁLISE E RESULTADOS OBTIDOS DA OBSERVAÇÃO

Aula 1: A primeira aula observada foi apoiada em uma atividade de acentuação como revisão. A professora dividiu o espaço do quadro, de maneira em que um lado ficou a atividade para os alunos autistas e do outro a atividade para o restante da turma. A atividade dos dois alunos que estavam sendo observados só diferenciou da atividade do restante da turma na quantidade de palavras que deveriam serem acentuadas ou circuladas, de forma que não se configurou como uma atividade devidamente adaptada.

Na realização, o aluno A conseguiu realizar a atividade de forma independente, enquanto que o aluno B precisou do auxílio da professora. A atividade constituiu-se em uma fixação puramente gramatical, o que, segundo os documentos legais que direcionam o ensino de Língua Portuguesa, é insuficiente, já que orientam que o trabalho com a gramática precisa se dar a partir de situações de produção, revisão e reescrita de textos. Assim, deixa de representar um fim em si mesma para constituir-se como ponto de partida, ao passo que é de suma importância a sua apreensão para o desempenho linguístico. Tratar o ensino da gramática a partir dos textos corresponde a uma proposta concernente ao discurso, do reconhecimento dos recursos gramaticais como componentes da tessitura textual.

Figura 1: Atividade de acentuação



Fonte : Fotografia retirada pela pesquisadora.

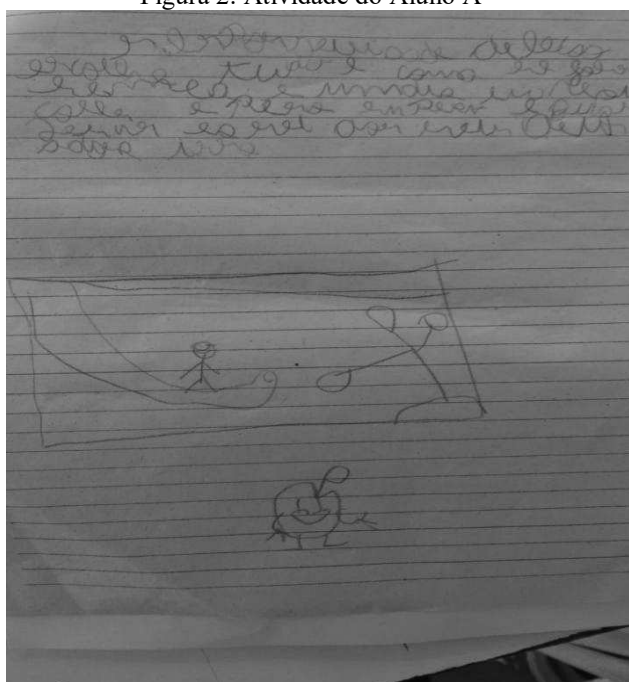
Aula 2: Em função da mostra pedagógica que seria realizada na escola, a professora fez uso da aula de Língua Portuguesa para problematizar a temática do projeto da turma em questão, que foi “responsabilidade”. Para tal, levou à turma a letra da música “Responsabilidade”, do grupo musical R3. Na aula, os alunos fizeram uma leitura coletiva, mas

os alunos autistas não participaram deste momento de leitura compartilhada. Não foi promovida nenhuma estratégia para que a leitura proficiente se efetivasse, podendo evidenciar, assim, que não houve mediação por parte da docente. Em seguida, a professora pediu para que cada aluno produzisse um texto, em que relatasse o que compreendeu da música e apresentasse para toda turma.

O aluno A escreveu pouco, mas um fato que chamou a atenção foi que, além de escrever, também ilustrou o seu texto. No momento da apresentação, ele não comentou nada a respeito do que tinha desenhado e nem foi questionado pela professora. Considerando o contexto da pesquisa, foi oportuno questioná-lo quanto ao que tinha feito. Nas palavras dele, *“Quando eu tava escrevendo e terminei o texto, parecia que tinha um monte de palavras, decidi desenhar para explicar tudo”*. Entende-se que, portanto, que a sua ilustração foi uma forma de dar sentido ao que tinha escrito, e mais: ao pedir para que explicasse o desenho, o aluno A relatou informações para além do que estava escrito, enriquecendo ainda mais o seu texto.

Conclui-se, pois, que a referida produção configura-se a partir de uma relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, ao passo que a ilustração foi essencial para aprofundar o sentido do texto. No entanto, durante a avaliação da professora, o motivo que o levou à ilustração não teve a devida atenção, de forma que o aluno foi avaliado apenas pelo texto escrito. O aluno B, por sua vez, não realizou a atividade e tampouco foi incentivado para a sua realização.

Figura 2: Atividade do Aluno A



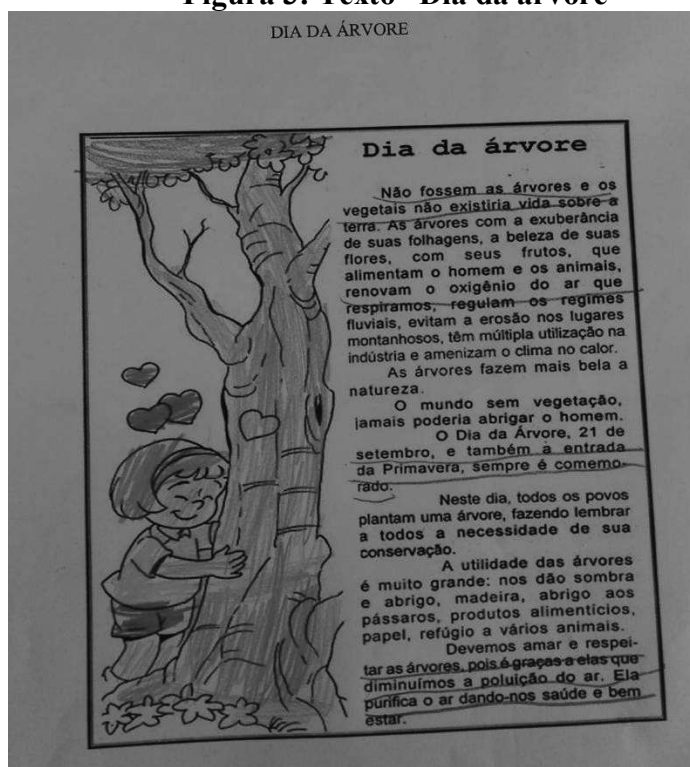
Fonte : Fotografia retirada pela pesquisadora.

Aula 3: Em comemoração ao dia da árvore, foi realizada a leitura do texto “Dia da Árvore”. Inicialmente a professora o leu em voz alta, logo após solicitou que cada aluno fizesse uma leitura individual. Como atividade, exigiu-se que o alunado produzisse um texto apoiado no que teriam compreendido a partir da leitura. Considerando a aula 2, anteriormente descrita, e a aula 3, algumas questões podem ser evidenciadas, como a problemática de que as aulas de Língua Portuguesa, no que concernem à leitura, muitas vezes utilizam os textos como pretextos para a produção, sem objetivo, de um novo texto a partir da leitura realizada pela professora. Um outro ponto preocupante é que nenhuma mediação foi feita pela docente para que houvesse a construção do sentido do texto, no intuito de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos.

O texto trata-se de uma grande tessitura, que faz uso de diversos sinais de pontuação, a fim de deixar a leitura mais expressiva. Para que alunos autistas o compreendam de maneira mais significativa, fazer uma leitura expressiva, marcando bem na oralidade o sentido de cada pontuação, é uma das alternativas possíveis a serem adotadas pela professora. Embora “Dia da Árvore” fosse um texto oportuno para isso, essa alternativa não foi adotada, ao passo que a professora realizou uma leitura que não levou em consideração a importância dos sinais de pontuação.

No processo de produção do texto, o aluno A o fez transcrevendo partes do texto. Mais uma vez, a ausência de orientações para a produção foi um dado observado. Além disso, o texto do aluno, após pronto, não recebeu a devida atenção. Neste dia, o aluno B faltou.

Figura 3: Texto “Dia da árvore”



Fonte : Fotografia retirada pela pesquisadora.

Aula 4: Tratou-se de uma atividade avaliativa de revisão sobre sinais de pontuação, artigo e ortografia com a letra “H”. O aluno A recebeu a mesma atividade que o restante da turma, enquanto o aluno B, recebeu uma atividade diferenciada. A atividade entregue ao aluno A referiu-se a uma atividade puramente tradicional. O texto nela contido, por sua vez, foi explorado apenas em um nível superficial, baseado em questões como: “Quais são os personagens da história”. Apesar de a avaliação não ter um alto grau de importância para o restante da turma, para o aluno A houve uma relevância. As questões de interpretação textual eram realizadas, como destaca Fialho (2013), de maneira que dos enunciados pudessem ser extraídas facilmente as informações tematizadas, porém, atividades como essas se limitam exclusivamente ao texto, não possibilitando que o aluno/leitor estabeleça relações para além dele. Para este movimento de descentramento do texto pelo texto, não houve uma atenção da professora. Já na atividade do aluno B, houve a inserção de ilustrações, com o objetivo de o aluno associar o nome à imagem; no entanto, o conteúdo da atividade não correspondia a todos os conteúdos que foram propostos para os alunos serem avaliados.

Aula 5: Esta aula, de leitura, foi apoiada em um livro ilustrado intitulado “Uma História de *Bullying*”, do autor Fábio Gonçalves Pereira. A escolha pelo livro deu-se pela temática, tendo em vista o contexto de *bullying* vivenciado por parte dos alunos do 4º ano. Inicialmente, a professora mostrou a capa do livro para toda a classe e problematizou, de forma superficial, do que se tratava a imagem e qual a relação que mantinha com a história do livro. Neste momento, seria oportuno, antes da exposição da professora, que os alunos fossem questionados quanto às suas suposições a respeito da significação que a capa do livro teria com a história a ser lida.

A professora realizava a leitura de cada página do texto e posteriormente mostrava a imagem, de uma maneira muito rápida. Durante a leitura, o aluno B demonstrava estar muito inquieto e se levantava várias vezes pedindo para ver as ilustrações que não estavam sendo mostradas durante a leitura. Após ter lido toda a história, ele pediu para ver o livro, o levou para a sua cadeira e o folheou várias vezes, observando atentamente as ilustrações. É notória a necessidade demonstrada pelo aluno B em entender o que estava sendo tematizado a partir das imagens, no intuito de melhor compreender a narrativa, porém, seu interesse não foi explorado pela docente.

Em se tratando do aluno A, que tem competências comunicativas mais desenvolvidas que o aluno B, na medida em que as imagens iam sendo mostradas ele opinava sobre o que estava vendo. Assim como o aluno B, o aluno A em muitos momentos observou algo na ilustração que não estava sendo discutido, mas a professora não aproveitou seus apontamentos para ampliar a discussão, por exemplo: na camisa de uma das personagens da história, que promovia o *bullying*, existia uma caveira, e prontamente o aluno associou a caveira ao símbolo do perigo, convenções já estabelecidos na sociedade.

3.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO

De acordo com Saviani (2009), faz-se necessário selecionar elementos que, numa sequência de ações contribuam para o crescimento intelectual dos alunos e, para isso, é preciso enfatizar os métodos. Dessa feita, é preciso saber como o aluno aprende, para então, saber como o ensinar. Assim, com base nos estudos feitos e já apresentados, observamos a significação que as ilustrações de um livro podem ter para a construção de sentido de um

texto, em consequência, a contribuição no desenvolvimento de sua competência comunicativa, referindo-se ao exercício de leitura para alunos autistas.

Considerando o exposto, para esta pesquisa, pensamos em uma proposta de intervenção, ambientada em sala de aula, pretendendo ser uma comprovação das teorias discutidas durante toda a pesquisa. Assim, elaboramos um planejamento didático com duração de um encontro, totalizando 2 aulas. Destacaremos nesse planejamento o livro de ilustração como elemento essencial para atividades de leitura. Trabalhamos nesses encontros conteúdos de leitura, a exemplo da compreensão textual a partir de perguntas direcionadoras, oralmente. Os questionamentos orais realizados durante a leitura de cada página do livro, têm como objetivo expor o modo como as imagens, influenciam na interpretação dos alunos conforme são mostradas, e de saber como estes constroem o encadeamento das ações.

Este planejamento foi aplicado a duas crianças autistas, de 9 anos de idade, alunos da série 4º ano de uma escola particular na cidade de Campina Grande/ PB. Aplicamos a proposta com o livro ilustrado "Bruxa, bruxa, venha à minha festa", objetivando verificar como as imagens permitiram a construção do sentido do texto a partir dos implícitos do texto verbal.

O segundo livro, Aurora, será apresentado como uma sugestão de proposta de intervenção, objetivando ser aplicada em séries iniciais do Ensino Fundamental II, podendo ser aplicada aos alunos observados, mas também a outros alunos portadores de autismo, haja vista que o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se dá de forma contínua., composto de processos a serem alcançados a cada série que encadeiam canais de interpretação e formação de um leitor competente, haja vista que a formação de leitores fica ainda mais significativa quando se trata de séries iniciais, pois, nelas devem ser desenvolvidas novas práticas e habilidades no ensino-aprendizagem, especificamente da leitura .

Baseado nos estudos de Ana Mariza Ribeiro Filipouski (1988), ao escrever sobre leitura em sala de aula, considera-se o referido livro ideal para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo a autora, alunos nessa faixa etária (11 a 13 anos) estariam em desenvolvimento o estágio de leitura interpretativa, que requer uma leitura crítica. Além disso, a autora afirma que são ideias leituras em que a fantasia e a aventura se faça presente, ao que correspondem a todas características presentes no livro Aurora, haja vista que pelas ilustrações, a personagem vivencia aventuras com sua bicicleta, em seguida com um balão, que vai viajando e conhecendo coisas novas. Em cada momento da narrativa, os elementos que compõem o ambiente são revelados de uma forma fantasiosa para a menina. Para além

disso, uma vez que se trata de um livro predominantemente visual, não há interpretação de imagem sem imaginação. A partir do imaginário, a realidade sofre uma transformação que a desfaz e reconfigura, que a destece e volta a tecer, apresentando outras possibilidades do real. É fundamental, no entanto, adotar uma metodologia que envolva a obra em toda a sua totalidade, lendo e direcionando a análise das imagens.

Dessa feita, a elaboração dos procedimentos metodológicos a serem utilizados na intervenção e proposta de intervenção foram pensados por Hélder Pinheiro, no livro "Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos" (2014), ao sugerir que as ações da aula seja planejada em tópicos e que mantenham um encadeamento, uma ação ligada a outra, bem com o objetivo de cada ação descrita no tópico. Quanto ao que será feito em cada ação com os livros propostos, nos baseamos nos estudos de Marcela Lira, em que analisa o papel da ilustração em livros destinados ao público infanto-juvenil em livro ilustrado, apresentados no minicurso oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, intitulado "A relação imagem-texto", pelo o curso de Letras, habilitação em Português. No próximo tópico, segue os procedimentos metodológicos referidos para o cumprimento do planejamento didático, a fim de obter-se registros e a realização da análise. Por consequente, apresenta-se a sugestão de proposta.

3.2 OS LIVROS ESCOLHIDOS: *BRUXA, BRUXA, VENHA À MINHA FESTA* E *AURORA*.

O livro intitulado "Bruxa, bruxa, venha à minha festa", trata-se de um livro que apresenta um predomínio visual acompanhado de um texto verbal. Para além disso, pensamos em sugestão de proposta para ser aplicada a séries iniciais do ensino fundamental II, intitulado "Aurora", que por sua vez, apresenta uma linguagem apenas visual. Tal livro permite analisar como desenvolve a atividade de leitura apoiada em imagens, bem como notar o significado que foi dado ao sentido de cada situação.

O livro ilustrado "Bruxa, Bruxa, venha à minha festa", de Arden Druce (1995), ilustração de Pat Ludlow e tradução de Gilda de Aquino, faz parte do acervo do Projeto Trilhas, composto por 20 obras literárias adquiridas pelo o Ministério da educação. A linguagem verbal corresponde a frases curtas e em letra de forma. O livro é adequado para a realidade comunicativa dos autistas, que conforme Fialho (2013), esta é a forma como deve se configurar o texto verbal para tal público.

O livro inicia contando a história de uma menina convidando a bruxa para ir à sua festa. A bruxa responde que só vai se o gato for. Este por sua vez, aceita o convite em função a ida do espantalho, configurando-se um ciclo entre os convidados. A última página do livro é só uma ilustração que permite que os alunos descubram que os animais eram crianças fantasiadas que iam à uma festa. As expressões faciais características de cada personagem permite que o leitor der ao texto verbal um outro sentido, sendo provocantes e atraentes. Para além disso, a composição das ilustrações focam nas personagens. Conforme Lorena (2017, p. 27), o destaque que é dado na ilustração corresponde ao que quer chamar atenção do leitor, se concentrando a intenção narrativa do autor, promovendo os implícitos e as pistas para a interpretação.

Um outro destaque que precisa ser dado a composição do livro, é a escolha das cores. Ainda conforme Lorena (2017), a escolha do uso das cores causam uma conotação individual e podem até mesmo representar temperatura. Para o livro ilustrado “Bruxa. Bruxa, venha à minha festa” foram feitas composições de paletas triádicas, relacionadas ao conteúdo emocional da narrativa, isto é, na medida em que vai se passando o dia, as cores vão ficando mais quentes até chegar o pôr do sol, momento em que a história chega ao fim.

Figura 4: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”



Fonte : DRUCE, Adren (1991)

O segundo livro escolhido é o livro de imagem Aurora, da autora e ilustradora Cristina Biazetto, publicado pela editora Projeto, em 2009. O livro é composto por um jogo do visual de luz e cores e, portanto, as possibilidades de leitura aumentam significativamente, haja vista não haver leituras fechadas. Muitos sentidos podem ser atribuídos, alguns até

mesmo indescritíveis. Uma narrativa ilustrada sem palavras é “uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/espectador verbalize a história” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 25). Ao todo, são 40 páginas que contam visualmente a história de uma menina chamada Aurora. A partir do jogo proposital da luz, o aluno/leitor pode vir inferir o processo interativo, de atribuições de significados. As ilustrações configuram-se o formato “à italiana”, que é horizontal, “permite uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo, e a realização de imagens sequenciais” (LINDEN, 2011, p. 53). O texto possibilita a mobilização de diferentes conhecimentos e noções disponíveis conforme a experiência de inserção do leitor no tempo da leitura. Todas essas características contribuem para que o trabalho com a leitura tenha êxito, uma vez que o “exercício do ver” mantém o direito do “desejo do saber”, conforme (BARBERO, 2014).

Figura 5: “Aurora”



Fonte : BIAZETTO, Cristina (2009).

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO COM O LIVRO *BRUXA, BRUXA, VENHA À MINHA FESTA*.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

° Propor estratégias que enxergam a significação da semiótica para a ampliação da habilidade leitora dos alunos autistas, visando a formação do leitor proficiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Colaborar com os estudos acerca do uso do livro ilustrado nas aulas de Língua para aulas de leitura;
- Contribuir para a compreensão da significação da semiótica em sala de aula.

ENCONTRO I

Livro ilustrado: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

Elemento motivador: convite de aniversário

Descrição das ações:

- A aula iniciará a partir de algumas perguntas direcionadoras que trazem à luz o contexto do enredo da história, tais como: Vocês sabem em que situações recebemos um convite?, “você já recebeu algum?”. Após a discussão, o aluno A e o aluno B receberão um papel de convite com seus nomes. Nesse momento, serão levados a supor que vão a uma festa. Em seguida, cada um receberá um outro convite. Neste, os alunos deverão colocar um nome de alguém que queiram que vá a uma festa com eles. Os alunos deverão oralizar o motivo pelo qual queriam ir pra festa com os convidados escolhidos por eles. Servirá de apoio no momento da discussão do enredo do texto.
- Em seguida, será entregue o texto verbal do livro, impresso e digitado com letra de forma, para que os alunos tenham uma melhor visualização e acompanhem a leitura facilmente. Os alunos serão questionados, oralmente, quanto ao que conseguiram entender da História. Além disso, o objetivo é verificar o sentido que foi dado a história apenas com a linguagem verbal.
- Logo após, a história será recontada com o livro ilustrado. Para tal, sentaremos em círculo no chão, permitindo melhor a visualização do livro durante a leitura, bem como a interação entre os alunos, promovendo um momento dialogado. Ao mesmo tempo em que for lida cada página, as ilustrações serão mostradas. Conforme for lido, a entonação da voz para cada personagem será diferente. O propósito é deixar o momento mais prazeroso para os alunos. Além disso, ajudará a dar vida, construir a identidade de cada personagem. Objetiva-se a partir desta ação, verificar se as primeiras impressões dos alunos com o texto impresso foram confirmadas ou se as ilustrações implicaram em um outro sentido dado à história, permitindo os alunos a descobrir algo a mais sobre a história. Durante esse momento, será verificado qual das estratégias de leitura chamou mais atenção dos alunos, produzindo o efeito desejado de uma aula apoiada em leitura.

° Para finalizar, serão explanadas as características que compõem um livro, sobretudo o livro ilustrado, tais como: capa, contracapa, autor e ilustrador.

3.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

No primeiro encontro, iniciamos a nossa pesquisa-ação com o livro ilustrado proposto, "Bruxa, bruxa, venha à minha festa". O momento antes da leitura, objetivou-se gerar motivações, de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Para tal, entregamos como elemento motivador um convite. Ao ser entregue, foram questionados em quais momentos recebemos um convite, sendo respondido pelo o aluno A, ao dizer que quando vamos a uma festa ou alguma ocasião importante. Logo após, os alunos foram orientados a colocar no convite quem eles queriam que fosse a uma festa junto com eles. O aluno A, por sua vez, falou que se fosse à uma festa, levaria Sherlock Holmes, pois, se acontecesse algo na festa, ele ajudaria a resolver; enquanto que o aluno B, queria levar um dinossauro, pois completou dizendo que gostava muito. Nesse momento, a partir das respostas, a professora-estagiária concluiu a discussão, motivada pelas respostas, dizendo que só convidamos alguém para uma festa quando temos alguma motivação para chamá-la ou o convidado é muito importante para nós. Acredita-se que criar situações em que o leitor ative, claramente, por meio da motivação, seu conhecimento prévio, estabelece conexões entre suas vivências, sua experiência de mundo e abre a porta de entrada do texto, entendendo-o.

Logo após, foi-lhes entregue o texto verbal, objetivando verificar como se dava o desenvolvimento da leitura apenas com o texto verbal, a fim de ser comparada em seguida, como se deu com o acompanhamento das ilustrações. O aluno A conseguiu acompanhar a leitura e incentivou o aluno B a ler o texto, que por sua vez, ficou inquieto e disperso durante esse momento, como se a leitura mediada por aqueles métodos não estariam chamando a sua atenção e não era adequada para suprir as suas necessidades comunicativas.

Em seguida, sentamos em roda a fim de promover uma interação entre alunos e professora-pesquisadora. Entende-se que, uma das circunstâncias mais importantes para a leitura, seja oferecer condições para que a criança interaja de forma que possibilite a relação com o texto, bem como com quem está mediando esse momento, além de permitir melhor a visualização das ilustrações. Assim, o livro foi apresentado à turma e, a partir da capa, as crianças foram estimuladas a levantar hipóteses sobre o conteúdo daquela obra. A estimulação

se deu por perguntas direcionadoras, tais como: "Quem será que está convidando a bruxa para ir à festa?"; "por qual motivo será que essa pessoa quer que a bruxa vá à festa?"; "observando a expressão facial da bruxa, será que ela quer ir à essa festa?". Quando os leitores inferiram e predizeram, criaram uma interlocução com o conteúdo do livro, usando seus conhecimentos prévios com a finalidade de estabelecer expectativas do que iria acontecer ou que informações o texto iria contar. Desse modo, foi fundamental que as crianças se sentissem provocadas pelo livro, uma vez que, ao realizar previsões, elas se sentiram desafiadas e tentaram, ao máximo, "adivinhar" os desdobramentos do enredo. Diferentemente de como procedeu a leitura do texto verbal, em que a atenção não fez-se presente. Com a visualização das ilustrações, possibilitou a concentração e assimilação do que estava sendo lido pelos os alunos.

Figura 6: Capa do livro



Fonte: DRUCEN, adren (1991)

Na folha de guarda do livro, tem a imagem de uma menina escrevendo numa folha sem nenhum texto verbal. Ao ver essa página, o aluno A falou que agora sabia quem estava fazendo todos os convites da festa, era a menina e, deu um nome a personagem: Alice. Percebe-se que a ilustração serviu para aprofundar o sentido inicial do texto reforçar o conteúdo narrativo que seria apresentado em seguida, de forma a facilitar a compreensão do enredo e, que a ilustração, serviu para compreender algo a mais da narrativa que não foi possível com o texto verbal.

Figura 7: Folha de guarda do livro



Fonte: BIAZETTO, Cristina (2009)

Cada página do livro foi lido com uma entonação diferente para cada personagem. Tal como orienta Coelho (1991), ao dizer que é necessário alterar o tom da voz para demonstrar as emoções presentes na história contada ou uma entonação na voz para marcar a expressividade das ideias explanadas durante a leitura. Assim feito, os alunos demonstravam mais entusiasmo e apresentavam expressões de alegria para a leitura, além de ficaram repetindo a fala dos personagens. Ao proceder-se sob tal método, os alunos apresentavam maior atenção. Diferentemente como foi com o texto verbal, aqui já registrado.

Durante o direcionamento dessa aula, considerando o entusiasmo dos alunos ao interpretarem a história com as ilustrações e a forma que eles se relacionaram com o livro, veio em mente uma das aulas observadas (aula 5) em que a professora não se apropriou de estratégias que possibilitassem a interação dos alunos com o livro, sendo notória a diferença no desenvolvimento dos alunos. Na referida aula, a professora da turma mostrou a ilustração da capa e oralizou quando, no caso, os alunos deveriam ser questionados quanto às suas suposições, impedido o relacionamento com o texto. O aluno B levantava motivado pelo o desejo de querer ver as ilustrações que não eram mostradas. Comparar o desenvolvimento dos alunos nas duas aulas aqui tratadas (aula 5 e a intervenção), comprova-se o quanto a leitura de livros ilustrados sob estratégias que permitam o trabalho com a leitura de forma significativa, contribuem para o desenvolvimento da comunicação dos alunos autistas, visto que foram as ilustrações que motivaram a oralização e construção do sentido do texto, sendo estas, essenciais e não um complemento.

A página 12 tratava-se de uma árvore com galhos secos, colorida nas tonalidades de amarelo, o aluno B falou que nesse lugar estava fazendo muito sol. Ao passo que o aluno A, completou dizendo que as árvores estavam secas. Nesta ação, o efeito interpretante do signo

se deu de forma individual, em função da cor escolhida e em que cada aluno fixou sua atenção em um elemento diferente, o aluno A se concentrou na imagem que estava em maior destaque, ao passo que o aluno B, o interpretante se deu pelo o predomínio da cor amarela. Trazendo à luz o que foi dito Por Lorena (2017), a escolha do uso das cores causam uma conotação individual, implicando na interpretação e construção do sentido do texto, gerando uma interpretação individual.

Chegado na última página do livro, o aluno A falou que gostou mais de ter lido o texto com as ilustrações, pois, quando ele leu o texto verbal imaginou que se tratava de uma festa de aniversário e, lendo o texto com ilustrações ele descobriu que era uma festa de Halloween. Nesse momento, o aluno A afirmou que tratava-se de uma festa de Halloween. Questionei por qual motivo ele concluiu tal coisa, ele respondeu que as pessoas iam para a festa do Halloween fantasiadas e que as coisas nessa festa geralmente eram laranjas (cor que predomina na página do livro). O efeito interpretante discutido por Peirce (2005) se deu, principalmente pela cor laranja, causando um efeito de representante, representando as características da festa citada. No entanto, a cor laranja para o aluno B, representou o tempo, ao afirmar que estava anoitecendo.

Ainda na última página, o aluno B se impressionou ao descobrir que os personagens não se tratavam de animais e sim de crianças fantasiadas, pois elas tinham pernas. Essa informação não estava contida no texto verbal, assim, considerando que a ilustração é um signo, ofereceu ao leitor algo além do que pode ser decodificado, fomentando o significado da ilustração. Nesse sentido, o código verbal e visual se complementaram e as palavras foram partes de um sintagma mais geral. Pois, a imagem é um signo, e oferece ao leitor algo além do que pode ser decodificado, potencializando o significado da ilustração. Nesse sentido, o código verbal e visual se complementam e as palavras são partes de um sintagma mais geral. Mas, a imagem atuou como um elemento paratextual, ou seja aquilo que acompanha, faz parte do texto enriqueceu a narrativa, ao mesmo tempo em que seria enriquecida por ela, além de permitir o leitor ampliar o sentido do texto, Nas relações de reforço, as ilustrações expandem o texto escrito ao apresentar detalhes essenciais para a construção da narrativa, além de apresentar um ponto de vista diverso daquele apresentado pelo texto escrito. Pode-se dizer que, nesse caso, essa dualidade não determina uma relação de contraponto propriamente dito, mas estabelece a essencialidade. Conforme Solé (1998), é consensual propor o uso das seguintes estratégias: formular perguntas sobre o que foi lido. Assim, ao serem questionados quanto ao que entenderam

da história, o aluno B citou informações do início, meio e o fim da narração a partir das ilustrações.

Figura 8: última página de “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”.



Fonte : DRUCE, Adren (1991)

Dessa feita, sendo o texto um instrumento constituído de intencionalidade com vistas à obtenção de respostas, a leitura estabeleceu um espaço interativo e proveitoso conforme o aluno foi em busca de elementos que possibilitasse a construção do sentido do texto. Cada signo que fazia parte da ilustração permitiu representar algo diferente para cada, o que entende-se que a ilustração serviu para expandir o texto escrito ao apresentar detalhes essenciais para a construção da narrativa, além de apresentar um ponto de vista diverso daquele apresentado pelo texto escrito.

3.5 SUGESTÃO DE PROPOSTA COM O LIVRO DE IMAGEM *AURORA* PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

É de suma importância ressaltar que tais propostas aqui descritas são hipotéticas e passíveis de alteração, a depender do nível de leitura dos alunos e das intenções do mediador, não tratando-se, portanto, de leituras fechadas. Embora não tenham sido aplicada, a proposta foi pensada em trabalhar livros ilustrados no contexto escolar, sempre enfatizando a relação da imagem com o desenvolvimento do leitor competente, que por iniciativa própria, é capaz de selecionar elementos para a compreensão. Optou-se por aplicar à obra a estrutura dos momentos antes, durante e depois da leitura, a fim de facilitar a visualização das etapas estratégicas.

Momento pré-leitura

Nesse momento, o primeiro passo seria levantar apontamentos acerca do livro. O livro seria apresentado à turma, e, a partir da capa, os alunos seriam incentivadas a levantar hipóteses sobre o conteúdo daquela obra, levando em consideração o título, as cores, a ilustração e seus elementos, como recomenda Solé (1998): Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. No livro em questão, há uma abertura contida na capa do livro que assemelha-se a uma janela, que por sua vez, permite enxergar parte da ilustração da página seguinte. Os alunos seriam questionados sobre o que compreendem a partir do que é visto. Após, a capa seria aberta para que vejam a ilustração da página inicial por completa para que comprovem suas suposições ou não. A capa é capaz de introduz o conteúdo do livro antes mesmo de este ser aberto, e expõe questões que somente seriam conhecidas posteriormente, ao longo da leitura. Ainda há, porém, vários questionamentos possíveis de serem feitos:

- ° O título "Aurora" se refere a quem? E qual será o seu papel na história?
- ° Sobre o que será que vai ser contado nessa história?

A intenção aqui é originar uma série de expectativas que possam provocar o interesse dos alunos, uma vez que, a partir do conhecimento prévio, as crianças participam de forma efetiva e, assim, “se tornam protagonistas da atividade [...] [e] aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura” (SOLE, 1998, p. 109). Em seguida, as respostas fornecidas seriam postas no quadro branco.

Figura 9: capa do livro “Aurora”



Fonte: Cristina Biazetto

Momento durante a leitura

Cada página seria mostrada aos alunos, para que no momento exponham as suas interpretações, de forma a construir suas próprias histórias. Como direcionamento, algumas

perguntas serão feitas, tal como: Por qual motivo será que os elementos do ambiente ficam coloridos onde está Aurora? O momento será oportuno para observar a capacidade de atenção e memória, sua fala, sua criatividade e desenvoltura ao contar a história. Desse modo, o mediador pode solicitar que os alunos observem a sequência das páginas duplas, direcionando o olhar da turma para pontos específicos, dividindo-os em vários momentos de idas e vindas de Aurora.

Momento depois da leitura

Ao término da leitura, a fim de reconhecer o enredo, responderiam uma ficha elaborada pelo professor em uma folha completando as seguintes perguntas:

- ° O livro “Aurora”, de Cristina Biazetto conta a história de ...
- ° “Aurora” é um tema sobre ...
- ° Desenhe a personagem Aurora em três momentos da narrativa, a fim de mostrar o início, o meio e o fim, a fim de mostrar as mudanças sofridas por ela ao longo do tempo .

Com esta atividade, os leitores exercitariam a capacidade de identificar os elementos significativos no texto. É válido ensinar os alunos a sintetizarem as informações constantemente, isto é, estimulá-los a parar a cada página para ponderar sobre o que estão lendo, isso ajuda o leitor a elaborar o significado do texto (HARVEY; GOUDIVS, 2008 apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 96). Após essa etapa, a turma retomaria as previsões registradas no quadro, a fim de verificar a fim de tratar da história pela comprovação, ampliação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista de tudo o que foi discutido, observado e analisado, nesta monografia, podemos determinar que a conclusão para resposta à questão geral da pesquisa: analisar se a escola de ensino privado favorece o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de forma inclusiva é: o desenvolvimento das competências comunicativa, em se tratando da leitura, não foi assegurado para tais alunos.

Esta conclusão se dá pela observação e análise das aulas observadas de leitura de Língua Portuguesa. A mediação docente configura-se em uma prática tradicional, a Língua fechada em si mesma, o que na verdade não assegura nem o desenvolvimento dos outros alunos que compõem o 4º ano. As aulas de leitura são pensadas para a maioria e o mais problemático é que para o exercício de leitura não são traçadas estratégias, bem como objetivos para que tal coisa se cumpra com êxito. Para além disso, as aulas não permitiam a relação entre o leitor e o texto, bem como não havia o aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos. Assim, para a garantia da aprendizagem, é preciso haver mudanças no âmbito da escola e fora dela, sendo possíveis e necessárias, pois, a educação é considerada não apenas um direito de todos, mas algo indispensável a cada indivíduo.

Quanto à nossa proposta, que se configurou em um objetivo: de que forma os livros ilustrados podem contribuir como prática inclusiva, compreendemos que trata-se de uma alternativa para aulas de leitura não só para alunos autistas, mas para as diferentes realidades educacionais, visto a significação para o cumprimento de alguns dos objetivos do ensino de Língua: contribuir para o desenvolvimento crítico do leitor.

Portanto, o estudo permitiu (re)significar as teorias aprendidas durante a formação para o ensino que alcance a todos os alunos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, que enfatizem o método, que por sua vez, evidenciam direções que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando. As ilustrações nas aulas de leitura, apoiada na Semântica desenvolvida por Peirce, requerem iniciativa do professor, favorecem ao diálogo entre os alunos, contribuem para a formação do leitor, além de valorizarem os conhecimentos de mundo do aluno. Para além disso, a presente pesquisa torna-se relevante, uma vez que permite ampliar os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de aulas de Língua Portuguesa.

5 REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: Edufcg, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- AVERO, Osmar (org.). **Tomar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso : ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BIAZETTO, Cristina. **Aurora**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BOSA, C. A. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 2.000. Carta Brasileira de Educação Física. Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Belo Horizonte: Agosto/2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil : teoria, análise, didática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **O Conto de Fadas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. DÍAZ, Fanuel Hanán. Leer y mirar el libro álbum: Disponível em:<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=3444>. Acesso em 22 de Julho de 2018)
- DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book Editora, 1995.
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FILIPOUSK, Ana Mariza R. **Atividades com textos em sala de aula**. Porto Alegre: mercado aberto, 1998
- FIALHO, Juliana. **Alfabetização de crianças com Autismo: instalando a função da leitura e da escrita e a compreensão e interpretação de textos**. 2013. Disponível em

<<https://www.comportese.com/2013/02/alfabetizacao-de-criancas-com-autismo-instalando-a-funcao-da-leitura-e-da-escrita-e-a-compreensao-e-interpretacao-de-textos>> Acesso em: 25 de Agosto de 2018.

GRABOIS, Claudia. **Orientações sobre a inclusão de alunos com transtornos globais** . 2010 . Disponível em<<https://pt.scribd.com/doc/33332487/Orientacoes-Sobre-a-Inclusao-do-Aluno-com-Transtornos-Globais-do-Desenvolvimento-14-de-Junho-de-2010> > Acesso em: 25 de Agosto de 2018.

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

LOPES, Esther. **Adequação curricular** : um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIRA, Marcela. **Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados**: estratégias de leitura. Campina Grande, 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

LORENA, Laila. **Corsários e Sereias** : O desenvolvimento de um livro ilustrado infantil . 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Design, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita** : atividades de retextualização. Ed. Cortez. 2001

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade** . 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica** . Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Edição revista. Campinas/SP: autores associados, 2011.

SHAPIN, Steven. **Nunca pura** . Estudos históricos de ciência como se fora produzida por pessoas com corpos, situadas no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade e que se empenham por credibilidade e autoridade. Tradução Erick Ramalho. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.