


A (CO)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA E NA PRODUÇÃO TEXTUAL: EM CENA UM ESTUDANTE AUTISTA

Rodrigo Albuquerque*

 <https://orcid.org/0000-0002-5279-4311>

Alex Leitão**

 <https://orcid.org/0000-0001-7024-2927>

Como citar este artigo: ALBUQUERQUE, R.; LEITÃO, A. A (co)construção de sentidos na leitura e na produção textual: em cena um estudante autista. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO17112>.

Submissão: 22 de maio de 2024. **Aceite:** 3 de junho de 2024.

Resumo: Este artigo se propõe a analisar o processo de articulação de distintas semioses para a (co)construção de sentidos na leitura e na produção textual com alunos/as autistas e não autistas em uma turma de educação inclusiva de espanhol como língua adicional. Constatamos, a partir da nossa orientação teórico-metodológica, que o estudante autista negociou semioses verbais e não verbais na (co)construção de sentidos com os/as colegas nas tarefas de leitura e de produção textual analisadas.

Palavras-chave: (Co)construção de sentidos. Multimodalidade. Fatores de textualidade. Estudante autista. Ensino de língua adicional.

* Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

** UnB, Brasília, DF, Brasil. E-mail: alex.leitao@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pessoas autistas precisam de mais ou menos suporte de acordo com a variabilidade do espectro. Esse suporte envolve adaptações simples – como a redução da luz e do som do ambiente; a manipulação de objetos para regulação de *stims*¹; o uso de fones de ouvido para controle do excesso de ruído etc. No entanto, há adaptações mais complexas, as quais poderiam incluir: o uso de tecnologias assistivas e aumentativas, os ajustes curriculares e, em especial, o olhar sensível para outras formas de construir sentidos que oportunizem, ao mesmo tempo, transcender os fatores de textualidade tradicionalmente abordados em sala de aula e valorizar o conhecimento compartilhado dos/as discentes. Em respeito às condições de neurodiversidade² de pessoas autistas, tais adaptações viabilizam a inclusão em contextos familiares, laborais, hospitalares, esportivos, terapêuticos, escolares etc.

O autismo, explica Leitão (2021), constitui uma condição humana caracterizada por diferenças em demandas sociointeracionais, por hiperfocos e por *stims*; uma deficiência, resultante de barreiras que impedem a plena participação de pessoas autistas em espaços sociais com igualdade de oportunidades; e uma neurodivergência, a qual destoa do que seria previsível na tipicidade humana. Ao lado dessa complexa definição, cabe salientar que tais pessoas “vêm sendo silenciadas e apagadas ao longo do tempo pela sociedade, que não as aceita como são e, conseqüentemente, como interagem, como se sentem e como se comportam” (Leitão, 2021, p. 19). Com a implementação da Lei nº 13.146/2015, que garante o acesso à educação inclusiva de pessoas autistas (Brasil, 2015), profissionais da educação recebem, cada vez mais, esses/as aprendizes em suas salas de aula, mas não se sentem preparados/as para promover a inclusão.

Considerando todas essas demandas emergentes da neurodivergência, almejamos analisar o processo de articulação de distintas semioses para a (co)construção de sentidos na leitura e na produção textual com alunos/as autistas e não autistas em uma turma de educação inclusiva de espanhol como língua adicional. No âmbito teórico, integraremos os debates atinentes aos padrões de textualidade (Beaugrande; Dressler, 1981) – os quais foram oportunamente revisitados por Koch (2015) – e aos conceitos-chave decorrentes da abordagem multimodal interacional (Norris, 2004, 2011). No âmbito metodológico, trataremos do enquadre epistêmico do estudo (qualitativo e etnográfico) e apresentaremos o contexto desta pesquisa. No âmbito analítico, analisaremos as duas atividades: a leitura coletiva (leitura) e a produção de um desenho ou de uma frase (produção textual).

A (CO)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: POR UM CAMINHO MULTIMODAL

No âmbito teórico, almejamos discutir de que modo os princípios de construção de sentidos (Koch, 2015) – ao ampliarem o construto *padrões de textualidade*

1 O termo *stim* ou *stimming* diz respeito a movimentos repetitivos – tais como: abanar as mãos, balançar o corpo, girar objetos – que são comumente inibidos pela literatura médica e pela indústria farmacêutica. Tal postura não apenas impede a autorregulação, a expressão e a comunicação (Nolan; McBride, 2015) de pessoas autistas, como também contribui para o mascaramento de parte da identidade desses sujeitos.

2 O termo *neurodiversidade* foi usado pela primeira vez pela socióloga autista Judy Singer (1999), com o objetivo de destacar que uma conexão neurológica atípica (de pessoas autistas) não constitui enfermidade, e sim diferença neurológica de neurotípicos/as (de pessoas não autistas). É imprescindível destacar que a comunidade autista brasileira tem preferido utilizar o termo *neurodivergente*, por entender que todos/as nós somos, em alguma medida, neurodiversos/as. A neurodivergência estaria mais alinhada ao distanciamento do que seria previsível em relação à tipicidade humana.

(Beaugrande; Dressler, 1981) – abarcariam seis conceitos-chave oriundos da abordagem multimodal interacional (Norris, 2004, 2011). A partir dessa inter-relação, desejamos propor um novo olhar para a atuação pedagógica do/a professor/a de espanhol como língua adicional no que tange ao ensino de texto. Conforme mencionamos na seção anterior, é indiscutível a necessidade de ajustarmos abordagens didáticas de leitura e de produção textual, a fim de atendermos adequadamente às demandas de estudantes neurodivergentes.

Ao tratarem dos sete padrões de textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) assim os dividem: noções centradas no texto (coesão e coerência) e centradas nos/as usuários/as (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade). A *coesão* diz respeito à conexão dos componentes da superfície do texto em determinada sequência, enquanto a *coerência* se refere ao acesso a conceitos e relações subjacentes à superfície do texto (Beaugrande; Dressler, 1981). Na medida em que coesão e coerência se situam exclusivamente na materialidade textual, Beaugrande e Dressler (1981) deixam de considerar a presença do sujeito na construção de sentidos, o que é indiscutivelmente importante para conceituar, por exemplo, a coerência. Para Koch e Elias (2008, p. 184), “a coerência não está no texto, [mas no] efetivo processo de interação [...]”.

A *intencionalidade* se refere à intenção do/a produtor/a na construção de um texto coeso e coerente, enquanto a *aceitabilidade* se refere ao aceite do/a receptor/a do texto – coeso e coerente – construído (Beaugrande; Dressler, 1981). Por fim, a *informatividade* se refere às informações (esperadas/inesperadas, conhecidas/desconhecidas) presentes no texto, a *situacionalidade* diz respeito à relevância do texto para determinada situação, e a *intertextualidade* se relaciona com a dependência de dado texto em relação a outro(s) (Beaugrande; Dressler, 1981). Vale considerar que Beaugrande e Dressler (1981) fizeram um desbravamento teórico imprescindível para a época, o qual ilumina diversos estudos no campo da linguística de texto.

Embora seja inegável a contribuição de Beaugrande e Dressler (1981), concordamos, em absoluto, com os questionamentos elencados por Koch (2015): 1. a divisão entre fatores³ centrados no texto e centrados no/a usuário/a não faz sentido em perspectiva pragmático-cognitiva, haja vista que todos eles se centram simultaneamente no texto e no/a usuário/a; 2. a lista de fatores de textualidade não é exaustiva, instigando-a, inclusive, a sugerir outros fatores – sobre os quais trataremos a seguir; e 3. a coerência não deveria ser situada como mais um fator (pareado com os demais), dado ser ela a confluência de todos os fatores. Morato (2023), em plena adesão a Koch (2015), propõe que *intencionalidade* e *aceitabilidade* – já que uma é a contraparte da outra – integrem um único fator: *intermediação de sentidos*.

Koch (2015) sugere, na sequência, quatro fatores: 1. *fatores de contextualização*, que englobam assinatura, localização, data, elementos gráficos, título, início do texto e autoria (Marcuschi, 1983); 2. *consistência e relevância*, que indicam, respectivamente, que o texto precisa conter enunciados verdadeiros e relevantes para o tópico discursivo; 3. *focalização*, que se relaciona com a concentração dos/as usuários/as em certas partes do texto; e 4. *conhecimento compartilhado*, que se refere à pressuposição de que dado conhecimento é compartilhado

3 Embora Beaugrande e Dressler (1981) os denominem *padrões de textualidade (standards of textuality)*, Koch (2015) utiliza *fatores de textualidade* para se referir à proposta desses autores.

pelo/a interlocutor/a. A partir do que propõem Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (2015), sugerimos que a multimodalidade abarque, assim como a coerência, os demais padrões/fatores.

Argumentamos que, se todos os textos são multimodais (Kress; Van Leeuwen, 1998), a multimodalidade seria constitutiva do texto – ou seja, da construção de sentidos (coerência). Logo, ela seria constitutiva da coerência e, similarmente à sugestão de Koch (2015), seria a confluência de todos os fatores. Mais adiante, reiteraremos essa ideia com mais especificidade. Interessa-nos, aqui, apresentar a abordagem multimodal interacional (Norris, 2004, 2011), que surgiu do desejo de expandir os domínios da multimodalidade para as instâncias da interação, a partir do pressuposto basilar de que “todas as interações são multimodais” (Norris, 2004, p. 1).

Com importante ênfase nas noções de contexto e de interação situada, a abordagem multimodal interacional investiga “como uma variedade de modos é trazida para dentro e [é] constitutiva da interação [...]” (Jewitt, 2011, p. 33). Sob essa perspectiva, ela busca “compreender e descrever o que está acontecendo em dada interação” (Norris, 2004, p. 4). Há, para essa abordagem, seis conceitos-chave fundamentais. O primeiro deles é a própria noção de *interação*, que, para Norris (2011, p. 79), é utilizada “na análise multimodal interacional para se referir a qualquer ação em que um/a ator/atriz social comunica certa mensagem”. Tais ações, conforme frisa Norris (2004), são construídas conjuntamente por esses/as interagentes. O segundo deles é a noção de *modo comunicativo*, que, associada ao primeiro conceito, se refere a sistemas semióticos (ou sistemas de representação) com regras e regularidades, ressaltando-se que essas regras e essas regularidades emergem quando os/as interagentes se valem desses sistemas semióticos (Norris, 2004, 2011).

Exemplificando ambos os conceitos, podemos considerar que, em dada interação, os/as atores/atrizes sociais (co)constróem sentidos a partir do acionamento de particulares modos comunicativos (imagens, gestos, entonações, posturas etc.). Concebemos que tais modos são articulados e orquestrados para construírem sentidos, sendo influenciados não só pela previsibilidade de aspectos estáveis do processo comunicativo (o que estaria dado em um texto), mas, principalmente, pelo processo interacional negociado e (co)construído entre os pares. Por esse motivo, modos utilizados para interagir não criam, por si sós, um momento comunicativo, de maneira que a (co)construção de sentidos decorreria de ações recíprocas, o que, por sua vez, abarcaria o gerenciamento dos modos comunicativos.

O terceiro conceito – influenciado por ideias de Vygotsky, Leont’ev e Luria – é o de *ação mediada*, que abrange três níveis de interação: (1) ações de nível superior, que abarcam; (2) ações de nível inferior, que são as menores unidades de significado de dado modo; e (3) ações congeladas, que são congeladas no tempo e podem integrar conversas futuras (Norris, 2004, 2011). Norris (2013) ilustra que a escolha de certo perfume pode requerer uma ação de nível superior: cheirar perfumes. Essa ação pode, ainda, congrega distintas ações de nível inferior, como a movimentação dos braços e das mãos em direção ao nariz que comporia o modo *gesto*. Eventualmente, poderia também haver alguma ação congelada: o posicionamento de um pote com café próximo à área de testes de perfumes, por exemplo. Essa ação poderia, ainda, incluir ações de nível superior (como recomendar cheirar o café para neutralizar os perfumes cheirados) e de nível inferior

(como organizar a perfumaria – uma das ações necessárias para se organizar esse espaço).

O quarto conceito é a *densidade modal*, que se refere tanto à intensidade quanto à complexidade da constituição de uma ação de nível superior (Norris, 2004, 2011). Ela é, portanto, formada por estes dois princípios: 1. a intensidade modal (densidade em si) é associada a massa por unidade de volume (por empréstimo da física), de forma que dado tom de voz pode ser mais denso que um sorriso; e 2. a complexidade modal (amálgama) é associada a uma combinação de substâncias (por empréstimo da química), de forma que a combinação do olhar, do tom de voz, do gesto e do enunciado verbal pode ser mais densa que um sorriso. Em suma, densidade modal diz respeito à forma como diferentes semioses se tornam mais intensas e se articulam na construção de sentidos nas interações, o que se relacionaria com o fator de textualidade *consistência e relevância* (Koch, 2015).

O quinto conceito é, na verdade, a *inter-relação* de densidade modal, ações de nível superior e níveis de atenção (Norris, 2004, 2011). Norris (2011, p. 83) considera que “quanto maior a densidade modal que um/a ator/atriz social usa para construir a ação de nível superior, maior atenção ele/a dedica à ação interacional”, o que se relacionaria com o fator *focalização* (Koch, 2015). Por fim, o sexto conceito é a *configuração modal*, que se refere a essa escolha do/a interagente em atribuir maior densidade a dado(s) sentido(s), a partir de uma noção hierárquica (o que seria mais relevante), uma vez que a intensidade da atenção despreendida pelo sujeito na realização de determinada ação de nível superior relaciona-se diretamente com o nível de atenção requerido (Norris, 2004, 2011). Ao nos engajarmos em duas ações, tendemos a dedicar maior atenção a uma delas – por exemplo, precisaríamos escolher entre conversar ao telefone e advertir uma criança.

Justificamos a nossa propositura de sintonizar o debate relativo aos princípios de construção textual de sentidos (Koch, 2015), decorrentes da avaliação crítica quanto aos padrões/fatores de textualidade (Beaugrande; Dressler, 1981), e à abordagem multimodal interacional (Norris, 2004, 2011), a partir da nossa própria concepção de texto. Para nós, texto constitui “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos [...]” (Koch; Elias, 2008, p. 7); e evento singular, que compõe uma unidade de sentido em contexto e decorre de uma combinação de sistemas semióticos (Cavalcante *et al.*, 2019). A leitura e a produção de textos (multimodais)⁴, como lugar de interação, nos oportunizam orquestrar ações de nível inferior na composição de distintos modos comunicativos, as quais seriam abarcadas por ações de nível superior; assim como negociar intensidades e complexidades modais na (co)construção de sentidos.

Por último, sugerimos que a coerência e a multimodalidade encapsulariam todos os demais padrões/fatores, sob o argumento de que os sentidos decorrem da orquestração de ações mediadas e de intensidades/complexidades modais. A partir dessa ideia, a coesão, ao transcender as conexões de superfície textual, incluiria a conjugação de configurações intersemióticas – conexões situadas tanto no verbal e no não verbal quanto na implicitude e na explicitude. Nessa

4 Os parênteses reiteram que “Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos” (Kress; Van Leeuwen, 1998, p. 186).

linha de pensamento, os demais – a intermediação de sentidos, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade – valorizariam semioses que, ao se desvencilharem de uma ditadura grafocêntrica (transcendendo-se, assim, o verbal), tornam-se relevantes para cada sujeito neurodivergente: com demandas semióticas próprias.

O CENÁRIO DE PESQUISA: UMA INCURSÃO ETNOGRÁFICA

No âmbito metodológico, desejamos tratar brevemente do enquadre epistêmico em que esta pesquisa se situa: uma pesquisa etnográfica (Cançado, 1994; Fetterman, 1998; Watson-Gegeo, 1997; Angrosino, 2009) e, portanto, qualitativa (Laville; Dionne, 1999; Mason, 2002; Chizzotti, 2003). Após esse momento, desejamos apresentar o contexto de pesquisa e os/as colaboradores/as do estudo (Hugo, Ana Lídia e Vinícius), bem como já anunciar como os dados, a serem analisados na próxima seção, serão organizados. Cabe registrar, ainda, que esse per(curso) metodológico e os dados a serem analisados na seção seguinte são desdobramentos da tese de Leitão (2021).

A pesquisa qualitativa – exploratória, fluida, flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto (Mason, 2002) – oportuniza “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, [possibilitando-nos perceber] significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p. 221). Ela procura conhecer as motivações, as representações e os valores do que não pode ser quantificável em relação ao *real humano*, sendo, por essa razão, interpretativista (Laville; Dionne, 1999). Logo, “interessa-nos, no âmbito metodológico-analítico, perspectivar, como atributo essencial de nossa pesquisa, uma interpretabilidade relativamente estável, assumidamente subjetiva e completamente provisória [...]” (Albuquerque; Cavalcante, 2022, p. 109).

Vinculada a uma abordagem qualitativa, a etnografia surgiu no século XIX, dando origem à necessidade de registro de determinado povo (Fetterman, 1998). Para Fetterman (1998), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo ou uma cultura em dado momento. Na tradição sociointeracionista, ela “busca desvelar os significados que os/as atores/atrizes sociais atribuem às suas ações” (Angrosino, 2009, p. 20). Cançado (1994), ao conduzir um estudo etnográfico em sala de aula, destaca dois princípios etnográficos, a saber: 1. o êmico, que sugere ao/à observador/a desconsiderar visões preestabelecidas e focalizar o funcionamento da sala de aula; e 2. o holístico, que examina a sala de aula de forma global/integrada.

Na sala de aula, a modalidade etnográfica de pesquisa qualitativa tem envolvido observações que costumam não ter uma durabilidade de pesquisa de campo tão extensa, conforme sugere a tradição em pesquisa etnográfica, tendo em vista o fluxo de estudantes que se movimentam entre turmas de um período para o outro (Watson-Gegeo, 1997). A observação intensiva e detalhada de salas de aula pode ter a duração de um semestre ou de um ano letivo. Segundo Watson-Gegeo (1997), esse período é flexível, permitindo que estudos etnográficos possam compreender mais ou menos tempo, em conformidade com as necessidades da pesquisa. Os dados deste estudo, por exemplo, fazem parte do acervo de dados gerados durante um semestre em uma turma de espanhol como língua adicional.

A instituição de ensino deste estudo é um (dos 17) Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal, estabelecimento público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Seedf) que oferece, desde 1975, o ensino de línguas. Esse CIL funciona nos três turnos, e os/as estudantes estão distribuídos/as em seis níveis com carga horária de 180 minutos de aulas presenciais semanais, como prevê o Regimento Interno das Escolas Públicas da Seedf, aprovado pela Portaria nº 15/2015 (Distrito Federal, 2015). Conduzimos o estudo em uma turma de espanhol como língua adicional do quarto nível. Nela, havia 12 estudantes com idades entre 16 e 22 anos. Hugo – o aluno autista – tinha, à época, 19 anos.

O espaço da sala de aula era equipado com *data show*, ventilador, aparelho de som e equipamento para a reprodução de CD e de DVD. Nas paredes da sala de aula, havia quadros que representavam atividades culturais do mundo hispano – como uma mulher dançando flamenco, um prato típico cubano chamado *arroz a la cubana*, um mapa da América Latina e outro da Península Ibérica, e uma imagem de uma mulher dizendo *Hola*. Decidimos posicionar a mesa e a cadeira do/a professor/a ao fundo da sala, para que os/as alunos/as pudessem se sentar em formato de círculo. Assim, o isolamento da mesa grande e da cadeira acolchoada (e mais alta) do/a docente – artefatos culturais que indicam poder – objetivava diminuir parte desse valor simbólico.

Para a realização do estudo etnográfico, iremos analisar duas atividades propostas: a partilha de leituras a partir de um vídeo motivador e a produção textual decorrente das leituras socializadas⁵. A descrição de ambas as atividades decorre das notas de campo de Leitão (2021), as quais contemplaram os registros das sessões reflexivas feitas com os/as colaboradores/as do estudo (estudantes típicos/as e atípicos/as). Por fim, destacamos que tais colaboradores/as receberam pseudônimos: Hugo (autista), Ana Lídia e Vinicius (não autistas); e que a pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.

ESTOY CONTENTO, PROFE. UN BUEN AMIGO EL CAILLOU

No âmbito analítico, investigaremos o processo de articulação de distintas semioses nas atividades de leitura e de produção textual realizadas pela turma de espanhol como língua adicional. A primeira atividade envolveu duas etapas: 1. a propositura de questões de sensibilização relativas ao tema *inclusão social de estudantes autistas*; e 2. a leitura coletiva do vídeo sobre o personagem Caillou (uma criança autista). A segunda atividade, relacionada com a leitura coletiva realizada na primeira, envolveu a produção de um texto – desenho ou frase – que representasse a inclusão a partir da conversa sobre o tema e das impressões sobre o curta-metragem. Antes de iniciarmos a análise, caberia frisar o nosso incentivo para que os/as discentes se manifestassem como quisessem e como pudessem. Um desenho e uma frase já seriam, portanto, um texto!

Na primeira quinzena de maio, as escolas públicas da Seedf costumam comemorar a Semana de Educação para a Vida. Escolas da rede pública do país, em atendimento ao que prevê a Lei nº 11.988/2009, promovem atividades relacio-

5 Sob inspiração de Freire (2011), a nossa concepção de leitura transcenderia o ato de decodificar (a leitura da palavra) e encapularia as diversas leituras de mundo que fazemos. Nas atividades que propusemos, ler incluiria partilhar visões de mundo, construir conjuntamente sentidos e posicionar-se diante de textos. Sob essa ótica, tanto o vídeo quanto as questões de sensibilização seriam, para nós, textos motivadores.

nadas à ecologia, à educação para o trânsito, à sexualidade, à diversidade da condição humana, entre outras temáticas (Brasil, 2009). Partindo dessa motivação, propusemos atividades relacionadas à inclusão social de estudantes autistas. A seguir, iniciaremos o relato e a análise dos dados relativos à *primeira atividade*.

Para o início das atividades, perguntamos em língua materna (português) a Hugo se ele gostaria de fazer uma atividade que promovesse a *inclusão de pessoas autistas*. Hugo respondeu afirmativamente, balançando a cabeça para cima e para baixo, e sorrindo. Após todos/as os/as estudantes se dirigirem à sala, conversamos sobre as atividades que eles/as haviam realizado no fim de semana anterior. Hugo – o primeiro a responder – disse que havia ido à igreja com a mãe no sábado e no domingo. Enquanto os/as outros/as discentes falavam sobre as atividades do fim de semana, Hugo começou a ficar *inquieto* e levantou-se para observar um mapa que estava pendurado na sala de aula, contornando com o dedo diversos países. Por gostar de contornar linhas do mapa, como forma de autorregulação (*stims*), sentimos que seria apropriado que Hugo continuasse a fazê-lo, pois já havíamos percebido em outras aulas que isso o deixava confortável. Naquele momento, parecia que Hugo não estava interessado em saber sobre os acontecimentos do fim de semana dos/as colegas. Mesmo assim, eles/as continuaram falando sobre esse assunto.

Essa cena interacional pode ser dividida em três momentos. O primeiro deles seria o aceite de Hugo para participar de dada atividade sobre o tema *inclusão*, atendendo à sugestão realizada pelo professor com sinal positivo de cabeça e sorriso – ações de nível inferior que comporiam o modo *gesto* em sinal de consentimento. No entanto, o docente decidiu mudar temporariamente o foco do debate para o segundo momento, cuja intenção seria *quebrar o gelo*. Com isso, Hugo respondeu breve e objetivamente o que havia feito, e deslocou o foco atencional para um texto que lhe era mais denso modalmente – o mapa. Para além da autorregulação, Hugo denunciava, dada a sua condição neurodivergente, que teria outra demanda sociointeracional. Por já compreender essas demandas, a turma respeitou o momento de Hugo e seguiu com o debate proposto pelo professor.

Em um dos relatos, Ana Lídia disse que havia sentido dor de barriga porque comeu muito do doce que a mãe havia feito. A turma sorriu da situação, e Hugo deslocou-se em direção à aluna e tocou em seus cabelos. Ana Lídia era a colega com quem Hugo tinha maior proximidade, ele gostava muito de fazer atividades com ela. Com base nessa ação, percebemos que Hugo alternava o foco atencional a partir da própria avaliação quanto às densidades modais (semioses mais ou menos densas). Portanto, não se tratava de não estar prestando atenção ao que os/as colegas diziam, tendo em vista que ele parecia estar atento ao que era dito e, conforme a intensidade e a complexidade modais, escolhia a interação da qual desejava participar. Não por acaso, dada a proximidade entre Hugo e Ana Lídia, ele demonstrou afeto pela colega. O objetivo dessa (inter)ação parecia ser o de confortar Ana Lídia diante da situação desagradável por ela experienciada.

Após os relatos sobre o fim de semana, Hugo se sentou. Explicamos à turma que projetaríamos um vídeo⁶ para que eles/as, após a exibição, pudessem dizer

6 No YouTube, o título do vídeo é: *Caillou autismo*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TvKuyDQ-Ccc>. Acesso em: 19 maio 2024.

quem eram os/as personagens do vídeo e se conheciam pessoas com características parecidas com as dos/as personagens. Durante toda a exibição, Hugo permaneceu sentado e parecia atento ao vídeo. Era um desenho animado sobre Caillou, personagem que se sentia incomodado por não conseguir brincar com um garoto que acabara de ingressar em sua escola.

No vídeo, Caillou pediu ajuda ao pai, que o aconselhou a observar o garoto tido como diferente na turma e a levar algo para brincar com o colega no recreio. O pai alertou que a observação de Caillou seria importante para que ele pudesse sugerir uma brincadeira que fosse de interesse do colega. Caillou, então, observou que o colega gostava de brincar com marionetes durante o recreio e decidiu levar um boneco dentro de um carrinho. Tanto Caillou quanto o colega se mostravam felizes e negociavam o que fariam com aquele brinquedo. Ao final do vídeo, Hugo sorriu muito, e lhe perguntamos por que ele estava sorrindo tanto. Ele disse que havia ficado feliz com Caillou, porque ele era um bom amigo (*“Estoy contento, profe. Un buen amigo el Caillou”*). Os/as estudantes sorriram, em seguida, demonstrando carinho com relação às palavras de Hugo. A provável intencionalidade da produção (o vídeo) seria transmitir a ideia de amizade e de altruísmo, o que se sintonizou com a aceitabilidade desse texto por parte de Hugo. O empréstimo do carrinho e o êxito na brincadeira, como ações possivelmente mais densas no vídeo exibido, geraram uma configuração modal congruente com os sentidos de felicidade (*“Estoy contento, profe”*) e de avaliação positiva do personagem (*“Un buen amigo el Caillou”*), como expressou Hugo. A coerência não estaria expressa nas ações em si, mas na interpretação (subjativa) da cena na avaliação de Hugo e de seus/suas colegas.

Após explicar o motivo dessa alegria, Hugo continuou demonstrando entusiasmo, dado que gargalhava em sala de aula e apresentava *stims* (com a cabeça baixa, ele tocava, de forma circular em movimentação ascendente e descendente, a orelha esquerda). Os/as participantes daquela cena interacional já compreendiam que essas ações de nível inferior sinalizavam uma ação de nível superior: a autorregulação. Isto é, o que poderiam ser ações desprovidas de sentido para pessoas que não integravam o contexto daquela sala de aula eram, para aqueles/as aprendizes, ações coerentes. O sentido construído era o de respeito à necessidade (neurodivergente) de Hugo. Além de socializar os sentidos percebidos na narrativa (felicidade e bondade), Hugo acabava sinalizando a todos/as: *respeitem minha necessidade de autorregulação*.

Na sequência, perguntamos se os/as alunos/as conheciam outras pessoas que tinham características similares às do amigo de Caillou. De modo geral, eles/as mencionaram vizinhos/as, familiares e colegas que costumavam se isolar e realizavam comportamentos repetitivos. Vinícius, ao comentar que conhecia uma pessoa *assim*, fez um gesto com a cabeça e direcionou o olhar para Hugo. Cabe destacar que densidades modais verbais e não verbais se articularam no depoimento de Vinícius. Dizer *Yo conozco una persona así* articulou o dêitico *así* e outras semioses provenientes do movimento da cabeça e do olhar para Hugo. Houve, portanto, uma configuração modal entre o dêitico *así* (recurso verbal) e os movimentos corporais (recursos não verbais) na (co)construção de sentidos. A partir desse depoimento de Vinícius, foi possível deslocarmos os níveis de atenção da turma de uma referência genérica (alguém) para uma referência local (Hugo), o que atenderia ao objetivo pedagógico inicialmente traçado por nós: tratar da diferença a partir da realidade local, reforçando-se, ainda, a necessidade de respeito à diversidade.

Após conversarmos sobre a diversidade do espectro do autismo e sobre o respeito à condição humana de pessoas neurodivergentes (incluindo, em especial, o colega Hugo), disponibilizamos folhas em branco aos/às estudantes para que produzissem um desenho e/ou uma frase. Nessa produção, desejávamos que representassem a inclusão a partir das leituras até ali feitas (vídeo e conversa sobre a temática). Para tanto, poderiam utilizar os telefones pessoais conectados à internet para fazer pesquisas, com o objetivo de produzir o texto, adotando-se como ponto de partida a proposição: *inclusión es como...* (*inclusão é que nem...*). Iniciaremos, na sequência, o relato e a análise dos dados relativos à segunda atividade.



Figura 1 – Produção textual

Fonte: Texto produzido pelo aluno Hugo.

No texto produzido por Hugo, fica evidente, já no cotexto, que a associação feita seria a de que inclusão corresponderia a amor/afeto/coração. Analisando a proposta de produção textual como um todo, a intencionalidade do professor (produzir um texto sobre inclusão) parece ter sido plenamente aceita por Hugo (e pela turma), na medida em que produziu/produziram textos que versassem sobre a inclusão. Até aquele momento, em que lemos o texto sem a presença de Hugo, a construção de sentidos parecia ser: inclusão é que nem coração – e, é claro, integraria correspondentes metafóricos, como: afeto, amor, pulsar, empatia etc. Além dessa percepção, notamos que a representação pictórica contemplaria: a informatividade (associar a inclusão à ideia de amor), a situacionalidade (considerar o texto relevante para a proposta pedagógica) e a intertextualidade (conectar esse texto ao depoimento do estudante: “*Estoy contento, profe. Un buen amigo el Caillou*”).

Ao levarmos os textos para serem socializados em sala de aula, perguntamos a Hugo a razão de ele ter produzido aquele texto. No mesmo instante, ele já sinalizava a razão, ao juntar as mãos em formato de coração (batendo-as no peito), como se o coração estivesse pulsando, causando olhares e sorrisos de aprovação da turma. Àquela ocasião, notamos que os sentidos construídos por Hugo se tornavam ainda mais complexos do que a análise que anteriormente realizamos. Ao reunir distintas ações de nível inferior na representação do coração, Hugo intencionava responder à pergunta do professor, dando visibilidade aos sentidos por ele pretendidos, o que gerou aceitabilidade da turma (olhares e sorrisos de

aprovação). Ao transcender os limites físicos do papel, Hugo desvelava, na construção de sentidos, que esse coração seria um objeto que pulsava. Nesse processo, Hugo destacou semioses que, eventualmente, não teriam sido notadas em seu texto, como a representação pictórica de traços ao redor do coração.

Convém ainda mencionarmos que a densidade modal do gesto do coração provocou olhares e sorrisos de confirmação de outros/as alunos/as. Desse modo, a densidade modal do sorriso e do meneio de cabeça de outros/as estudantes era acionada pela explicação de Hugo sobre o motivo de ele haver realizado a representação do coração. Os movimentos corpóreos, o desenho do coração, os traços ao redor do coração e as cores (vermelha e amarela) traziam intensidades modais e complexidades modais que convergiam para uma configuração modal de que os sentidos relacionados à inclusão estavam completamente associados ao coração, o que incluiria distintos objetos de discurso relacionados ao afeto: respeito, empatia, carinho, felicidade, bondade.

Sobre as cores, perguntamos a Hugo o porquê de ter usado o vermelho e o amarelo (“¿Y por qué los colores rojo y amarillo?”), e ele respondeu que eram as cores da bandeira da Espanha (“La bandera de España [...] colores de la bandera”). Além de interpretarmos as cores como uma possível associação entre o idioma espanhol e as cores da bandeira do país que recebia esse gentílico, deslocamos a nossa interpretação para a representação da escolha das cores. O vermelho e o amarelo, como cores quentes e vibrantes, moldavam – em complexidade modal com os traços da tessitura do coração – uma configuração modal que sugeriria representar um coração forte, cheio de vida, bonito e pulsante.

Por concebermos que texto – muito mais do que produto – é processo, trazemos algumas reflexões ao final desta seção. A primeira delas é a importância de conjugarmos – no ensino – leitura e produção, oportunizando aos/às discentes socializar as leituras e compartilhar as próprias produções. A segunda é que, mesmo não sendo uma típica produção textual, a construção de sentidos está ali: posta, suposta e pressuposta. Mais do que isso: esses sentidos estariam suscetíveis a negociações, como em quaisquer textos, os quais são, em geral, lidos por alguém que construirá sentidos mais/menos (des)alinhados com a intencionalidade do/a produtor/a. A terceira delas é que os padrões/fatores estariam dispostos em qualquer texto, independentemente da extensão, da configuração modal, da presença/predominância verbal etc.

A quarta é que os padrões/fatores deveriam abarcar semioses verbais e não verbais, dada a integração entre ambas as semioses em boa parte dos gêneros discursivos em que nos inscrevemos, a partir da necessidade de rompermos com o mito do texto monomodal. A quinta é que as densidades modais e as configurações modais devem ser, no âmbito do ensino, debatidas, (co)construídas e celebradas, tendo em vista que – se os sentidos são intersubjetivamente construídos – as densidades e as configurações modais também são. A última é que uma turma com estudantes neurodivergentes não somente oportunizaria a partilha semiótica em tarefas de leitura e de produção textual, mas também convocaria os/as estudantes para a necessidade do respeito semiótico/modal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito teórico, sugerimos que, em tarefas de leitura e de produção textual, o foco incida na (co)construção de sentidos decorrentes da integração verbal e

não verbal. Ao revisitarmos os padrões/fatores de textualidade, sob inspiração das reflexões de Koch (2015) e de Morato (2023), concebemos que a coerência e as configurações modais – por serem construídas (inter)subjetivamente e por encapsularem os demais padrões/fatores – devam ser discutidas em sala de aula, possibilitando a expressão de múltiplas perspectivas em relação aos textos lidos e produzidos. Ressaltamos, ainda, a necessidade de transpor a proposta de Beaugrande e Dressler (1981) no sentido de valorizar e de celebrar semioses distintas, redimensionando a noção que cada sujeito teria quanto à coerência, à coesão, à intermediação de sentidos, à informatividade, à situacionalidade e à intertextualidade.

No âmbito metodológico, evidenciamos que a etnografia, de abordagem qualitativa, nos oportunizou observar a atuação de um professor para não somente descrever as cenas interacionais registradas neste artigo, mas principalmente promover a reflexão quanto aos resultados benéficos para o ensino. Essa experiência com os/as estudantes – em especial com o aluno Hugo – transbordaria em várias instâncias, a saber: a valorização da leitura e da produção textual de Hugo; a sensibilização do próprio professor quanto ao poder de uma educação mais horizontal, em que os saberes dos/as discentes conduzem a dinâmica pedagógica; e o alerta para (futuros/as) professores/as quanto à necessidade de ofertarmos espaços pedagógicos mais propícios para a partilha textual, semiótica, experiencial.

No âmbito analítico, notamos que, nas tarefas de leitura e de produção textual, se articularam distintas semioses na (co)construção de sentidos. Na leitura, listamos: o aceite não verbal de Hugo para debater o tema *inclusão*; o relato de Hugo quanto às atividades das quais participou no fim de semana; o deslocamento do foco atencional de Hugo para se autorregular (o manuseio do mapa); o relato de Ana Lídia relativo à dor de barriga e a reação não verbal de Hugo em sinal de solidariedade (com novo deslocamento do foco atencional); a avaliação de Hugo em relação ao personagem do vídeo (ele ficou contente por perceber que Caillou era um bom amigo) e a receptividade dos/as colegas diante dessa avaliação por meio de recursos não verbais; os *stims* para se autorregular; e a referência de Vinícius a Hugo, por meio de recursos verbais e não verbais, como alguém que costumava se isolar e realizar comportamentos repetitivos.

Na produção, mencionamos a socialização de Hugo quanto ao texto produzido, que simbolizava que inclusão seria um coração que pulsava, por recursos não verbais no texto em si (o coração, as cores utilizadas e os traços ao redor do coração) e na socialização do texto (os movimentos corpóreos). Após a socialização, notamos que a turma mobilizava também recursos não verbais em sinal de aprovação. A partir da análise feita, salientamos a importância de a linguística de texto associar a noção de textualidade às semioses não verbais e aos contextos de neurodivergência. Se a coerência, como fator *guarda-chuva*, é subjetiva, tal subjetividade se torna mais latente ao considerarmos a neurodivergência.

A análise das configurações modais nos permitiria compreender a coexistência de semioses (não)verbais, que se articulam para a orquestração de sentidos, especialmente quando sujeitos autistas e não autistas convivem em contextos educacionais de educação inclusiva. Logo, torna-se imprescindível que os/as profissionais da educação estejam atentos/as à articulação de tais semioses, almejando privilegiar não somente a (co)construção de sentidos, mas também o desenvolvimento sociocognitivo de todos/as os/as aprendizes, a fim de ofere-

cermos espaço para trilharmos caminhos alternativos mais democráticos tanto de ensino quanto de aprendizagem. Congregar práticas pedagógicas significativas – com o suporte, o apoio e as adaptações necessárias – é a força motriz para uma educação, de fato, inclusiva.

THE (CO)CONSTRUCTION OF MEANINGS IN READING AND WRITING: FEATURING AN AUTISTIC STUDENT

Abstract: This article aims to analyze the process of articulating different semioses for the (co)construction of meanings in reading and writing with autistic and non-autistic students in an inclusive classroom of Spanish as an additional language. Based on our theoretical-methodological orientation, we found that the autistic student negotiated verbal and non-verbal semioses in the (co)construction of meanings with their peers during reading and writing tasks.

Keywords: (Co)construction of meanings. Multimodality. Textuality factors. Autistic student. Additional language teaching.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R.; CAVALCANTE, R. N. Lutas (meta)discursivas no gênero carta/nota de repúdio: a (im)polidez nas instâncias da interação. *Letras em Revista*, v. 13, n. 1, p. 98-121, 2022.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1981.
- BRASIL. Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009. Cria a Semana da Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11988.htm. Acesso em: 8 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 8 maio 2024.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 23, p. 55-69, 1994.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015. Aprova o regimento interno das escolas públicas estaduais do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 fev. 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_5105_3mai13.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

- FETTERMAN, D. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: JEWITT, C. (ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London; New York: Routledge, 2011. p. 28-39.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arned, 1999.
- LEITÃO, A. B. *Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional*. 2021. 313 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 1983.
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2. ed. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2002.
- MORATO, A. L. V. C. *Gênero ofício: um (novo) olhar sobre os fatores de textualidade à luz da competência metagenérica*. 2023. 193 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- NOLAN, J.; MCBRIDE, M. Embodied semiosis: autistic “stimming” as sensory praxis. In: TRIFONAS, P. P. (ed.). *International handbook of semiotics*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 1069-1078.
- NORRIS, S. *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London; New York: Routledge, 2004.
- NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London; New York: Routledge, 2011. p. 78-90.
- NORRIS, S. What a mode? Smell, olfactory perception, and the notion of mode in multimodal mediated theory. *Multimodal Research Centre*, v. 2, n. 2, p. 155-169, 2013.
- SINGER, J. “Why can’t you be normal for once in your life?” From a “problem with no name” to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (ed.). *Disability discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1999. p. 59-67.
- WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. v. 8, p. 135-144.