



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Carlos Eduardo Alves Moraes

**TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR ESTUDANTES AUTISTAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR ENUNCIATIVO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Recife

2025

Carlos Eduardo Alves Moraes

**TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR ESTUDANTES AUTISTAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR ENUNCIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Prof.^aDr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem em suas diversas manifestações

Universidade Católica de Pernambuco

2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Lúcio Flávio Ribeiro Cirne, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Profa. Dr.^a Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Assessor)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)Profa. Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)**Ficha Catalográfica**

(A ser preenchida pela Biblioteca Central da UNICAP):

<p>SOBRENOME, Nome do Autor, ano. Título da Tese (Dissertação), ano. nf (número de folhas); 30cm. Orientador: XxxYyyyyKkkkkkk. Doutorado (Mestrado) em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco, ano.</p> <p>1. Primeira palavra-chave. 2. Segunda palavra-chave. 3. Terceira palavra-chave. 4. Quarta palavra-chave. 5. Quinta palavra-chave. I. SOBRENOME, Nome do Orientador. II. Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Ciências da Linguagem. Escola de Educação e Humanidades. III. Título da Tese (Dissertação).</p>
--

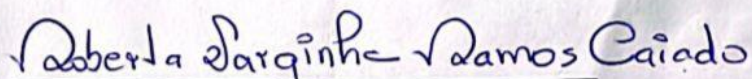
Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese (dissertação), por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Carlos Eduardo Alves Moraes

**TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR ESTUDANTES AUTISTAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR ENUNCIATIVO**

Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

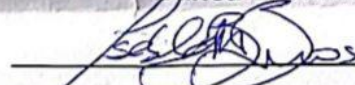
Recife, 26 de fevereiro de 2025.



Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado

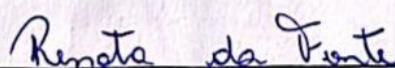
Coordenadora do PPGCL

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco



Prof.^a Dr.^a Renata Fonseca Lima da Fonte

Examinadora Interna Universidade Católica de Pernambuco



Documento assinado digitalmente

JOSE TEMISTOCLES FERREIRA JUNIOR

Data: 20/10/2025 17:18:15-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a José Temístocles Ferreira Júnior

Universidade Federal Rural de Pernambuco

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES/PROUC)

Dedico este trabalho aos estudantes autistas que passaram por minhas mãos nessa trajetória de professor, desejo que a linguagem esteja sempre com vocês.

AGRADECIMENTO

Deus, fonte de toda sabedoria e amor, pela presença constante em minha caminhada, sustentando-me nas horas de incerteza e iluminando cada passo deste percurso. À Virgem Maria, ao Sagrado Coração de Jesus e a São José, por intercederem e me guiarem com fé, serenidade e confiança nos momentos de desafio.

À minha família, base e refúgio em todas as etapas da vida. À minha mãe, **Maria Aparecida**, exemplo de força, carinho e dedicação. Às minhas tias **Carla** e **Verônica**, e aos meus tios **Lula** e **Bela**, que sempre foram inspiração e referência em minha trajetória acadêmica e pessoal.

À minha orientadora, **professora Isabela**, pela orientação generosa, paciência e comprometimento, fundamentais para a realização deste trabalho. Aos professores **Glória**, **Renata**, **Wanilda**, **Roberta** e **Antônio**, pela partilha de saberes, incentivo e contribuições valiosas durante esta formação.

À **Fraternidade Santa Clara de Assis**, minha família franciscana, pela presença fraterna, orações e exemplo de vida evangélica, que fortaleceram minha caminhada acadêmica e espiritual.

À minha amiga **Teresa Mota**, companheira fiel na vida de Igreja, pelo testemunho de fé, amizade sincera e apoio constante ao longo desta jornada.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho, em especial à **CAPES**, pelo apoio financeiro concedido por meio da **bolsa PROSUC**, sem a qual este percurso não teria sido possível.

A todos, minha eterna gratidão.

MORAES, Carlos Eduardo Alves. Textos Narrativos Escritos Por Estudantes Autistas: Um olhar enunciativo. an. nf (número de páginas). Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa se insere nas discussões sobre a produção de textos de alunos com autismo, a partir da sua proximidade com a escrita na sala de aula. A princípio, o interesse de investigar sobre textos escritos de sujeitos autistas no contexto escolar, parte da história pessoal do autor deste trabalho, vivenciada em sua prática como docente de língua portuguesa no ensino básico. Sabe-se que, em relação à escrita, os alunos autistas apresentam déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e semântica (Walenski; Tager-Flusberg, Ullman, 2006), e esse fato é reflexo dos desvios que esses indivíduos com autismo possuem no comprometimento nos níveis de linguagem, uma vez que há um déficit na compreensão e na produção das palavras com sentidos semelhantes aos utilizadas convencionalmente. Este trabalho tem como objetivo geral investigar a enunciação em textos narrativos escritos produzidos por estudantes autistas do Ensino Fundamental II e como objetivos específicos identificar as estratégias construídas pelos estudantes autistas através da Categoria de Tempo deixados nos textos, que apontem para processos enunciativos, além de analisar os movimentos de linguagem presentes nas narrativas escritas e verificar como uma aparente desordem no texto escrito do autista reflete as manifestações enunciativas do sujeito. Para embasar sobre a relação do autista com a escrita, utilizamos como referencial teórico os conceitos da linguística enunciativa do pesquisador Émile Benveniste (1902-1976), o qual define enunciação como o ato individual de colocar a língua em funcionamento de marcas específicas do sujeito na linguagem. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo estudo de caso no qual foram coletados seis textos narrativos produzidos em sala de aula por três estudantes autistas, matriculados na turma do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II, de

uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife. Após uma sequência didática sobre a produção de texto narrativo, foi solicitado que os alunos produzissem dois textos no início do período letivo e dois textos em meados do semestre, escolhido entre dois temas propostos pelo professor a cada atividade de produção textual. Vale ressaltar que a construção dessas narrativas não teve qualquer intervenção do professor da sala de aula regular ou do professor de apoio, eles só acompanharam o processo da escrita dos estudantes, constituindo-se como único alocutário durante a construção dos textos. No percurso das análises buscamos mostrar o funcionamento do processo enunciativo a partir da consideração de três momentos: 1) A proposta do professor com a produção de narrativas para os estudantes com TEA; 2) A escrita dos alunos autistas, 3) As particularidades encontradas nas narrativas. Acreditamos que a análise dos textos nos mostrou, que, mesmo todos apresentando o igual transtorno, esses estudantes manuseiam a linguagem escrita de modo diferente um do outro, marcando os movimentos subjetivos na linguagem.

Palavras-chave: Autismo, Enunciação, Texto, Linguagem

ABSTRACT

The present research is part of the discussions about the production of texts by students with autism, based on their proximity to writing in the classroom. At first, the interest in investigating written texts of autistic subjects in the school context is based on the personal history of the author of this work, experienced in his practice as a Portuguese language teacher in basic education. It is known that, in relation to writing, autistic students present deficits in the combination of aspects of syntax, morphology and semantics (Walenski; Tager-Flusberg, Ullman, 2006), and this fact is a reflection of the deviations that these individuals with autism have in the impairment of language levels, since there is a deficit in the comprehension and production of words with meanings similar to those used conventionally. This work has as its general objective to investigate the enunciation in written narrative texts produced by autistic students of Elementary School II and as specific objectives to identify the strategies constructed by autistic students through the Category of Time left in the texts, which point to enunciative processes, in addition to analyzing the language movements present in the written narratives and verifying how an apparent disorder in the written text of the autistic reflects the enunciative manifestations of the subject. To support the relationship between autistic people and writing, we used as a theoretical framework the concepts of enunciative linguistics of the researcher Émile Benveniste (1902-1976), which defines enunciation as the individual act of putting the language into operation of specific marks of the subject in language. This research is characterized as a qualitative case study in which six narrative texts produced in the classroom by three autistic students, enrolled in the eighth or ninth grade class of Elementary School II, of a municipal school in the city of Cabo de Santo Agostinho, metropolitan region of Recife, were collected. After a didactic sequence on the production of narrative text, students were asked to produce two texts at the beginning of the school term and two texts in the middle of the semester, chosen between two themes proposed by the teacher for each textual production activity. It is worth noting that the construction of these narratives did not have any intervention from the regular classroom teacher or the support teacher, they only

followed the students' writing process, constituting themselves as the only allocutarian during the construction of the texts. In the course of the analyses, we seek to show the functioning of the enunciative process from the consideration of three moments: 1) The teacher's proposal with the production of narratives for students with ASD; 2) The writing of autistic students, 3) The particularities found in the narratives. We believe that the analysis of the texts showed us that, even though they all have the same disorder, these students handle the written language differently from each other, marking the subjective movements in the language.

KEYWORDS:Autism, Enunciation, Text, Language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Texto do Aluno Apágina

Quadro 2: Texto do Aluno Bpágina

Quadro 3: Texto do Aluno Cpágina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1	Alterações de Oralidade e Escrita no Autismo.....	19
2.2	A oralidade no Autismo.....	20
2.3	Autismo e Escrita: Uma relação particular	25
3.	A escrita como prática enunciativa	35
3.1	A escrita em Émile Benveniste.....	36
3.2	A escrita como marca da cultura, língua e sociedade.....	42
4.	A Narrativa como Discurso.....	46
4.1	A narração e sua definição.....	47
4.2	Narrar é enunciar.....	50
5	METODOLOGIA	55
5.1	Corpus de Análise.....	56
5.2	Crítérios de Inclusão e Exclusão.....	57
5.3	Procedimento de Coleta.....	58
5.4	Procedimento de Análise.....	58
6.	ANÁLISE E DISCUSSÕES	59
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	77
	ANEXO(S)	88

1 INTRODUÇÃO

Segundo Braga (2018) a etimologia da palavra autismo vem do grego *autós*, que significa “por si mesmo”. Essa palavra foi cunhada pelo psiquiatra Plouller e seu orientando, Paul Eugen Bleuler, entre os anos 1908 e 1911, para nomear um dos sintomas clínicos da esquizofrenia sendo um deles o isolamento, o autor conceitualizou o termo para indicar a presença de uma dificuldade entre pensamento, emoção e comportamento nos pacientes afetados. Para explicar melhor sua teoria relativa em seus pacientes, o pesquisador descreveu sintomas fundamentais ou específicos da esquizofrenia que se tornaram conhecidos como os quatro "As": associação frouxa de ideias, ambivalência, autismo e alterações de afeto.

O primeiro registro na literatura sobre o autismo foi realizado pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, descrevendo de maneira peculiar em seu artigo “AutisticDisturbancesofAffetive Contact” (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), o qual foi publicado pela revista *NervousChildren*, que fez uma análise de 11 crianças, 8 meninos e 3 meninas que participaram da pesquisa. O psiquiatra constatou, nas crianças atendidas, dificuldades no relacionamento com pessoas desde o início de suas vidas; na atividade motora, atraso na aquisição da fala, em algumas e uso não-comunicativo da linguagem (Bosa, 2002).

Outro ponto relevante que Kanner (1943) já havia observado é que cada criança analisada era diferente, cada uma tinha suas necessidades e particularidades. Essas diferenças haviam ocasionado uma gama de diagnósticos no grupo antes que Kanner os visse” (Donvan; Zucker, 2017). Vale lembrar que Kanner isolou os sintomas do autismo de outros transtornos entre ele a Esquizofrenia e a Psicose Infantil. Relacionou as diferenças existentes entre as abordagens: psicogênica e orgânica, esta última relacionada ao estudo do Sistema Nervoso Central. Além disso, discorreu sobre as bases genéticas do Autismo Infantil e enfatizou a necessidade da avaliação das alterações da linguagem e das anormalidades perceptuais presentes nestes indivíduos. Sugeriu que muitas das manifestações podem ser explicadas pelas falhas cognitivas e de percepção

A partir de então, esse transtorno começa, ainda que timidamente, a ser

desvinculado da esquizofrenia e de outras doenças mentais. Kanner discordava de Bleuler, pois dissociava o distúrbio autístico do grupo das esquizofrenias e constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo ao seu redor, como o autista, havia uma diferença considerável, pois, Kanner alegava que era impossível penetrar no mundo autista, diferentemente dos casos de esquizofrênicos, mencionados por Bleuler (Orrú, 2012). Vale lembrar que, de acordo com Klim (2006), na Áustria, Hans Asperger realizou estudos sobre o assunto. O pesquisador descreveu casos de quatro crianças que apresentavam dificuldades em interagir socialmente e possuíam comportamentos restritos como os da síndrome de Kanner, porém, diferentemente daquelas estudadas por Kanner, essas possuíam algumas peculiaridades quanto ao desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo, mostravam-se mais típicos em seu desenvolvimento da linguagem. Apontou ainda que a fala deste grupo, embora não atrasada, ainda assim era incomum e estereotipada. Os aspectos não verbais de sua comunicação também eram estranhos, envolvendo expressões faciais apáticas e gestos inapropriados.

Diversas teorias tentam explicar as causas desse transtorno e Kanner chegou a afirmar, em um de seus textos, que a maioria dessas crianças observadas por ele possuía em comum a falta de afetividade entre pais e filhos. Essa hipótese foi bastante difundida entre 1950 e 1960 e associava as crianças autistas com pais não emocionalmente responsivos pelos seus filhos (Klin, 2006). Muito se tem avançado com relação aos estudos científicos, no entanto, a descoberta exata das causas do transtorno ainda não é totalmente confirmada.

Atualmente, estudos nas áreas da psiquiatria e neurologia reunidos no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM- 5) configuram o autismo como transtorno do neurodesenvolvimento que compõem um espectro ao lado da Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância. Em comum, todas as categorias envolvidas no Transtorno de Espectro Autista caracterizam-se sobretudo, por dificuldade na interação social, estereotipias motoras e de oralidade. Nessa última destacam-se os aspectos relacionados ao mutismo, vocalizações, balbucios, gritos aleatórios, neologismos, ecolalia e especificidades. (Cavalcanti e Rocha, 2001; Fernandes, 1995, 1996, 2003; Ferrari, 2007; Kanner, 1966; Silva, 2012).

Destacamos que em nenhum dos manuais diagnósticos há referência sobre

especificidades da escrita no autismo ou da relação do autista com a escrita. Essa lacuna contribui para a dificuldade no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a escrita, uma vez que não se traçou um perfil das alterações escritas em crianças autistas. A presente pesquisa se insere nas discussões sobre a produção de textos de alunos com autismo, a partir da sua proximidade com a escrita na sala de aula.

A princípio, o interesse de investigar sobre textos escritos de sujeitos autistas no contexto escolar, parte da história pessoal do autor deste trabalho, vivenciada em sua prática como docente de língua portuguesa no ensino básico. Os questionamentos gerados em nossa experiência docente perpassam pelo entendimento de que o aluno com autismo apresenta na oralidade dificuldades que, talvez, comprometam a produção do texto escrito, a exemplo de estudos que não são discutidas no meio da formação do professor.

Refletindo nisso, propomos às seguintes questões: Como se dá a enunciação de sujeitos autistas em meio às produções textuais escritas, tendo em vista a dificuldade comum em lidar com a linguagem? Será que as alterações encontradas na oralidade, caracterizadas por ecolalia, persistência em um tema específico, uso de neologismos ou incoerência temática são reproduzidas nos textos narrativos escritos? Como se organizam os textos narrativos escritos de estudantes autistas?

Segundo Diedrich (2022), a qual diz que o homem falante se constitui indivíduo num espaço que constrói suas próprias narrativas, na relação indissociável entre indivíduo e sociedade. Essas concepções permitem definir a narrativa como uma forma complexa do discurso resultante do ato enunciativo de narrar, por meio do qual o acontecimento, real ou imaginário, é reproduzido, e para o qual concorre a atualização de formas e sentidos. Ao vivenciar o ato de narrar experiências vividas ou imaginadas, os sujeitos autistas se apropriam das formas da língua para simbolizar, por meio da linguagem, os mundos por eles evocados, instanciando-os no aqui-agora da enunciação. Frisamos que o conceito de enunciação assumido nesse trabalho é apresentado por Benveniste (2006, p. 82) em *O aparelho formal da enunciação*: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

Além disso, essas inquietações foram decorrentes de reflexões quanto ao processo de inclusão e acompanhamento do desenvolvimento de textos escritos de

alunos com autismo, a qual é uma área pouco explorada, por isso foi feito um levantamento de dados no Portal de Periódicos e no Banco de Dissertações e Teses da Cape que utilizamos um marco temporal entre (2014-2024). A princípio, utilizando como descritores “ Texto” e “Autismo”, no Portal de Periódicos encontramos treze resultados, mas somente três deles que vão discutir a escrita por um viés da linguagem, além disso realizamos uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes, tivemos como descritores “Narrativa “e “Autista”, foram encontrados vinte e nove trabalhos, porém todos tinham uma discussão sobre a oralidade no autismo e não pelo viés da escrita,

Portanto, esse resultado mostra a importância da expansão de estudos em relação a esse assunto, a fim de proporcionar diferentes olhares sobre a produção textual de estudantes autistas. A maior parte da literatura encontrada que trata da escrita no autismo, advém da área da saúde, em geral da fonoaudiologia, neurologia, psicologia, psiquiatria e da psicopedagogia. Nesse sentido percebe-se a escassez de estudos neste tema por parte da área da linguística, o que traria um grande suporte para os docentes, uma vez que intermediar o ensino para um aluno autista é uma realidade necessária no ambiente educacional.

Ainda é comum nas pesquisas sobre o autismo encontrar considerações sobre a linguagem destacando a ecolalia, estereotípias motoras e neologismos, não levando em consideração o contexto sócio-histórico e peculiaridades muito singulares dos sujeitos, como também professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, muitas vezes, não sabem como agir no ensino de textos e do sistema linguístico, por não entenderem a relação entre o estudante autista e a linguagem.

Sendo assim, temos como objetivo geral neste trabalho investigar a enunciação por meio da Categoria de Tempo em narrativas escritas de estudantes autistas dos anos finais do ensino fundamental II nas turmas do oitavo ou nono ano de uma escola do município do Cabo de Santo Agostinho, os quais pertencem a sala de Atendimento Educacional Especializado. Como também, os objetivos específicos de identificar as estratégias construídas pelos estudantes autistas através de rastros linguísticos deixados nos textos, que apontem para processos enunciativos e analisar os movimentos de linguagem presentes nas narrativas escritas e verificar como uma aparente desordem no texto escrito do autista reflete às manifestações enunciativas do sujeito.

Com isso, levamos em consideração os aspectos específicos e singulares desses estudantes autistas em relação aos textos produzidos, além de identificar as estratégias construídas pelos estudantes através de rastros linguísticos deixados nos textos, que apontem para processos enunciativos. Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos, o primeiro destaca as especificidades da oralidade e escrita no autismo, como também traz uma reflexão para o contexto educacional. O segundo capítulo discute sobre a enunciação de Émile Benveniste, presente nos seus artigos “ Da subjetividade da Linguagem”, “ Semiologia da Língua”, “O aparelho formal da Enunciação”, “ A Forma e o sentido da Linguagem” e a “Natureza dos Pronomes”. que estão organizados nas obras Problema de Linguística Geral I e II e do livro as Últimas Aulas do Collège de France que apresenta uma concepção de escrita na visão benvenistiana. O terceiro capítulo propõe um diálogo entre a Teoria da Enunciação de Benveniste com a área dos estudos do texto, desde a linguística textual, dando ênfase na tipologia narrativa, a qual é a adotada nas análises desse trabalho.

No quarto capítulo organizamos a parte metodológica da pesquisa, os critérios para seleção e discussão dos resultados. Também, na metodologia, consideramos o tipo de estudo, as singularidades dos estudantes autistas selecionados, os aspectos das análises dos textos. No capítulo organizado para a discussão dos dados e dos resultados, realizamos a interpretação dos dados coletados e a relação com a teoria em que o trabalho está fundamentado. Por fim, nas considerações finais, tecemos apontamentos sobre os resultados da pesquisa, realizamos uma breve síntese dos achados e discutimos os limites do nosso trabalho, as contribuições da pesquisa e encaminhamentos futuros que a produção pode suscitar.

Capítulo 1

ALTERAÇÕES DE ORALIDADE E ESCRITA NO AUTISMO

Na enunciação, no discurso que se encontram as alterações mais significativas, quando nos referimos ao autismo, destacando as características da oralidade e da escrita. Neste capítulo do trabalho, realizamos discussões em relação ao autismo, dando ênfase às alterações nas questões do oral e escrita e quais são mais apresentadas, com o intuito de, a partir desta caracterização, discutir a situação dos estudantes no ambiente escolar e quais práticas pedagógicas possam auxiliar esses sujeitos.

A oralidade no autismo

Segundo Marques (2023) a oralidade é uma realidade complexa de natureza multimodal, que resulta da conjugação dos eixos não verbal e verbal e que se caracteriza pelo imediatismo, imaterialidade e efemeridade. O fenómeno da produção oral tem, assim, uma complexidade intrínseca, que traz dificuldades acrescidas à sua descrição, pois, na verdade, a realidade de um produto oral implica uma comunicação que se processa em várias dimensões como a gestualidade, o olhar, a expressão facial e elementos como a entoação, a ênfase, a dicção, o ritmo, a intensidade.

Trazendo essa discussão da oralidade para o contexto do autismo, o qual vai ocorrer de maneira peculiar, no qual é observado atraso ou falha nas respostas à interação dos outros e na iniciação do ato comunicativo, uso estereotipado e restrito da linguagem e especificidades prosódicas no discurso. Além disso, há dificuldades importantes na compreensão do sentido figurado da linguagem: metáforas, ironias e alusões tendem a não ser compreendidas corretamente e tudo isso contribui para desajustes na área social (Assis, 2017).

A oralidade de um sujeito com autismo é caracterizada como tendo um grau de atraso, com pouca compreensão do discurso, fala ecológica, uso da linguagem literal e unilateral, junto com pouca ou nenhuma iniciativa social (Mergl; Azoni, 2015), o que alimenta o prejuízo linguístico. É na linguagem e na comunicação em que concentra o maior obstáculo no autismo, uma vez que poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação (Orrú, 2012, p. 38).

É pertinente lembrar que algumas crianças autistas não constroem frases de maneira convencional, partindo de palavras soltas e após isso, sentenças mais longas. Essas crianças aprendem uma frase em um determinado contexto e essa é internalizada por meio de repetição, para só então ser fragmentada e recombinação de modo a criar um significado novo. De acordo com Laznik (2004), não se consegue prever o aparecimento ou desaparecimento das palavras no quadro clínico do autismo, tampouco disfarçar a surpresa causada pela observação do quanto uma palavra pode se repetir, parecendo desconectada do contexto, levando-nos a pensar um ruído estereotipado.

Segundo Barros (2006) algumas palavras apreendidas anteriormente são empregadas no lugar de outra, ora sem qualquer referência evidente, mas outras vezes, com algumas semelhanças na melodia da fala com a palavra que acaba de ser emitida. Essas alterações verbais, relativamente raras colocam em evidência a incerteza da criança autista, que não procura necessariamente enquadrar sua linguagem com a sociedade. É comum ao sujeito autista usar a língua por meio de uma fala ecológica, o qual também é uma característica presente em alguns podendo ser constante, tendo esse tipo de comportamento no ambiente escolar, principalmente durante uma interação, como explicado abaixo:

No que diz respeito ao campo de comportamentos repetitivos na linguagem, o discurso repetitivo é proeminente e pode se manifestar por autorrepetição da sua fala ou repetição do outro, por meio da ecolalia. Nas crianças com TEA de uso predominante da comunicação verbal, a ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (Mergl; Azoni; 2015, p. 2072).

Vale destacar que a ecolalia se apresenta de dois tipos: a ecolalia imediata e a mediata. Na ecolalia imediata, a criança autista repete quase que imediatamente aquilo que acabara de escutar após a verbalização de outra pessoa, porém na ecolalia mediata, a criança demora certo tempo para repetir o que escutou. De acordo com Fernandes (1993), alguns estudos consideravam a ecolalia, apenas, como uma patologia, ou seja, um fenômeno que consiste em palavras ou frases repetidas, fora de contexto, sem fins comunicativos.

Entretanto, os avanços nos estudos permitiram um olhar sobre esse contexto,

sugerindo, conforme Mergl e Azone (2015), que as ecolalias fossem usadas como forma de se posicionar em relação ao interlocutor. Dessa forma, podem ser vistas como um recurso de comunicação utilizado na interação, e não, somente, uma manifestação patológica. Fernandes (1993) aborda a importância de descrever cuidadosamente não só o comportamento observado, como também o contexto em que ocorre, contradizendo o que alguns autores afirmaram sobre a ecolalia ser apenas repetição de discurso sem significado algum. Desta forma a ecolalia seria um esforço do autista para participar da interação, levando em consideração seu repertório verbal ser limitado que embora seja colocada em destaque, a ecolalia não limita as outras manifestações como exemplo os neologismo e vocalizações na oralidade no contexto do autismo.

Por sua vez, são comuns as estereotípias que segundo Fontes e Barros (2019) podem ser percebidas por meio de reproduções de um movimento ou de uma vocalização que se assemelham em relação às seguintes características são executadas com ou sem objetos, possuem uma constância e visivelmente não têm um objetivo ou não respondem a algum estímulo do meio. Ademais, podem ser executados os neologismos, ou seja, a criação espontânea, pelo autista de palavras e expressões que apresentam um arranjo singular especialmente estranho, acrescentando também as onomatopeias com imitações de sons.

Além disso, outra característica encontrada na literatura sobre a oralidade no autismo, são os desvios nas normas gramaticais, destaco aqui a sintaxe que segundo Rapin (2005), é a mais afetada em crianças com autismo. Esses sujeitos, conforme o pesquisador, normalmente apresentam uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, característicos de uma fala robotizada, utiliza frequentemente a terceira pessoal para referir-se a si mesma.

Essas alterações, na maioria das vezes, causam a dificuldade para o interlocutor, uma vez que os enunciados da criança tornam-se curtos e sem estrutura sintática, verbos, adjetivos e conjunções. Poucos estudos têm investigado aspectos gramaticais na linguagem no autismo, entretanto as particularidades na sintaxe em crianças autistas são conhecidas, como a tendência a omitir certos morfemas gramaticais, verbos auxiliares, inversão pronominal e dificuldades com o uso de tempos verbais (Eigsti, BennettoDadlani, 2007).

Em um estudo por Rapin e Dunn (2003), elas avaliaram crianças pré-escolares com alteração no desenvolvimento da linguagem, incluindo indivíduos fora do espectro autista. Tal avaliação se deu a níveis de fonologia, gramática, semântica e pragmática. Em relação às crianças autistas, nenhuma delas possuía compreensão adequada além de alteração nas linguagens expressiva e receptiva, em que a fonologia e a sintaxe estão deficitárias. Contradizendo a ideia de que esses aspectos não estão alterados no autismo (Rapin; Dunn, 2003).

Em relação á construção sintática, crianças e adolescentes autistas são variáveis em seus déficits. Estudos na área da Fonoaudiologia têm sugerido que alguns sujeitos autistas apresentam atrasos sintáticos em comparação com pares com deficiência intelectual ou desenvolvimento típico (DT), essas alterações na sintaxe podem incluir na flexão de verbos, pretérito regular irregular, tempo presente e verbos regulares na terceira pessoa do singular. Porém, assim como as limitações semânticas, os desafios nesse domínio da linguagem não são gerais entre os sujeitos com autismo, várias pesquisas relataram habilidades sintáticas intactas em crianças autistas (Ambridge, Bannard e Jackson, 2015). Desta forma, padrões colocados nos manuais indicam que, embora algumas crianças com autismo tenham desafios com certos aspectos da sintaxe, isso não pode ser um único discurso para todas esses sujeitos.

Além das dificuldades no aspecto oral, crianças com autismo apresentam particularidades específicas, incluindo a produção e compreensão de pronomes pessoais e preposições (Durrleman e Delage , 2016). Esses subdomínios da oralidade podem ser particularmente impactados porque exigem uma tomada de perspectiva, o que geralmente é um desafio para um sujeito autista. Da mesma forma, o uso correto dos pronomes pessoais exige que o falante saiba se o interlocutor da interação está ciente daquilo que se propõe, caso contrário pode ocorrer uma falha no momento interativo.

No nível semântico, há falha ao interpretar palavras dentro de determinado contexto semântico, organização sintática de palavras ao invés de compreendê-las semanticamente e a não utilização da informação semântica como auxílio para codificação verbal e de sequências de palavras (Martins 2011; Khuansuwan; Kummuang, 2014). Sintaticamente, os indivíduos podem apresentar uma fala sem coesão, tornando-a telegráfica. Geralmente, o domínio da flexibilidade e uso dos

pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, são inadequados, isso gera uma ininteligibilidade para o interlocutor, já que sob essas condições as frases são curtas e com a sintaxe alterada, um exemplo é a dificuldade com relação ao pronome “eu”, pois frequentemente as crianças com autismo referem-se a si mesmas em terceira pessoa do singular (Rapin, 2005).

Sujeitos autistas podem expressar somente um jargão ininteligível, formado por disposição gramatical e fonológica em suas vocalizações de forma imatura, o comportamento repetitivo e estereotipado também se estende a linguagem, tornando-a muitas vezes metafórica, pode ocorrer alterações da prosódia e prejuízos na manutenção dos assuntos (Wing, 1985). Entendemos que ao se tratar o tema linguagem no autismo destacam-se as características dessas alterações na oralidade e não o sentido da linguagem no autismo e sua relação com ela. Fernandes (1995) sugere que as ecolalias e os neologismos e outras especificidades na fala da criança autista, representaria um desejo de dominar ambiente.

Na visão de Barros e Junior (2023) os quais defendem que na vocalização dos autistas, o sentido se realiza pelo agenciamento dos sons em uma organização sintática frasal determinada pela ação fundamental do interlocutor, que reconhece e compreende no enunciado unidades de interpretação da língua. Outrossim, a enunciação do sujeito autista, os fonemas e as combinações realizadas passam a funcionar como signos da língua e como palavras do discurso, e sinalizam um modo singular com que as unidades semióticas se combinam e podem ser compreendidas pelo outro. Sendo assim, os níveis semiótico e semântico da língua expõem a singularidade do transtorno autístico na justa medida em que esses sujeitos frequentemente encontram modos específicos de oralizar e de agir sobre seus parceiros discursivos.

De acordo com Barros (2013) o interlocutor do sujeito autista percebe que ele está falando e reconhece os fonemas da língua, contudo os arranjos associativos da língua não são compreendidos em decorrência da organização de forma particular dos signos linguísticos no cérebro e à revelia de um sujeito, provocando no interlocutor diversas interferências na tentativa de compreender o discurso. Vale lembrar que os manuais diagnósticos como o CID-10 e o DSM-5, tomam o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento no qual

linguagem é descontextualizada e sem significado, defendemos que é na enunciação que as vocalizações ganham um sentido, desde que o interlocutor identifique e compreenda as formas semióticas empregadas pela criança autista

Dessa forma, esses sujeitos fazem uso da língua de maneira particular em um contexto específico para se enunciar para estar no mundo. Como defende Barros (2011) a linguagem no autismo como uma condição singular encontrada por um sujeito que enuncia por meio de uma fala distorcida ou de um corpo falante, ou seja, possibilidade incomum tida pelo sujeito autista torna-se efeito de linguagem. Portanto, na próxima seção teremos uma discussão sobre a relação do sujeito autista com a escrita e perceber quais particularidades são encontradas.

No próximo tópico discutiremos a relação do sujeito autista com a escrita, o qual costumam apresentar isolamento e dificuldade em participar de atividades em grupo e dificuldade para compreender informações não subjetivas, como inferências, ironias e piadas, devido ao deslocamento da relação significante-significado com que compreendem as informações (Ney e Hubner 2022). De acordo com Matos (2012) os alunos com autismo apresentam de forma generalizada déficits no nível pragmático. Esta dificuldade é denominada “disfunção pragmática”, expressão utilizada para caracterizar a falta de capacidade de compreender uma expressão em perspectivas distintas, levando em consideração o contexto (Le Soum-Bissaoui 2011).

Autismo e Escrita: Uma relação particular

Segundo Kato (2003), a linguística moderna surgiu com o objetivo de demonstrar a importância de estudar a oralidade, e para se opor à gramática normativa. A fala e a escrita são partes resultantes uma da outra, mas que, na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala. Em vários aspectos a escrita e a oralidade se assemelham ao ouvir e falar, assim como todos são considerados atividades de comunicação, mesmo que as condições de interação entre emissor e audiência sejam diferentes entre um caso e outro.

Ademais Kato (2003), ressalta que um ato de comunicação verbal, seja ele

oral ou escrito é caracterizado por: por transmitir intenções e conteúdos; por ter uma forma adequada à sua função; por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor. Ao falar ou escrever um texto busca-se alcançar a coerência do discurso produzido. Essa coerência seja ela textual ou discursiva depende de três níveis sendo eles: a) a coerência global, b) a coerência local, e c) a coerência temática. A coerência global diz respeito à adequação do texto em relação à nossa visão de mundo. Já a coerência local tem a ver com a consistência interna. Finalmente vem a coerência temática que visa responder pela manutenção do tópico do discurso.

Mesmo que haja diferenças entre a oralidade (adquirida em contextos informais do cotidiano) e a linguagem escrita (geralmente adquirida em situação formal, como a escola), não podemos considerar uma mais importante do que a outra, visto que existem múltiplas situações de formalidade e informalidade na oralidade e na escrita. Pelo fato de a escrita demandar condições de aprendizagem mais elaboradas, foi e ainda é vista socialmente como mais prestigiada, uma vez que a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto (Fávero, 2009).

Nos estudos de Abaurre, Sabinson e Fiad (1997) trazem uma explanação significativa,

a construção da escrita, a qual se dá exatamente porque, por um longo tempo, as práticas pedagógicas e estudos voltados para a escrita consideravam “erros” as tentativas de produção escrita do aprendiz. É nesse caminho que Abaurre (2001) enfatiza a necessidade de uma análise profunda no que diz respeito ao papel do interlocutor na relação sujeito e linguagem. É a partir dos aspectos singulares que se pode observar o grau de preocupação da criança com os fatores formais e semânticos da escrita. Esse tipo de observação é possível a partir das tentativas de escrever, de reescrever e de apagar textos, a título de remodelá-los de acordo com sua compreensão acerca do processo, o que os tornam fontes riquíssimas dos indícios da interação sujeito/escrita.

Sabe-se que, em relação à escrita, os autistas apresentam déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e semântica (Walenski; Tager-Flusberg, Ullman,

2006), e esse fato é reflexo dos desvios que esses indivíduos com autismo possuem no comprometimento nos níveis de linguagem, uma vez que há um déficit na compreensão na produção das palavras com sentidos semelhantes utilizados convencionalmente. Esse comportamento é explicado por Barros (2011), a partir da perspectiva estrutural da linguística, como um funcionamento específico à linguagem do autista, que estaria “presa” no eixo sintagmático da língua, justificando a dificuldade do autista em deslizar na cadeia da linguagem e atribuir outros sentidos as palavras ou enunciados proferidos.

Seguindo as orientações Surreaux, Barros (2011) sugere, fundamentada nas considerações saussureanas, que, no autismo, a língua comporta-se em um movimento de retorno entre os eixos sintagmático e paradigmático: ora a língua estaria presa ao eixo sintagmático na figura de um discurso ecológico, ora livre no paradigmático por meio de neologismos ou vocalizações aleatórias. Essa fixação em um dos eixos, segundo a autora, representaria o comportamento autístico de aversão às mudanças sendo exposto na linguagem, uma vez que o autista estaria seguro no discurso já proferido por outro.

Em um estudo realizado por Cayouett (2016), o qual pesquisou e fez uma análise do processo de escrita de 15 alunos com autismo, com idades entre cinco e sete anos ao longo um ano escolar, esses estudantes cursavam o primeiro ciclo do primário, não possuíam comorbidades relacionadas ao transtorno, eram capazes de utilizar um lápis e falavam, mesmo que pouco, e compreendiam a língua francesa, devido ao estudo feito em Montreal. Os sujeitos foram submetidos a três momentos de testagem de escrita de palavras que foram repetidos durante o ano para mensurar a evolução da escrita dos alunos. Foi constatado, ao realizar a escrita, os alunos autistas apresentaram alguns declínios no conhecimento alfabético e ortográfico, porém, a autora ressaltou que os resultados variaram de acordo com as diferenças individuais de desenvolvimento entre os alunos.

Ademais, outra pesquisa relacionada a escrita de estudantes autista foi feita por Sukenik (2017) que investigou 38 crianças e adolescentes de oito a 17 anos com TEA, falantes de língua hebraica, e concluiu que um terço dos participantes apresentou comprometimento semântico, todos com comprometimento sintático, alguns com dislexia, mas nenhum com comprometimento semântico seletivo. Depois desse trabalho, o autor propôs que uma deficiência semântica está sempre

associada a uma deficiência sintática.

Ressaltando essa discussão no contexto do autismo, o qual diante de uma atividade escrita, o sujeito autista, pode manifestar um bloqueio, caso o enunciado necessite da compreensão do sentido figurado da linguagem, como metáforas e ironias. Como também, podem ter dificuldade em iniciar e terminar um assunto e apresentam limitações de interesses, querendo apenas escrever sobre eles, sendo a escrita representada nesse momento com sentido de subjetividade indo além da comunicação. Autores como Bialer (2015) e Maleval (2017) descrevem as experiências de autistas que usaram a escrita para relatar suas vivências. Essas produções evidenciam o caráter subjetivo da escrita para esses sujeitos, uma vez que a partir dessa prática, eles tiveram a oportunidade de se reorganizarem psiquicamente e expressarem sentimentos e angústias.

Muitas vezes, as resistências e estereotípias exibidas por esses estudantes, podem se originar da incompreensão da atividade ou por ter que escrever sobre um assunto que não é do seu campo de interesse de algo mais familiarizado. Ademais, percebemos que a maior parte da literatura encontrada que trata da escrita no autismo, advém da área da saúde, em geral da fonoaudiologia, neurologia, psicologia, psiquiatria e da psicopedagogia, nesse sentido percebe-se a escassez de estudos neste tema por parte da área da linguística.

Segundo Maleval (2017) que sustenta a importância da escrita para o funcionamento psíquico do autista, destacando esses escritos como invenções de um sujeito em um trabalho para encontrar soluções para seu mal-estar e suas sintomatologias. Ele ressalta que o estudo desse material contempla a posição ética psicanalítica de se balizar no saber do sujeito para se relacionar com o autista, sublinhando que a maneira pela qual cada autista pode sair do quadro de retraimento autístico e abertura para o laço social é privilegiadamente original. É importante destacar o valor da escrita no contexto do autismo é particularmente necessária no caso de autistas não verbais, incapazes de utilizar sua voz para se comunicar de maneira oral.

Além disso, em outro trabalho Maleval (2017) descreve que o autista se interessa comumente por signos escritos ou desenhos porque são objetos tranquilizadores que permitem certa saída da solidão, sem defrontar a presença do Outro. O autor

identifica que a escrita obedece aos critérios que satisfazem os autistas como a constância, imutabilidade, possibilidade de controle e ordenação das letras, números, palavras e pensamentos.

Essa afirmação traz mais uma reflexão frente do texto escrito, pois a este pode representar um meio adequado para que o aluno com autismo possa se expressar. Os alunos com TEA geralmente aprendem a ler muito cedo (Assumpção Jr, 1997), porém, escrevem com movimentos lentos e desajeitados, devido as dificuldades relacionadas às habilidades da motricidade fina e relações espaciais. Eles têm dificuldade para desenvolver um enredo de assuntos abstratos, eles se saem melhor escrevendo passo a passo de um processo.

O uso do código que a escrita, possibilita ao sujeito a chance de se comunicar, dizer de seus anseios e suas vontades. Considera-se que, no autismo, a escrita adquire papel subjetivante, pois, neste caso, há um fracasso na construção das redes de linguagem (Jerusalinsky, 2012), relações com pessoas e objetos, que tem como consequência o surgimento de automatismos que, por sua vez, requerem que um outro os subjetivem para que a criança possa adentrar ao campo simbólico. Por meio da escrita, alunos com autismo passam a poder transmitir algo de si, poder se reconhecer, poder reconhecer o outro, o que pode então dar acesso à reciprocidade (Bernardino, 2015, p.105).

Em um estudo realizado por Bialer (2015), a autora constatou que na literatura autobiográfica de autistas a presença de vários sujeitos com autismo extremamente inteligentes e sensíveis que são erroneamente considerados débeis mentais, seja pela família, seja pelos profissionais responsáveis pelos seus tratamentos. Presos no mutismo autístico, além da impossibilidade de se apropriarem da voz para se comunicarem, eles manifestam comportamentos muitas vezes bizarros, cuja lógica escapa das outras pessoas. É somente após o uso da escrita para se expressar que vários autistas não verbais podem, finalmente, manifestar quem são e o que estava escondido atrás dos muros autísticos.

Assim, a escrita permite que o sujeito com autismo reordene sua posição frente ao espaço subjetivo, (Bastos, 2012). Portanto, as possíveis particularidades encontradas na escrita do sujeito autista, afirma sua presença no universo linguístico, indo além de conteúdos acadêmicos formais ou do desenvolvimento de

uma habilidade isolada, para ser uma construção complexa e ampla, que será fonte para a retomada da estruturação subjetiva do estudante autista. No próximo tópico realizaremos uma discussão sobre o autismo e a escrita no contexto escolar, explorando a inclusão por meio da linguagem nas aulas de língua portuguesa.

1.3 O sujeito autista no ambiente escolar

No contexto brasileiro, a luta de familiares e ativistas pelo direito à inclusão da pessoa autista é constante na busca, por um atendimento educacional adequado não para os sujeitos com autismo, mas também a todas as crianças portadoras de outras síndromes ou deficiência. Na década de 1960 o atendimento educacional as pessoas com deficiência passa ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, a qual se refere a pessoa com deficiência como “excepcionais”, assim expõe que a educação, no que for possível deverá enquadrar esses sujeitos no sistema geral de ensino, integrando-os a comunidade educacional.

De acordo com Orrú (2012) ressalta que, apesar de essa área ter sido incluída, para serviço de reabilitação e saúde, as políticas públicas privilegiaram, durante muitos anos, a educação especial terapêutica, em que apenas alguns tinham acesso à escola. Até então, não se falava em professores especializados. Somente a partir de 1986, a Educação Especial foi compreendida como parte do desenvolvimento integral do sujeito:

A partir de 1986, época da construção de um governo democrático, a Educação Especial passou a ser compreendida como inerente à Educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades “do educando com necessidade especiais” por meio da Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino. (ORRÚ, 2012, p. 47).

Em 27 de dezembro de 2012, o Brasil sancionou a lei nº 12.764 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que garante a obrigatoriedade da matrícula em escola regular, a acomodação do ambiente e do currículo escolar, a elaboração de programas de ensino individualizado, o atendimento por profissionais especializados em apoio aos alunos, e outros direitos referentes ao bem-estar do autista.

Tanto a Lei nº 12.7764, que trata do autismo, quanto a LDB nº 9.394/96 garantem às crianças com deficiência o direito de frequentar uma sala regular de ensino e de participar de projetos com atendimento especializado. Ademais, a LDB especifica em seu quinto capítulo, o direito dessas crianças a um currículo adaptado e assegura que seu atendimento, preferencialmente, em sala regular do ensino público. As adaptações curriculares, conforme destaca Oliveira (2016), são de duas naturezas, as que se referem às modificações arquitetônicas que facilitam a autonomia do aluno com necessidades especiais, e as que se referem às metodologias que possibilitam que tais alunos desenvolvam as mesmas atividades dos demais alunos, com os recursos apropriados.

Tornando-se fundamental que a intervenção do educador propicie um desenvolvimento em direção à uma aprendizagem significativa, pois se esta for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Ulliane (2016), por sua vez, ressalta, no concernente à adaptação do currículo para atender os alunos autistas, a importância da avaliação constante, pois, é a partir dela que será definido o apoio pedagógico, tão necessário para realização das suas atividades em classe; somente através da avaliação será possível saber como utilizar recursos e estratégias diversas e identificar quais os que se adequam mais bem às necessidades do aluno, ou, até mesmo, como ajustá-los antes de montar um plano individual.

No meio educacional, é necessário entender o que é o autismo e quais são as suas singularidades, o qual é um passo importante para não se prender aos preconceitos e estigmas presentes nos discursos atuais e conseqüentemente estabelecer uma relação humanizada para com esses sujeitos. Segundo Nogueira e Orrú (2019) o cuidado para não engessar o sujeito com autismo às características predeterminadas do diagnóstico também é necessário, pois isso desumaniza e desconsidera sua individualidade e subjetividade e o ambiente escolar diz respeito ao se pensar caminhos e metodologias da aprendizagem de todas as pessoas.

Levando em consideração que o laudo clínico que carregam é apenas uma parte de sua constituição subjetiva que, também, constitui-se de desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades. Em nossa atualidade, podemos perceber que a quantidade de crianças diagnosticadas com autismo está crescendo, devido ao fato de que essa

particularidade, está sendo mais estudado e os profissionais da área da saúde tem mais conhecimento para reconhecer os as características.

De acordo com o que é exposto na Cartilha de Direitos da Pessoa Autista, documento lançado pela Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da OAB/DF, a qual afirma que não são todas as crianças e adolescentes com autismo que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares, cada caso deve ser analisado individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a criança ou o adolescente. Alguns se adaptam bem à inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Em um estudo realizado por Richartz e Gonçalves (2016), os quais afirmam que não podem existir receitas prontas para a inclusão na prática escolar, sendo necessário o envolvimento de toda a equipe pedagógica na adaptação do projeto político pedagógico e do currículo para atender as singularidades de cada estudante, elaborando planos individuais que contemplem as diversas dificuldades ou facilidades e resgatar no aluno a autoria e o desejo de aprender. Orrú (2019) afirma que:

[...] É preciso que a comunidade escolar não se desresponsabilize do processo de aprendizagem do aluno com autismo ou de qualquer aluno, alegando inopinadamente que não está preparada para receber tais alunos e utilizando como instrumento legal para tal justificativa o diagnóstico clínico, o qual poderá ser usado para indicar espaços de segregação como a melhor opção para este indivíduo rotulado, estigmatizado, discriminado e marginalizado. (Orrú, 2019, p. 57).

Relacionado a isso Peeters (1998) afirma que o conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com: o seu potencial, a sua idade e o seu interesse. De acordo com Gauderer (1987), o estudante autista apresenta dificuldade em utilizar coerentemente algumas palavras, porém quando participa de um programaintenso deaulas trazmudanças positivas nas habilidadesde linguagem, motoras, interaçãossocial ea aprendizagem. Segundo Silva (2012, p. 75), O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependente de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didáticos-pedagógicos

Além disso, Weisheimer (2019) ressalta que a inclusão de estudantes autistas é uma realidade nas escolas do ensino comum. Também a parceria dos pais da criança, escola e o auxílio de profissionais especializados é fundamental. Como também, a prática pedagógica no sistema comum de ensino, deve refletir um posicionamento de acolhimento perante um aluno autista motivando o senso crítico nas produções textuais, onde o professor e aluno dialogam, sendo o texto uma possibilidade de encontro entre eles e as práticas discursivas e sempre tencionando para superação das dificuldades, cabendo ao professor a função de mediador. Nesse sentido, a escolarização do aluno com TEA requer o empenho do professor e “o primeiro passo é o conhecimento” (SILVA, 2012, p. 79). Assim, o professor deve conhecer o aluno e, principalmente, o TEA para que, dessa maneira, possa planejar, definir os objetivos e avaliar seu aluno, concomitante as suas práticas.

Com base em Cunha (2016,) sugere-se que o professor faça um diagnóstico global sobre o seu aluno com TEA, a fim de conhecer suas peculiaridades. Para isso, evidencia três etapas do trabalho docente, a observação, a avaliação e a mediação. Nessa dinâmica, o professor tem a oportunidade de conhecer seu aluno, avaliar e mediar o processo de ensino e aprendizagem. Seguimos evidenciando essas práticas inclusivas, Cunha (2016) aborda práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno autista e apoia a ideia de que esse aluno tem capacidade de atuar no contexto da sala de aula, exercendo as funções de sujeito participativo e reflexivo.

Para promover a inclusão efetiva de alunos autistas, é fundamental fornecer um ensino individualizado e suporte adequado. Isso pode incluir adaptações curriculares, uso de estratégias visuais, comunicação alternativa e aumentativa, apoio de profissionais especializados, entre outras medidas. No entanto, a falta de recursos e a demanda por um maior apoio individualizado podem ser um desafio para as escolas públicas, que muitas vezes enfrentam limitações financeiras e de pessoal (Santana; Santos, 2015). A inclusão de autistas nas escolas públicas apresenta desafios significativos, mas também representa uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, famílias, profissionais da saúde e da educação, bem como um investimento adequado em formação, recursos e estrutura física adaptada (Cunha, 2017).

Portanto, evidencia-se a importância de estimular a escrita através de produção textual no contexto escolar para estes alunos, pois, neste caso, o processo de conhecimento vai muito além da educação formal. Trata-se, então, de uma possibilidade de o sujeito expressar-se. Deste modo, “[...] a escrita se constitui como um lugar de enunciação do sujeito, na medida em que ele também realiza sua travessia no processo de inscrição na linguagem, dado a partir do laço com o outro” (Milmann, 2017, p.480).

Capítulo 2

A ESCRITA COMO PRÁTICA ENUNCIATIVA

Neste segundo capítulo temos como objetivo explicar as concepções sobre a escrita na obra de Émile Benveniste, que estão organizadas nas obras Problema de Linguística Geral I e II reunidos em Problema de Linguística Geral I e II e da obra as Últimas aulas do Collège de France, pontuando as características nas publicações do linguista e como compreender o modo como a teoria enunciativa benvenistiana, mobiliza em reflexões sobre a escrita como possibilidade de enunciação.

2.1 A Escrita em Benveniste

Segundo Dosse (2007), Émile Benveniste teve sua formação inicial no estruturalismo de Ferdinand de Saussure, principalmente a visão de língua, a qual foi formulada em meio a conceitos complexos, os quais suscitam reflexões em diversas áreas do conhecimento. O linguista da enunciação, tornou-se reconhecido apenas a partir do fim da década de 1960, com as publicações de artigos reunidos na obra “Problema de Linguística Geral I”, publicada na França em 1966 e a segunda produção do conjunto de artigos do pesquisador é o “Problema de Linguística Geral II”, em 1974.

A Linguística Enunciativa de Émile Benveniste tem como premissa estudar o homem na língua, levando suas particularidades no uso da língua, marcando sua presença na linguagem, tanto é assim, que facilmente, pode-se lembrar o valor que o sujeito tem nessa teoria. Vale mencionar que Benveniste entende a língua a partir do ato de apropriação individual realizado por um locutor, o que ele chama de enunciação. Flores (2013) divide os estudos enunciativos em três momentos: o primeiro diz respeito à questão da pessoa e da não-pessoa; o segundo corresponde a distinção entre o semiótico e o semântico do uso da língua; o terceiro discute a noção do aparelho formal da enunciação.

Para Émile Benveniste, a subjetividade é a capacidade do locutor para se propor como sujeito através dos elementos que a língua possui, como os pronomes pessoais, os indicadores das dêixis e alguns verbos. Portanto, o Eu vai designar aquele que fala e que ao se dirigir a alguém, constituindo ao mesmo tempo um Tu, sendo essa condição do discurso caracterizando a reciprocidade tornando possível a interação linguística.

Em sua tese de doutorado Júnior (2014) ressalta, que no texto "Aparelho formal da Enunciação" escrito em 1970 que faz parte da obra Problema de Linguística Geral II, defende que é o movimento de enunciação que recria indefinidamente o sujeito e a produção de um enunciado, o qual supõe necessariamente um locutor, que instala de forma simultânea um interlocutor que enuncia em um dado contexto, é a enunciação o ponto de onde derivam e para convergir todas as relações que criam, fundamentam e tornam possível a experiência do homem como sujeito na linguagem, sendo apresentada de forma oral ou escrita.

De acordo com Diedrich (2015) a enunciação oral na Teoria de Benveniste, trata-se da emissão e da percepção dos elementos vocais carregando a linguagem, pois emissão e percepção não são fenômenos puramente fisiológicos; as unidades vocais emitidas e percebidas encontram seu destino na relação simbólica homem-linguagem-cultura, na qual as vocalizações do sujeito são revestidas de sentido na relação com o outro, possibilitando que as entendamos como manifestação da realização oral da enunciação, uma vez que mobilizam sentidos únicos e particulares. A partir da apresentação dos conceitos elementares e norteadores da Teoria Enunciativa de Benveniste, cabe explicitar como o trata essa manifestação de linguagem como uma abordagem da enunciação na escrita.

A escrita na obra de Émile Benveniste considera a sua relação com a língua na relação com ela mesma, produzindo um sistema à sua imagem, que é a escrita. Encontramos um estudo mais aprofundando sobre a escrita nos estudos de Benveniste no livro "Últimas aulas no Collège de France (1968-1969)", o qual foi publicado em 2012 por Jean Claude Coquet e Irene Fenoglio, tendo sua tradução em 2014 no Brasil. Essa obra consiste na reunião de anotações de três de seus ouvintes Jean-Claude Coquet, Jacqueline Authier-Revuz e Claudine Normand, e de textos escritos pelo próprio linguista, relacionados as aulas do curso que foi ministrado no Collège de France entre os anos de 1968 e 1969. Em Últimas aulas,

Fenoglio (2013) reforça a relação semiológica entre língua e escrita, na primeira parte do livro é apresentada uma abordagem da semiologia de forma geral muito similar à que é encontrada no início do artigo *Semiologia da Língua* de 1969, com o objetivo de apresentar Saussure como o fundador da Semiologia, apresentado no Curso de Linguística Geral, sugerindo avanços em relação à teoria saussuriana.

Além disso Fenoglio (2017) pontua que o processo de a língua semiotizar a si mesma é feito pela escrita, assinalando que a escrita é um sistema que permite que a língua se autossemiotize, constitua-se se formalizando, autoformalizando-se, é uma ideia que é destacada por Émile Benveniste quando utiliza o termo instrumento, com isso a formalização da língua vai ser possível por meio da escrita. A autora ainda discute a relação da escrita com a língua e com a fala para o linguista da enunciação e aponta que, de acordo com Benveniste, a fala e a escrita são dois sistemas distintos, mas dependentes da língua enquanto sistema de signos.

A relação de interpretação entre o sistema da língua e o sistema da escrita é a oportunidade para o que Benveniste propõe ser a semiotização da língua. A análise de Benveniste desloca-se ao exame da função semiótica da escrita, anunciado na constatação de que há um processo de autossemiotização da língua. Seguindo as motivações de Benveniste, a escrita é um “instrumento que permite à língua semiotizar a si mesma” (Benveniste, 2014, p. 155). A escrita figura, nesse sentido, como o instrumento da autossemiotização da língua, uma vez que detém propriedades muito particulares, como a metalinguística.

Retomando o princípio do poder significante da língua, Benveniste demonstra como a língua “pode e pode sozinha – dar a um objeto ou a um processo qualquer o poder de representar” (Benveniste, 2006, p. 157). Então, a língua pode dar ao processo da escrita o poder de representar, de significar. Assim, se “a língua opera uma redução sobre si mesma” (Benveniste, 2006, p. 157), cabe à escrita ser o instrumento dessa representação semiótica. A noção de representação, posta dessa maneira, é a de uma relação semiológica, uma relação de interpretação entre sistemas, o sistema da língua e o sistema da escrita.

De acordo com Rocha e Toldo (2020), afirmam que as lições de Benveniste protagonizam a escrita, com o objetivo de estudar a língua, depois sua relação com a escrita, para ver como uma e outra significavam, comportam formulações

singulares de seu pensamento, bem como o delinear de uma visão teórica nova para reconstruir a escrita como objeto de análise e enunciar que o resultado de sua investigação é o de que a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira. Esses estudos de Benveniste remove a escrita do lugar comum de representação subordinada da língua, demonstrando que ela é a possibilidade de refletirmos sobre a semiotização, ensinando-nos a construir, linguisticamente, o lugar da própria significação.

Conforme Rosário (2018), a escrita representa um outro modo de ser língua, configurando-se como uma imagem dela, pois se constrói a partir da língua e na semiologia da língua. Desse modo, o sistema de escrita coloca em cena a materialidade da língua, uma vez que, por ele, a língua toma como objeto a si mesma, descobrindo-se significante, já que que é a própria forma da língua que o sujeito pode significar, experienciando-se na linguagem de um modo novo, graças à propriedade constitutiva da língua de interpretar a ela mesma. A escrita, assim, se relaciona tanto com a língua quanto com a fala, sendo, junto com esta, um outro modo de realização do fazer linguístico que Benveniste afirma esse posicionamento:

Ademais, Benveniste sustenta que a escrita não é um sistema distinto, um sistema interpretado em relação ao sistema interpretante que é a língua; a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico. Esse é o movimento, conforme Benveniste (2006), realizado pelo locutor que descobre, com a escrita, a própria materialidade da língua, um outro modo possível de significar, de produzir sentido, visto que aquela que lhe deu origem tem, por essência, a propriedade da significação na organização das unidades e na possibilidade de emprego.

Na enunciação escrita, encontramos um sujeito que ao enunciar o outro pelo que escreve, mostra-se como sendo dividido, incapaz de comportar uma homogeneidade naquilo que escreve, porque já é efeito da linguagem (Fenóglia 2017). Segundo Endruweit (2006), a escrita na perspectiva enunciativa vai além da transposição do oral, estruturada e submetida ao sistema da língua, sendo assim, a enunciação escrita seria um tipo específico de enunciação, em contraposição à enunciação oral, é possível ver na escrita, igualmente, um ato de aproximação de um sujeito marcado no enunciado produzido.

Conforme Endruweit (2010) o sujeito que escreve, deixa marcas de suas

experiências e o locutor é parâmetro de condição necessária para o ato enunciativo, a escrita, na perspectiva enunciativa, é concebida como uma possibilidade de exercício da necessidade histórica de significação, uma possibilidade de registro de relações sociais, que fornece condições específicas e singulares de enunciação. Na escrita há um alto grau de abstração, que afasta o sujeito da relação automatizada com a fala. O sujeito, ao apropriar-se da língua e convertê-la em escrita, transmuta sua experiência de linguagem em signos escritos, socialmente (com)partilhados entre os membros de uma sociedade, de tal modo a enunciar-se na e pela escrita. Essas relações de sentido que compõem a formulação teórica de Benveniste ganham visibilidade quando ele afirma que:

[...] toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (Benveniste, 2005 p. 130)

Como afirmam Rodrigues, Augustine e Araújo (2020) a escrita, ao ser mobilizada no exercício da linguagem, no exercício da significação, projeta o sujeito que enuncia, constituindo-se como um modo de testemunho de sua identidade. Nessa medida, a escrita, como uma imagem da língua, não só se constitui como sua abstração, como também é um lugar em que o problema do sentido pode ser perscrutado, já que, como ensina Benveniste:

[...] o problema do sentido é o problema da própria língua, e, como a língua aparece para mim como uma paisagem que se move (ela é o lugar de transformações) e como se compõe de elementos diferentes (verbos, nomes etc.), o sentido se resume a procurar o modo de significar própria cada um dos elementos em questão (Benveniste 2005 p. 194)

No texto "A Semiologia da Língua" de 1969 Émile Benveniste relata que a escrita, assim como a língua, (com)porta os dois modos de significância: o modo semiótico e o modo semântico. Isso porque cabe ao sujeito, no exercício dessa

forma linguística, reconhecer os grafemas escritos e socialmente postos e “compreender” a significância por eles evocada. Então, nessa perspectiva, refletir sobre a escrita como produto de um ato enunciativo é situar-se na dimensão de historicidade para tratar de cada experiência do sujeito na atualização da língua em discurso, como um registro humano na linguagem, já que pensar a língua fora de seu uso é excluir o humano e o histórico.

De acordo com Endruweit (2010) a escrita na enunciação é de outra ordem, na análise do texto a lógica imposta é a do sentido e a lógica é a do sujeito. Sendo assim, é preciso reconhecer que abordar a escrita no estudo enunciativo, implica um gesto de leitura singular. O enunciado, nessa perspectiva, é o nível aparente do escrever, aquele que se deixa mostrar; a enunciação é o nível de uma heterogeneidade radical, constitutiva e refratária à representação total, enxergando singularidades através da regularidade.

Em uma pesquisa realizada por Silva (2013) que buscou analisar a subjetividade presente em enunciações orais e escritas do professor e seus efeitos na escrita do aluno, a autora elaborou três princípios analíticos, o primeiro estabeleceu que a análise deveria observar, nas enunciações do professor, a imagem que ele projeta do aluno, do que podem ser apreendidas sua concepção de ensino de escrita e sua expectativa em relação ao grau de singularidade da produção do estudante. O segundo princípio postulou que a análise deveria verificar o papel da temporalidade na enunciação do professor, sobretudo o papel do tempo linguístico no estabelecimento de um universo de fala e a postura do professor em relação às interpretações dos alunos sobre os textos de referência, o planejamento das aulas e o papel do tempo intersubjetivo no estabelecimento de uma dialeticidade e de uma co-referencialidade a convocação do aluno pelo professor para enunciar sua discordância ou seu consenso.

O último princípio propõe que a análise deve observar os efeitos da intervenção do professor na escrita do aluno, através da ressemantização da correlação de personalidade em que o aluno se apropria da relação intersubjetiva com o professor e percebe que este não é o seu alocutário principal, o que o leva a modificar sua concepção de escrita e da re-dialogização da correlação de subjetividade em que o tu deixa de ser o professor para ser o próprio aluno, como um eu desdobrado em um diálogo interno que conduz ao desenvolvimento

de sua autonomia na escrita.

Portanto, vimos que Émile Benveniste intensifica o valor da escrita, pois, de um lado, reconhece uma relação semiológica intensa com a língua, de outro, faz a escrita ingressar na língua como forma secundária do discurso, uma forma que constrói sua própria complexidade. No próximo tópico faremos uma discussão sobre a relação da escrita com a cultura e sociedade e como esses princípios são importantes para marcar a subjetividade do sujeito que escreve e marca sua presença na escrita

2.2 A escrita como marca da cultura e sociedade

Émile Benveniste no artigo "Os níveis da análise linguística" publicado em 1964 presente no livro Problemas de linguística geral I, vai referir-se ao trinômio língua, cultura e sociedade como o termo de referência para o seu aporte teórico, mostra que esses termos são concebidos sobre a distinção entre dois níveis, o histórico e o fundamental, o conceito de língua, no nível histórico, funciona como sinônimo de idioma, e, no nível fundamental, como sistema de formas significantes e atividade manifestada na instância de discurso, o conceito de cultura, no nível histórico, refere-se as culturas específicas e no nível fundamental, ao conjunto complexo de representações organizadas em um sistema de valores.

Nos estudos da Linguística Enunciativa de Émile Benveniste, o funcionamento da linguagem e a sua relação entre língua, sujeito e sociedade e os efeitos que são produzidos, além de colocar no centro dos problemas da linguagem a significação. De fato, Benveniste (2006) afirma que é através da língua em emprego, que cada sujeito manifesta o simbolismo cultural em que se encontra imerso, a língua se constitui como um mecanismo de significação, já que é por meio dela que se enlaça o sistema cultural com seu próprio sistema. Por distinguir o que tem sentido e o que não tem, a cultura manifesta-se no domínio semântico (no mundo do discurso), mas carregando os valores do domínio semiótico (o mundo do signo). Nesse caso, a definição que Benveniste faz de cultura fundamenta nossa reflexão:

Chamo cultura ao meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das

funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. (Benveniste, 2006, p. 31-32)

Conforme Benveniste (2006), há uma semântica que atravessa todos esses elementos de cultura e que os organiza, ele afirma que tudo que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores que estão na língua. Além disso, Benveniste (2006) afirma que é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, o que nos mostra a relação constitutiva entre o Eu e o Tu, a sociedade não se opõe ao indivíduo, mas está com ele em uma relação de constituição mútua. Como sistema simbólico por excelência, a linguagem, que se realiza em uma língua particular inseparável de uma sociedade com sua cultura, é o elo intermediário homem-mundo e homem-homem e a escrita concebida como outro modo de exercíciada necessidade histórica da significação para o sujeito que escreve, instrumentalizando possíveis relações com meio social, fornecendo condições para sua enunciação.

Vale destacar que segundo Augustini, Araújo e Rodrigues (2020), a escrita instrumentaliza relações sociais quando, por exemplo, suporta a invenção de produções escritas, as mais diversas, destinadas à leitura do outro, desde a escrita de um bilhete até os textos literários e, mais recentemente, as diferentes formas de escrita possíveis de serem realizadas no e pelo funcionamento das mídias digitais e das redes sociais, permitindo assim pela leitura, projetar um sujeito-autor e um sujeito-leitor. Tratando-se de um dispositivo por meio do qual o sujeito, retomando e retransmitindo o conjunto de signos recebidos, diz de si e da sua relação como outro, como mundo e como linguagem e o próprio Benveniste afirma esse posicionamento:

[...] Colocamos, entre a linguagem e os ditos

sistemas semióticos, uma relação de engendramento, atualizada em uma relação de denominação. Assim também é a relação língua-sociedade. Pode-se “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita, que são dois sistemas conversíveis um no outro, porque são do mesmo tipo. [...] É uma relação de não conversibilidade mútua que se estabelece entre a língua e a sociedade (Benveniste 2006).

Segundo Benveniste (2006), instaurar o semantismo social, o qual ele concebe como sendo uma propriedade inerente à língua, ou seja, como algo que somente a língua poderia realizar, na relação indissociável entre língua e sociedade, o que faz com que a escrita inscreva a possibilidade de dizermos/significarmos o mesmo que poderia ser dito/significado na e pela fala, isto é, uma forma de dizer/significar que (com)porta as propriedades semióticas e semânticas próprias da língua; forma esta que expressa sentidos por meios distintos da fala.

Ao retomar as obras de Benveniste, Agamben (2012) defende que a experiência humana nada mais é do que o problema da origem da linguagem em sua dupla realidade de língua e discurso, visto não ser a língua que distingue o ser humano dos animais, mas a entrada do homem na língua, o que se dá via discurso. É produzindo discursos e dialogando com discursos que o estudante autista pode reencontrar a língua em sala de aula com seu aparato simbólico, pois de outro modo não teria como estar na linguagem e, por conseguinte, na língua. “Se bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (Benveniste, 2005, p. 222, grifo do autor) é porque o processo de troca é o que remete a experiência humana inscrita na linguagem a cada reinvenção do discurso, visto que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora”, ou seja, de nenhum outro meio de experienciar-se vivendo na linguagem senão “pela inserção do discurso no mundo” (Benveniste, 2006, p. 85).

Na escrita pela visão enunciativa, segundo Kanack (2012) o locutor e alocutário não partilham o tempo e o espaço e dessa particularidade advém uma série de propriedades que caracterizam a modalidade escrita de enunciação. O discurso escrito é concebido em um espaço e em um tempo específicos, que são, também,

para o locutor, um *aqui-agora*: o *eu*, aquele que se apropria da língua e escreve, convertendo-a em discurso, está situado em um *aqui-agora* e se dirige a um *tu*, real ou imaginado, implícito ou explícito neste discurso. Esse alocutário, previsto quando do ato de escrita, pode ser até mesmo um desdobramento do *eu*: esse *eu-leitor* pode fazer as vezes do *tu*. Tanto esse *eu* quanto esse *tu* podem estar explicitamente marcados por meio de índices específicos ou permanecer implícitos no discurso. No entanto, esse *tu* da alocução (que não o *eu-leitor*) está ausente do momento em que o ato enunciativo da escrita se instaura e, ao deparar-se com o produto textual, precisa *re-constituir* o caminho traçado pelo *eu* (aquele que escreveu). O tempo não é mais o tempo presente da escrita: no momento em que seguramos a caneta e traçamos o *eu*, esse *eu* se atualiza e, a partir do conjunto único de circunstâncias que o provoca, assume seu sentido; no exato instante em que a tinta finaliza seu traçado, esse *eu* se esvai, sua referência não é mais a mesma. Agora, o *eu* traçado em tinta convoca a leitura e, pela leitura, instaura-se um novo tempo e um novo espaço, advindos dessa nova enunciação e, conseqüentemente, uma nova referência também se instaura.

As propriedades linguísticas, enunciativas e culturais discutidas nesta seção evidenciam que a experiência humana na e pela linguagem singulariza-se a cada enunciação, pois, conforme salientamos, é na interdependência dos termos do trinômio escrita-cultura-homem que se enlaçam os sistemas de significação – o cultural e o linguístico –, materializados pela fala e pela escrita produzidas pelo homem. E é por isso que, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (Benveniste, 2006, p. 83) e, acrescentaríamos, antes da enunciação, o mundo a cultura inscrita em uma sociedade não é senão possibilidade de mundo.

Portanto, podemos perceber que a partir desse viés, a escrita instrumentaliza relações sociais, haja vista ser um ato de linguagem que, no processo de troca e diálogo pensados, das relações de produção e de troca de efeitos de sentido remete à experiência de linguagem desses sujeitos e entre outros sujeitos. Dessa maneira, a escrita, ao instrumentalizar a representação e a (re)criação da realidade, dado que ela toma a língua como modelo de constituição e funcionamento, para o leitor.

Capítulo 3

A NARRATIVA COMO UM DISCURSO

Nesse tópico a partir das reflexões sobre a narrativa proposto por estudos desde a cultura greco-latina e princípios que são retomados na linguística textual. Com isso, o foco deste capítulo é refletir sobre a narrativa como espaço enunciativo, sendo esse um gênero de maior proximidade com o homem, o qual é possível perceber e compreender em uma narrativa quando é somente um contar de uma história, mas também reconhecer nela as marcas deixadas de um sujeito que se enuncia.

3.1 A Narração e sua definição

O estilo narrativo originou-se na antiguidade greco-latina através das grandes epopeias de Homero e Virgílio, fase em que esse termo ganha consolidação enquanto gênero ainda de forma muito primitiva com os grandes pensadores como Platão e Aristóteles. Os primeiros estudos da narrativa começaram a partir da Poética de Aristóteles, escrita em torno do ano de 335 A.C, que é uma obra de referência para o entendimento da narrativa, e sua estrutura clássica. As primeiras narrativas relatam os feitos de heróis, fatos históricos de indivíduos reais, históricos ou imaginados, o qual foi nomeado como Epopeia.

Vale lembrar os três maiores representantes do estilo grego o épico e da narrativa, sendo eles Homero, Hesíodo e Esopo. O primeiro autor que possui características em suas obras o uso constante dos personagens, pertencentes à realeza ou divindade que agem guiados por emoções plenamente conhecidas pelos humanos, e que intervêm na luta para favorecer o exército ou pessoa que é do seu agrado, encontramos essas características nas obras “Ilíada” e “Odisseia”. A importância de Homero na narrativa mundial reside no fato de que ele lançou as bases para outros gêneros, como o teatro, já que tanto as comédias quanto as tragédias gregas foram

influenciados por esse poeta.

Em Hesíodo encontramos em seu trabalhos “Teogonio” e “Os trabalhos e os dias”, uma preocupação com as pessoas de sua classe, dando-lhes conselhos sobre como agir para restaurar a sociedade, então sua literatura tenta ser prática aconselha como agir moralmente e serve como um manual para o trabalho de campo, e em outro ele tenta ordenar os mitos, espalhando crenças claramente. Ele nos ensina o trabalho do fazendeiro e as crenças que as pessoas tinham; afasta-se das batalhas onde os nobres apostavam o destino daqueles que não conseguiam decidir e que experimentavam as consequências das expansões e decisões dos hierarcas.

Outrossim, é o surgimento da fábula que é um subgênero narrativo a qual já está longe dos eventos que costumavam ser narrados no épico ou épico, tendo como o maior representante da fábula é o pensador Esopo, que estabeleceu as características clássicas desse subgênero sendo o responsável pela primeira coletânea desse tipo de texto. As fábulas de Esopo estão próximas da sátira as mais conhecidas são “A lebre e a tartaruga ” e “A raposa e as uvas”, embora cada gênero tenha uma postura diferente sobre os “vícios e virtudes” do homem, no entanto, esse tipo de literatura tem características específicas que a distinguem de outros subgêneros.

Sendo esse tipo de texto que consistia em apresentar os fatos e ações em partes de forma lenta, sem a preocupação com o desfecho, posteriormente na fase moderna essa classe de gênero narrativo é substituída pelo romance, narrativa de ficção em prosa voltada para o homem como ser comum e não é habitual se destinar a relatar fatos históricos do passado como a forma anterior.

Segundo Silva e Trentini (2002) a narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial, cuja composição mais simples inclui começo, meio e fim, e tem, em sua estrutura, cinco elementos essenciais: o enredo (conjunto de fatos); as/os personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história, duração da história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as/os personagens).

A narrativa ocidental teve início com a epopeia, no entanto é na Grécia antiga que se encontram informações completas desde o seu princípio até o amadurecimento e

o início da prosa vai marcar uma mudança importante, nesse processo, a narrativa passa da oralidade à escrita, o cantor e o contador são substituídos pelo narrador, e o epopoios, o fazedor de versos, dá lugar ao logografos, o escritor de prosa.

O texto narrativo, o qual trabalhamos nessa dissertação é um dos mais utilizados na comunicação humana, tanto em termos de compreensão como produção, sua importância acontece na medida em que ele permeia a nossa experiência. É também o primeiro tipo textual a ser adquirido pela criança e um dos últimos a se perder no envelhecimento. Tal fato encanta os estudiosos da narrativa e, ao mesmo tempo, os intriga, no sentido de entender quais são os processos que subjazem a essa habilidade linguística (Scherer; Jerônimo; Ansaldo, 2011).

Segundo Travaglia (2007), muitas vezes, os gêneros podem estar ligados aos tipos textuais que os compõem. Nesse sentido, o autor declara que podemos encontrar gêneros permeados por características predominantes da narração, como conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, conto, crônica, piada, entre outros. O texto narrativo, permeia a experiência humana, pois se trata de um texto de uso frequente que, segundo Silva (2002), a consiste em uma sucessão de eventos, caracterizados por relações de causalidade. De acordo com Gancho (2003) que apresenta os elementos de um texto narrativo: enredo, espaço, tempo, narrador e personagem. O enredo é o conjunto de fatos que compõem uma história, o personagem é um ser fictício responsável por praticar a ação, o tempo é algo interno ao texto, podendo ser cronológico ou psicológico, o espaço como o local em que se passa a ação e o narrador como elemento estruturador da história.

Ademais, Roland Barthes em sua obra “Análise Estrutural da Narrativa” de 1976, constituiu as estruturas narrativas como baseadas em um modelo estabelecido em níveis de descrição, que permitem agrupar e situar os problemas, sem estar em desacordo, crê-se, com as análises já realizadas. Com isso, o autor explicou que seu estudo se baseia e parte das teorias já abordadas por outros autores, utilizando as descobertas já realizadas para propor três níveis de descrição da narrativa: nível das funções, ações e narração.

O nível das funções é composto por funções distributivas e integrativas, funções distributivas são ainda constituídas por duas funções menores chamadas de

cardinais que são articuladores que determinam a desenrolada narrativa e as catálises que vão contemplar os espaços da narrativa. Já as funções integrativas atuam de forma mais ampla, interligando as funções são constituídas de índices que são as unidades semânticas em que é preciso passar para um nível superior para esclarecê-las, pois remetem a um significado e não a uma operação e informantes que servem para situar no tempo e no espaço. (Barthes, 2008).

No nível das ações, o foco se volta ao estudo do personagem, Barthes (2008), o qual explica que cada personagem como o agente de sequências de ações que lhe são próprias. Outrossim, o nível da narração é onde descreve-se o código da relação entre narrador e leitor, a partir do pressuposto de que a narrativa, como objeto, é alvo de uma comunicação entre um doador e um destinatário, não havendo narrativa sem narrador e sem ouvinte. Para Barthes (2008), o problema da narrativa não é interiorizar os motivos do narrador e nem os efeitos da narração sobre o receptor, mas sim escrever o código através do qual narrador e leitores são significados no decorrer da própria narrativa.

1.1 Narrar é enunciar

Émile Benveniste, no texto “A linguagem e a experiência humana”, de 1965, inicia revelando que há categorias de expressão que têm suas funções explicitadas, quando estudadas no exercício da linguagem no discurso. São categorias elementares que realizam a experiência subjetiva dos sujeitos que “se situam na e pela linguagem” (Benveniste, 2006, p.68), e apresenta duas categorias fundamentais e conectadas no discurso: as categorias de pessoa e de tempo.

Émile Benveniste (2006) aponta que além da categoria de pessoa, que é tão rica à experiência subjetiva na linguagem, há outra tão rica quanto, que é categoria que exprime o tempo, visto que “este termo tempo recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas” e mais “a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente” (Benveniste, 2006, p.70), ou seja, não se pode pensar no tempo ligado aos tempos verbais, mas sim um tempo ligado ao exercício do dizer, o tempo do discurso.

De acordo com o linguista francês, há um tempo que é específico da língua, que é o tempo linguístico, ligado ao exercício do dizer; mas há outros tempos: o tempo físico, que é tempo psíquico; e o tempo crônico, que é tempo instituído pelos calendários, pelos meses, ciclos, etc., é o tempo dos acontecimentos. No que se refere ao terceiro nível de tempo, o tempo linguístico, Benveniste (2006, p. 74) revela “é pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico”, o que diferencia os outros níveis de tempo, é que o tempo linguístico está “organicamente ligado ao exercício da fala” e de se definir, se organizar “como função do discurso” (Benveniste, 2006, p. 74).

O tempo linguístico é sempre o presente do dizer, ou seja, “cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do “presente” (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo do discurso que o menciona” (Benveniste, 2006, p. 74-75). E mais, o presente do tempo linguístico é sempre “reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (Benveniste, 2006, p. 75). A cada vez que o sujeito mobiliza a língua para dizer, numa instância discursiva, sempre será no tempo presente que essa mobilização ocorre, ao encerrar o dito, deixa de ser presente, pois já foi dito. Sobre o tempo presente, que é presente na linguagem convertida em discurso, Benveniste (2006) diz que o presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos, o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixando de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento ainda não é presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção.

Refletindo essa discussão na narrativa que Segundo Boldori (2023) afirma que a narrar é um modo enunciativo, o qual permite ao falante assumir seu lugar enunciativo no quadro figurativo da enunciação, via relações espaço-temporais e procedimentos acessórios; e, por assumir este lugar enunciativo, o falante, na prática humana da língua, assume seu lugar de dizer na sociedade. Então, a enunciação está para Benveniste assim como a escritura está para Barthes, esta, porém com uma marca enunciativa, já que a narrativa se dá pela via dos signos, mas requer ela o lugar e a energia do sujeito presença/ausência e dela tornam-se

possíveis tantas outras relações discursivas.

Na acepção barthesiana, a obra de Benveniste não é repetível, está registrada na originalidade de seu dizer, sua criticidade e obstinação por seus objetos de investigação, figuram-no como um linguista das línguas, não como apenas um linguista da linguagem. Roland Barthes e Émile Benveniste – pensadores que viram nos estudos da linguagem uma forma de trazer à tona a possibilidade de se considerar a língua – escrita do texto, e a figura do homem como sujeito de seu dizer.

Na enunciação o uso da língua é sempre um ato particular, o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. É válido lembrar que, para Benveniste (2005), os índices específicos compreendem os índices de pessoa, estabelecidos na relação Eu-Tu; os inúmeros índices de ostensão, que designam um objeto no momento em que são pronunciados consideramos, aqui, os índices de lugar e os índices de tempo também chamados de formas temporais, que situam o falante no único tempo presente possível na enunciação: o presente. Já os procedimentos acessórios dizem respeito à língua como um todo e fornecem a condição necessária para as grandes funções sintáticas de interrogação, asserção e intimação.

Discutir sobre a enunciação é falar sobre a presença do sujeito na língua, então refletir sobre a narrativa escrita como produto de um ato enunciativo nessa perspectiva é situar-se na dimensão de historicidade para tratar de cada experiência do sujeito na atualização da língua em discurso como um registro humano na linguagem, já que pensar a língua fora de seu uso é excluir o humano e o histórico. Segundo Silva (2018) estudar o texto, por essa abordagem, parece ser um desdobramento previsto por Benveniste no final de “O aparelho formal da enunciação”, quando destaca a enunciação falada e a enunciação escrita como formas complexas de discursos, que podem ser analisadas a partir do esboço de um quadro formal da enunciação enquanto fenômeno geral.

Na visão de Diedrich (2022) a qual as que as narrativas permitem ao homem a experiência subjetiva por meio da qual ele se situa na língua-discurso para se situar em relação aos elementos sociais e culturais que marcam sua existência. Assim, o homem falante se constitui indivíduo numa sociedade que constrói suas próprias

narrativas, na relação indissociável entre indivíduo e sociedade. Assim, indivíduo e sociedade se definem mutuamente. Com isso, a autora entende que, na e pela narrativa, o falante constitui-se enquanto sujeito da sua enunciação e ocupa seu lugar de dizer na sociedade, relacionando-se com a língua e com a sociedade, na mobilização da língua em discurso a partir da reatualização dos acontecimentos vividos ou imaginados.

Sendo assim, Boldori (2023), Golembieski (2023) e Diedrich (2023) definem a narrativa como forma complexa do discurso, porque mobiliza, na sua constituição, outros elementos enunciativos, dos quais se destacam aqueles implicados nas relações de tempo e de espaço, os quais têm seu funcionamento atrelado à unidade narrativa. Ao vivenciar o ato de narrar experiências vividas ou imaginadas, o sujeito se apropria das formas da língua para simbolizar, por meio da linguagem, os mundos por ela evocados, instanciando-os no aqui agora da enunciação. Associamos esta vivência narrativa da criança ao que diz Benveniste (1989, p. 83) acerca da “experiência repetida em detalhe”, constituída na dupla natureza da língua, a qual é social, porque, como sistema, é comum aos falantes; e individual, porque suas formas e sentidos se particularizam a cada dizer, na instância do discurso.

O trabalho com a língua em textos narrativos no ambiente da sala de aula deve ser de inclusão e necessita de um olhar e um empenho efetivo por parte dos professores de língua portuguesa ao propor como estudiosos da língua, em descrever o texto em funcionamento, de um ponto de vista o qual leva em conta o sentido. Como afirma Toldo (2021) é a linguagem em uso e a língua organizada em textos que possibilitam conhecermos o falante que vive e atua em sociedade; que fala com outro homem. Assim, não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõe um enunciado; é preciso perceber que relações essas unidades do sistema linguístico mantêm com outras unidades em dada situação de uso.

Por mais que acreditemos no que concluiu Benveniste (2005), em seu texto “O aparelho formal da enunciação”, que a enunciação está na língua inteira, pois toda ela é passível de ser enunciada, cremos ser a dêixis a forma mais representativa da enunciação, a categoria contém elementos da língua, na modalidade que apresentamos a narrativa escrita, que são, muito mais que outros signos, próprios

do ato de escrever, no entendimento de que a sua existência e os seus sentidos são promovidos a partir de uma referência interna. Sendo assim, reconhecendo-se como eu, em seu lugar enunciativo, o sujeito que escreve constitui o quadro formal da enunciação, trazendo as categorias de pessoa(Eu-Tu), espaço(aqui) e tempo (agora) para converter a língua em discurso.

De acordo com Mello (2012) o qual concebe a narrativa como uma unidade linguística intersubjetiva, de dimensões variadas, resultante de um ato de enunciação, o texto narrativo é um espaço de subjetividade, cuja análise deve flagrar o sujeito que advém da enunciação na inter-relação entre os planos global e analítico. Esse sujeito que escreve é um criador de referência, não ao mundo factual, mas à reprodução desse mundo no discurso sob o lado subjetivo do locutor. Portanto, a narrativa escrita deve ser vista como produto entre forma e sentido, que indicamos quadro enunciativo, marcando a singularidade do ato enunciativo.

É com base nessa concepção enunciativa que, em nossos estudos, a narrativa, justamente por ser uma forma do discurso, é considerada uma reinvenção a cada vez que é produzida. Para melhor compreendermos a trajetória do sujeito autista na língua via narrativas, apresentamos, no próximo capítulo, os elementos de cunho metodológico que possibilitaram à nossa investigação conhecer mais sobre essa importante experiência na constituição do sujeito que escreve e chegarmos aos resultados que apresentamos nesta dissertação.

Capítulo 5

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, a qual não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa tem ampliado seu campo de atuação para outras ciências, como a linguística, mais especificamente ao campo da aquisição da linguagem.

Apoiamos a pesquisa nas considerações de Silva (2009) sobre aquisição de linguagem de base enunciativa e na teoria enunciativa de Émile Benveniste, que não dispõe de um modelo único de análise de investigação, pois como a própria enunciação é única e irrepetível, o corpus determina a perspectiva enunciativa de análise.

Corpus de análise

Constituíram o *corpus* desta pesquisa 06 textos narrativos produzidos em sala de aula por 03 estudantes autistas, matriculados em uma das turmas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife. Essas turmas foram selecionadas, por terem o número maior de alunos autistas que são

acompanhados na sala de Atendimento Educacional Especializado por um profissional da área de educação especial.

O gênero ficcional selecionado pelo pesquisador foi a tipologia narrativa, por possibilitar uma maior proximidade com aquele que escreve e por constituir a habilidade EF67LP30 da disciplina de Língua Portuguesa, esperada para o sexto e sétimo ano, na BNCC (Brasil, 2018, p.171): Criar gêneros ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Critério de inclusão e exclusão

Fizeram parte do estudo 06 textos narrativos produzidos em sala de aula por estudantes diagnosticados com autismo sem nenhuma comorbidade, e sem distinção de idade e sexo. Não foi estipulado tamanho mínimo e máximo do texto. Foram excluídas as produções que não atenderem a esses critérios de inclusão.

Procedimento de Coleta

Após uma sequência didática, o qual foi feito um primeiro momento de apresentação sobre a prosta do texto aos alunos autistas solicitando a produção de texto narrativo, os estudantes tiveram duas aulas para orientá-los sobre a tipologia adotada e a sua estrutura da narrativa. Foram oferecidos aos estudantes autista pelo pesquisador lápis e folhas de redação para que eles produzissem as narrativas, o pesquisador explicou aos sujeitos autistas envolvidos que as atividades fariam parte de uma pesquisa e os estudantes aceitaram em fazer parte dela.

Foi solicitado que os alunos produzissem um texto narrativo sobre “ **Uma viagem do sonho** ”, esse tema foi escolhido esse tema, por se tratar de situações em que o estudante possa colocar-se no texto marcando sua subjetividade. Vale ressaltar que durante a construção das narrativas não houve qualquer intervenção do pesquisador ou professor da sala de aula regida, o pesquisador só acompanhou o processo da escrita dos estudantes, constituindo-se como alocutário durante a construção dos textos.

Procedimento de Análise

Durante o percurso das análises procuramos acompanhar as produções narrativas a partir da consideração de três momentos: 1) O objetivo geral do pesquisador com a produção de narrativas para os estudantes com TEA; 2) A escrita dos alunos autistas, 3) As singularidades encontradas nas narrativas entre elas o uso da Categoria de Tempo. Depois foi realizada uma discussão das análises dos textos dividindo em três tópicos sendo eles: “**A escrita: uma relação particular**”, “**Escrita, Cultura e Sociedade**”, “**Narrativas Enunciativas**”.

Capítulo 6
ANÁLISE E DISCUSSÃO

Destacamos, neste trabalho, a narrativa escrita como ponto de partida para compreensão da relação entre o locutor-escrevente, a língua e o outro, em oposição ao discurso clínico tradicional presente nos manuais de diagnóstico, que apontam para uma escrita descontextualizada, resistente e repetitiva. Foi solicitado para três estudantes autistas matriculados no ensino fundamental II produzissem narrativas escritas.

Vale destacar que as três narrativas produzidas pelos estudantes autistas, apresentaram os cinco elementos fundamentais da narração, entre eles a Categoria do Tempo, o qual damos maior ênfase durante a análise. Procuramos apresentar se encontramos alterações na linguagem oral, caracterizadas por ecolalia, persistência em um tema específico, uso de neologismos ou incoerência temática são reproduzidas nos textos narrativos? Como se organizam os textos narrativos de estudantes autistas?

O texto narrativo significa de maneira particular, marca os acontecimentos dos cotidianos como ir a escola, brincar na rua, a qual permeiam as experiências dos sujeitos, representando eventos importantes que merecem ser partilhados e significados. A temática proposta foi “Um encontro com seu personagem Favorito”, os estudantes autistas poderiam criar uma narrativa sobre algum personagem do seu interesse, podendo ser de um filme, série, livros e quadrinhos etc. Durante as análises foi feito destaques em amarelo, com o objetivo de mostrar as análises feitas nas passagens da narrativa.

Episódio 1: A escrita no autismo uma relação particular

Hekireki Isseno

Numa noite chuvosa eu corria com 1minha Katana em mãos partindo para a próxima missão do meu corro mensageiro de exterminar onis nas proximidades, e também me encontrar com o caçador que estaria esperando na floresta. Chegando perto do local indicado, avistei o meu colega tremendo de tanto chorar. Perguntei o motivo do choro e ele disse estar morrendo de medo dos oni e não conseguiria ajudar na missão, entretanto não dava pra seguir sozinha tendo consciência de quantos poderiam ter mais a dentro da floresta, então o convenci a ir comigo e caçar os oni pois ele poderia ser útil em momento. Um pouco mais á dentro da floresta conversamos sobre gostos e opiniões e descobri seu nome, era Zenitsu Agatsuma, porém em meio aos nossas conversas os inimigos apareciam , e quanto mais eles se aproximavam, mais meu colega criava pânico mesmo eu os derrotando. Entrando ainda mais na floresta ele começou a reclamar de barulhos assustadores da qual eu não escutava até o oni aparcer, e não podia derrotá-lo só. Aí a criatura solta seu Kekkijutsu e

em uma tentativa de proteger Zenitsu empunhando sua espada quebra e somos atingidos, com o pouco de energia restante corri com meu parceiro nas costas para salvar nossas vidas, só que o oni foi mais rápido e prestes a lançar um ataque crítico o som de um trovão ecoou por toda a floresta, quando me virei vi Zenitsu empunhando sua espada com uma expressão séria em seu rosto enquanto isso me perguntava se o trovão que ouvi era devido a chuva com um só golpe ele acabou com o Oni e antes que eu caísse ele disse

- Hekireki Issen

Quando acordei o Zenitsu já havia cuidado de tudo, dos nossos ferimentos até o resto dos oni na floresta, Como minha visão estava distorcida naquela hora não pude analisar suas habilidades com a espada, mas de uma coisa eu sabia, ele não é um caçador amador e mais parece um Hashira.

Fonte: Texto do Aluno A

Encontramos por um olhar normativo que o texto do estudante A, utiliza o emprego de elementos e recursos coesivo-conceituais, nos níveis textual e lexical, os quais colaboram com a construção sintática e no sentido do texto, indo em contradição ao que é exposto em manuais de diagnósticos que sujeitos autistas apresentam déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e semântica (Walenski; Tager-Flusberg, Ullman, 2006).

Para além da norma existe uma singularidade presente na escrita desse sujeito que marca sua enunciação. De acordo com Benveniste (2005 e 2006) a enunciação revela intersubjetividade no discurso do sujeito ao longo de sua escrita, por compreender a relação enunciativa entre o locutor e o interlocutor, na qual envolve a singularidade da escrita que comporta o sistema e a estrutura da língua. Como uma condição do texto, tornando a escrita singular ao englobar o processo de autorreferência quando esse estudante autista utiliza da linguagem do mundo dos animes para construir sua narrativa fazendo referência a nome de personagens como "Zenitsu" e "Oni", objetos como "Corro Mensageiro", "Katana" entre outros esse estudante autista realizou ao se apropriar da língua para promover a enunciação escrita em sua narrativa.

De acordo com Endruweit (2010), a escrita na enunciação é de outra ordem, na análise do texto a lógica imposta é a do sentido e a lógica é a do sujeito. Sendo assim, é preciso reconhecer que esse estudante autista ao abordar a sua narrativa por meio das suas particularidades, implica um gesto de leitura singular, que faz um convite ao leitor desvendar certos enigmas como exemplo a expressão colocada “Um ataque crético”, esses termos buscasituaro personagensnotempo e espaço a fazer referenciado objeto de discurso, permitindo a sequência de ações entre as unidades do texto tempo enunciativo, para promover a interação como o interlocutor.

Uma aventura marítima

Hoje foi um dia bem difícil pra tripulação, logo depois de nós sairmos de Dresrosa tivemos que **enfrentar** navios da marinha não foi nada fácil a marinha estava fazendo de tudo para que a gente não saísse de Dresrosa. Depois tivemos que lidar com os 101 marinheiros que enfrentamos, foi bem **fácil pro** buggy, zoro e Sanji. Já que são os mais fortes do bando, mas os outros também foram bem na batalha mas precisei de ajuda pra vencer 3 marinheiros.

Já faz alguns dias **pra nós** termos ido para a próxima ilha, mas num desses dias encontramos algo inesperado no caminho da nossa rota. Um tipo de navio pirata só que foram cortados os mastros por algo grande, talvez um rei dos mares possater comido os mastros e os piratas, então fomos investigar o navio **pedi** permissão **pro** buggy. Com a permissão do buggy **qui** investigar o navio, não tinha nada de **mais só tinha corpos**.

Espalhados por todo **o navi**, quando desci vi um tipo de laboratório abandonado em fim decidir pegar alguns frascos pro chopper, depois vi que tinha uma biblioteca e encontrei vários livros. Mas um livro que eu encontrei foi o livro donquixote que eu lia quando eu era um pré-adolescente, por

alguns segundos depois pude perceber que eu estava sendo observado, por algo ou **alguem**.

Pra eu não me desisperar e a " coisa" não me atacar, tive que tentar encoralar ela.. Por sorte eu me lembrei de um local do navio que estava com madeira podre e alguém facilmente podia cair se anda-se sobre essa madeira. Então tentei enfrentar a " coisa", foi bem facil luta rcontra, foi no ultimo segundo que quando ela foi me atacar primeiro eu desviei e ela caiu na madeira então a " coisa" teve seu horrivel fim no local tinha podres madeirs afiadas e enfim preossegir com buggy.

Fonte: Texto do Aluno B

Destacamos que no texto do aluno B a presença de aspectos gráficos, ortográficos, pontuação e acentuação, mas que não comprometem o entendimento do que foi escrito pelo sujeito e são decorrentes de hipóteses. Considerando os critérios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa e, portanto, as relações arbitrárias estabelecidas entre sons e letras. Vale lembrar, que a enunciação escrita compreende o processo de produção do ato de escrita, tendo em vista que o produto do enunciado também interessa a enunciação, pois a linguagem é a condição para o locutor se apropriar da língua e realizar a sua enunciação na escrita (Benveniste, 2006; Flores, 2018).

Ademais, percebemos a presença de marcas de oralidade no texto como afirma Benveniste (2005) que a escrita não é um sistema distinto, um sistema interpretado em relação ao sistema interpretante que é a língua; a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico. Esse é o movimento, conforme Benveniste (2006), realizado pelo locutor que descobre, com a escrita, a própria materialidade da língua, um outro modo possível de significar, de produzir sentido, visto que aquela que lhe deu origem tem, por essência, a propriedade da significação na organização das unidades e na possibilidade de emprego.

João perdido em outro mundo

João estava assistindo o anime de One Piece em sua TV, quando de repente ele é puxado para o anime ele é avisado por alguém que para ele sair desse mundo precisa acenar um portal e entrar nele. Essa pessoa deu o mapa de Anje esse portal **ficam** e do nada ele aparece no barco dos chapéus de palha, especificamente na cozinha Anje Sanji, o cozinheiro do navio estava, **Sanji logo se assusta pensando que era algum usuário de fruta invadindo o navio, e logo ataca o João levando do chão machucado tentando explicar a situação ele entende e decide ajuda-lo, ele explica pro seu capitão o que aconteceu e ele diz que quer ajuda-lo e também diz que esse lugar era lago do lado da ilha que o barco deles estava ancorado e logo após isso leva João num** barco pequeno até o Lucas e lá eles encontram o mesmo cara com uma máscara que João encontra o cara mascarado **tamapando** o portal, e quando ele vai atacar, Sanji quebra a máscara dele fazendo que ele seja desfeito para que ele era somente um clone feito de lama, e João somente um clone feito de lama e João agradece Sanji indo em direção ao portal e aparecendo em sua cama.

Fonte: Texto do Aluno C

No que se refere à questão da legibilidade da letra, observamos no texto aluno C que algumas palavras foram escritas comprometendo ou inviabilizando a leitura. Destacamos que tal situação pode estar relacionada às características de pessoas com autismo, associadas ao modo como corporativamente se manifesta. Conforme Endruweit (2010), o sujeito que escreve, deixa marcas de suas experiências e o locutor é parâmetro de condição necessária para o ato enunciativo, a escrita, na perspectiva enunciativa, é concebida como uma possibilidade de exercício da necessidade histórica de significação, uma possibilidade de registro de relações sociais, que fornece condições específicas e singulares de enunciação.

Na escrita há um grau abstração, que afasta o sujeito da relação automatizada com a fala, o sujeito, ao apropriar-se da língua e convertê-la em escrita, transmuta sua experiência de linguagem em signos escritos, socialmente (com)partilhados entre os membros de uma sociedade, de tal modo a enunciar-se na e pela escrita.

Episódio 2: Escrita, cultura e sociedade

A princípio, o estudante A coloca como título da sua narrativa um termo da língua japonesa “Hekirekilsseno”, nome da música utilizada para narrar a vida do personagem da história. O aluno ao iniciar o seu texto com outra palavra da linguagem dos animes para se referir a um tipo de arma “ Numa noite chuvosa eu corria com minha” Katana”, nome de uma tradicional espada japonesa usada pelos samurais, em que ele a utiliza dentro do texto como uma forma de exterminar o “Oni”, personagem apresentado como gerador dos conflitos da história, sendo ele um demônio que pertence ao anime que autor escolheu para se basear na construção do seu texto.

Ademais, o segundo personagem tem como nome “ZenitsuAgatsuma”, o qual depois de uma pesquisa descobrimos que é o de um personagem do anime de interesse do autor, sendo um tipo de caçador responsável em matar demônios. Em outra parte da narrativa o estudante utiliza o termo “ Kekkijsu”, que é um tipo de poder obtido por demônios no momento em que ficam muitos mais fortes que o normal, o sujeito encerra sua narrativa outro nome da língua japonesa que foi “ Hashira”, um termo para referir-se a um caçador mais forte de um clã.

O estudante B, na construção narrativa utiliza de palavras que faz com que o leitor compreenda qual é a temática do texto, utilizando termos como “ Tripulação”, “Marinheiros”, “Navio”, “Mares”, “ Mastros” “ Rei dos Mares”. O autor apresenta três personagens sendo eles com os nomes “1zoro”, “Luffy” , “Sanji” e “Chopper”, ambos fazem parte de um grupo chamado “ Piratas dos Chapéus de Palha “ de um anime que possivelmente é de sua preferência chamado One Piece.

Na primeira linha do seu texto, o estudante autista B inicia com o nome de um local chamado “Desrosa”, o lugar mencionado pelo autor refere-se a uma ilha que faz parte do mundo do anime escolhido por ele para apoiar-se na produção da narrativa. Em outro trecho o estudante traz os nomes dos personagens em “ Buggy, Zoro e Sanji”, o primeiro “ Buffy” é um tipo de capitão dos piratas do universo do anime, o segundo “Zoro” é um ex-caçador de piratas e um dos melhores lutadores de espadas, o terceiro “Sanji” faz parte da tripulação sendo responsável em ser o cozinheiro, todos esses personagens são os melhores lutadores do anime escolhido.

Na sequência, o estudante autista apresenta o nome de outro personagem “Chopper”, o qual é o médico da tripulação que se chama “ Piratas do Chapéu de Palha”. Podemos perceber uma característica em comum, que tanto o estudante A como o estudante B recorrem ao mundo dos animes essa presença forte da cultura japonesa na vivência desses sujeitos. Por fim, o autor menciona o nome do livro “ Donquixote”, fazendo não só a obra de Dom Quixote do autor Miguel Cervantes, como também a uma família que faz parte do anime que possui o mesmo sobrenome.

O estudante C relata em sua narrativa que “ João ”, o personagem principal identificado estava assistindo pela “TV” o seu “Anime” de preferência “One Piece” , o qual é uma série de mangá escrita e ilustrada pelo o escritor Eiichiro Oda. Além disso, o autor comenta que de repente é puxado para dentro da história para participar como personagem, o foco da narrativa é a procura de um “Portal” que vai ser o meio a que o personagem vai conseguir retornar de volta para sua casa. sendo entregue um “Mapa de Anji”, e no meio da narrativa aparece um transporte que é identificado como “Barco dos Chapéus de Palha”, o qual é um veículo utilizado no anime adotado pelo autor. Outro ponto que podemos destacar, é o nome de um personagem mencionado pelo estudante como “ Sanji ”, fazendo referência ao anime que faz parte do anime que possui a mesma função. No final da narrativa, o estudante apresenta outro personagem como o “O Cara mascarado ” que é identificado como “ Clone de Lama ” , é um personagem que faz parte do anime onipiece, responsável em causar confusão.

Benveniste (2006) afirma que é através da língua em emprego, que cada sujeito manifesta o simbolismo cultural em que se encontra imerso, a língua se constitui como um mecanismo de significação, já que é por meio dela que se enlaça o sistema cultural com seu próprio sistema. Por meio da experiência pela cultura e língua japonesa, os estudantes autistas mostram a sua subjetividade na linguagem no momento em que estabelece relação dos personagens e características dos animes de suas preferências durante a construção de suas narrativas, trazendo os nomes como “ Sanji, Buggy e ZenitsuAgatsuma ” entre outros nomes de personagens.

Vale lembrar que além dos nomes dos personagens, os estudantes autistas trouxeram outros elementos dos animes como palavras como “ Katana”, “

Kekkijitsu”, “Mapa de Anji”, “Barco dos Chapéus de palha” “ Tripulação”, “Marinheiros”, “Navio”, “Mares”, “ Mastros” “ Rei dos Mares, podemos perceber que trata-se, pois, de um dispositivo por meio do qual esses sujeitos autistas, retomam e transmitem um conjunto de signos recebidos nessas narrativas escritas que instrumentalizam relações sociais, haja vista ser um ato de linguagem que, no processo de troca e diálogo pensados. Conforme Benveniste (2006), há uma semântica que atravessa todos esses elementos de cultura e que os organiza, ele afirma que tudo que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores que estão na língua afirma que é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, o que nos mostra a relação constitutiva entre o Eu e o Tu, a sociedade não se opõe ao indivíduo, mas está com ele em uma relação de constituição mútua.

Esses trechos analisados nas narrativas constituem um elemento por meio do qual revela-se a experiência desses estudantes autistas com a cultura japonesa, revelando posicionamentos subjetivos relacionados a este acontecimento de escolher outra língua-cultura como base para construir suas narrativas, representando um fenômeno essencialmente linguístico-enunciativo na escrita, ao ser mobilizada o exercício da linguagem e da significação, projetando a esses sujeitos que ao escreverem suas narrativas um modo de testemunho de suas identidades.

Episódio 3: Narrar é Enunciar

Narrativa do aluno A

Introdução

Numa noite chuvosa eu corria com minha Katana em mãos partindo para a próxima missão do meu corro mensageiro de exterminar onis nas proximidades, e também me encontrar com o caçador que estaria esperando na floresta.

Desenvolvimento

Um pouco mais á dentro da floresta conversamos sobre gostos e opniões e descobri **seu nome, era Zenitsu Agatsuma**, porém em meio aos nossas conversas os inimigos apareciam , e quanto mais eles se aproximavam, mais meu colega criava pânico mesmo eu os derrotando. Entrando ainda mais na floresta ele começou a reclamar de barulhos assustadores da qual eu não escutava até o **Oni** aparcer, e não podia derrotá-lo só. Aí a criatura solta seu Kekkijutsu e em uma tentativa de proteger Zenitsu.

Conclusão

Hekireki Issen

Quando acordei o Zenitsu já havia cuidado de tudo, dos nossos ferimentos até o resto dos oni na flores, **Como minha visão estava distorcida naquela hora não pude analisar suas habilidade com a espada, mas de uma coisa eu sabia, ele não é um caçados amador e mais parece um Hashira.**

O estudante A, inicia a narrativa com a expressão “Numa noite chuvosa” muito comum em produções de textos infantis lembrando o era uma vez. No desenvolvimento, é apresentado o nome de dois personagens, um com o nome de “Oni”, esse seria um tipo de vilão responsável por gerar os conflitos da história, sendo ele o motivador da geração de problemas. Outro ponto, é quando o estudante autista coloca seu personagem favorito nomeado “Zenitsu”, apresentando ele como personagem que vai fazer parte da narrativa, a qual é marcada por um momento de luta entre a autora e Zenitsu contra os Onis, sendo esse o fator para o desenvolvimento da história. Encontramos a conclusão da narração é quando o estudante coloca “ “ E quanto mais eles se aproximavam, mais meu colega criava pânico mesmo eu os derrotando “ , finalizando assim o texto.

O aluno articulou os fatos buscando corresponder partes comuns às narrativas, ou seja, a história tem um início, uma situação problema é um clímax. Um aspecto importante para a análises das narrativas desses estudantes, foi a Categoria de Tempo, o qual o estudante autista A recorre uma linha cronológica com encadeamento lógico do enredo com fatos organizados em ordem desde o início até o fim da narrativa, podemos perceber com uso dos termos “Numa Noite chuvosa” e “Quando acordei”, marcas do tempo crônico, que é o tempo instituído pelos calendários, pelos meses, e ciclos, é o tempo dos acontecimentos.

Relacionando para a visão de Beneveniste (2006), o qual revela que é pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico, o que o diferencia dos outros níveis de tempo, é que o tempo linguístico está “organicamente ligado ao exercício da fala e de se definir, se organizar como função do discurso.

Trechos da Narrativa do Aluno B

Introdução

Hoje foi um dia bem difícil pra tripulação, logo depois de nós sairmos de Dresrosa tivemos que infrentar navios da marinha não foi nada fácil a marinha estava fazendo de tudo para que a gente não saísse de Dresrosa. Depois tivemos que lidar com os 101 marinheiros que infrentamos, foi bem fácil pro buggy, zoro e Sanji. Já que são os mais fortes do bando, mas os outros também foram bem na batalha mas precisei de ajuda pra vencer 3 marinheiros.

Desenvolvimento

Depois tivemos que lidar com os 101 marinheiros que infrentamos, foi bem fácil pro buggy, zoro e Sanji. Já que são os mais fortes do bando, mas os outros também foram bem na batalha mas precisei de ajuda pra vencer 3 marinheiros.

Espalhados por todo o navi, quando descir vi um tipo de laboratorio abandonado em fim decidir pegar alguns frascos pro Chopper, depois vi que tinha uma biblioteca e encontrei varios livros. Pra eu não me desisparar e a “ coisa” não me atacar, tive que tentar encoralar ela

Conclusão

Por sorte eu me lembrei de um local do navio que estava com madeira podre e alguém facilmente podia cair se anda-se sobre essa madeira. Então tentei enfrentar a “ coisa”, foi bem fácil luta rcontra, foi no ultimo segundo que quando ela foi me atacar primeiro eu desviei e ela caiu na madeira entãoa “ coisa” teve seu horrivel fim no local tinha podres madeirs afiadas e enfim prossegir com buggy.

O estudante B obedece em sua narrativa a estrutura própria do tipo textual adotado,

assim como foi feito pelo aluno A, para introduzir sua história, o sujeito apresenta como temática uma aventura marítima que inicia com “ Hoje foi um dia”, além disso é apresentado dois espaços a ilha de “Dresrosa” e o “Navio”, locais que vão acontecer o desenvolver da aventura. Destacamos, o clímax da narrativa ocorre no momento o qual o autor relata uma que uma “Coisa”, nome utilizado para identificar esse personagem, a qual está vigiando e deixando-o com medo de um possível ataque. A narrativa do Estudante B é concluída com o trecho a “Então a Coisa teve seu horrível fim no local tinha podres madeiras afiadas e enfim prosseguir com buggy”, finalizando assim a narração.

A Categoria de Tempo presente nesse texto é marcado pelo uso de “ Hoje foi um dia ”, “ Tivemos que enfrentar”, “ Foram bem ” e “ Faz alguns dias”. Com isso, ocorre uma mudança no tempo linguístico na narrativa, pois o discurso é renovado pela criança ao escrever a conclusão do texto. Desse modo, Benvenist e (2006) compreende que há um tempo linguístico que se singulariza pelo fato de estar relacionado ao uso da fala pelo locutor na instância do discurso o qual comporta agora da enunciação.

Sendo assim, a enunciação é um fenômeno único que nunca se repete, pois a cada vez que o locutor fala o tempo é criado, renovado, gerando sempre um discurso novo em um tempo que o locutor ainda irá experimentar. Essa experiência permite a realização do discurso e se constrói por meio da subjetividade do locutor na e pela linguagem no instante do ato discursivo o qual ocorre no presente. É na instância de discurso que a língua organiza o tempo e faz o movimento de ir para trás (passado) ou para frente (futuro) de acordo com o ato de referência estabelecido.

Trechos da Narrativa do Estudante C

Introdução

João estava assistindo o anime de One Piece em sua TV, quando de repente ele é puxado para o anime ele é avisado por alguém que para ele sair desse mundo precisa acenar um portal e entrar nele.

Desenvolvimento

Sanji logo se assusta pensando que era algum usuário de fruta invadindo o navio

Encontra o cara mascarado tampando o portal, e quando ele vai atacar, Sanji quebra a máscara dele fazendo que ele seja desfeito para que ele era somente um clone feito de lama, e João somente um clone feito de lama .

Conclusão

Logo após isso leva João num barco pequeno até o Lucas e lá eles encontram o mesmo cara com uma máscara que João encontra o cara mascarado tampando o portal, e quando ele vai atacar, Sanji quebra a máscara dele fazendo que ele seja desfeito para que ele era somente um clone feito de lama, e João somente um clone feito de lama e João agradece Sanji indo em direção ao portal e aparecendo em sua cama.

O estudante C, assim como os outros estudantes os elementos e a estrutura da narrativa, o qual inicia em seu texto apresentando “João estava assistindo o anime”, diferente das outras narrativas analisadas percebemos que o autor da história adotado um narrador observador e além de colocar um nome comum da língua portuguesa ao seu personagem, mesmo adotando a cultura do anime para construir seu texto. O desenvolver da história é marcada pelo momento em que o personagem “ Sanji ” o “ Cara Mascarado”, o qual é responsável pelos conflitos retratados.

A narrativa é concluída quando o personagem “ Sanji ” consegue vencer o “ Cara Mascarado” e “ João ” consegue retornar para a sua casa. O tempo da sua narrativa seguindo uma ordem cronológica com o uso dos termos “ João estava assistindo o anime”, “ Quando de repente ele é puxado” e “ Logo após isso”. Há uma sucessão narrativa com começo, meio e fim que situa o interlocutor no tempo e no espaço da narrativa. Benveniste (2006) antes de tecer uma abordagem sobre o tempo no que diz respeito à língua, destaca a existência do tempo físico, o qual compreende o espaço que sucede o aspecto psíquico de cada indivíduo, caracterizando-se pela sua linearidade que atua de modo variável sobre o homem no que tange à duração dos fatos.

Para além de uma visão em relação a narrativa somente como um tipo textual,

defendemos a narração como um espaço de enunciação, percebemos isso com os três sujeitos autistas que colocam a língua em funcionamento (se enunciam) marcando rastros deixados por esses sujeitos em suas narrativas. No texto “Da subjetividade na linguagem” (1958) de Émile Benveniste enfatiza que a palavra como a atualização da linguagem, e essa é a condição da intersubjetividade.

Além disso, a enunciação é o espaço da singularidade, a partir da apropriação da língua pelo locutor/escrevente introduz sua narrativa e cria suas referências, podemos destacar com criação dos espaços das narrativas “ Floresta”, “ Navio” e “Mundo do Anime”, que serão palavras chaves que os estudantes autistas apresentam suas experiências na linguagem manifestando-se nas narrativas relacionando com seus temas de maneira singular, Flores (2020) reforça que esse jogo discursivo presente na língua entre a forma e o sentido contribui para a construção da referência e da correferência, pois a frase implica uma dupla significância que é inerente ao discurso, sendo a língua uma entidade intersubjetiva no ato enunciativo. O “eu / tu / aqui / agora” da enunciação é repleto de singularidades e apresenta um caráter único na instância de discurso.

Vemos que os sujeitos autistas que foram investigados, são interpelados enquanto autores e, do que lhe cabe, em suas narrativas, somos levados a conferir a dinâmica interposta entre os mecanismos da enunciação e os elementos da narração. Na Enunciação, temos *eu, tu, aqui, agora* que define uma sequência, já na narrativa, encontramos a implicação de tempo, espaço e sujeito, se resolvem por uma interdependência e as condições enunciativas.

Podemos encontrar essa relação do “Eu e Tu”, nos trechos das narrativas dos estudantes autistas “ Eu corria com minha katana” e “ Perguntei o motivo do choro e ele disse estar morrendo de medo do Oni”, os sujeitos marcam nesses trechos sua presença. Os estudantes autistas reconhecem no tempo atual um “Eu” que conta, conforme o tempo da narrativa. Lembrando que “tu” recebeu do que era “Eu”, na atual condição de “tu”, a informação. Na continuidade, no trecho e “ João estava assistindo o anime One Piece” quando “eu” conta a “tu”, se institui o narrador, em que o relato termina por ser transmitido e onde acontece o ponto de reversibilidade entre os índices “Eu” e “Tu”. Então, “Eu” passa a ser “Tu” e “Tu” passa a ser “eu”. As narrativas dos estudantes autistas investigados, são construídas e articulam-se entre os elementos da narração, com acréscimos do “Eu” e “Tu” que implicam-se nos

textos, visando na tentativa de chegar ao leitor para o entendimento do texto.

Essas experiências apresentadas pelos estudantes autistas em suas narrativas, permitem a realização do discurso desses sujeitos que constroem por meio da subjetividade na e pela linguagem no instante do ato discursivo de maneira singular. Como afirma Benveniste (2005) a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, as narrativas escritas, por esses sujeitos são muito mais que outros signos, próprios do ato de escrever, os sentidos são promovidos a partir de uma referência interna, reconhecendo-se como eu, em seu lugar enunciativo, esses sujeitos que escreveram as narrativas constituem o quadro formal da enunciação, trazendo as categorias de pessoa(Eu-Tu), espaço(aqui) e tempo (agora) para converter a língua em discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da língua pelo locutor revela a intersubjetividade do seu discurso por um ato individual, refletir no ensino de língua portuguesa revelada em textos com base em uma abordagem enunciativa favorece a constituição do estudante como sujeito do seu próprio discurso. Na enunciação escrita os estudantes autistas organizaram seus textos narrativos escritos promovendo um refinamento da sua escrita ao construir referência e sentido no ato enunciativo junto ao seu interlocutor, a categoria de tempo se revela por meio da singularidade do enunciador-escrevente para construir sua narrativa.

As singularidades encontradas na escrita dos estudantes autistas afirmam a presença no universo linguístico e de sentido, indo além de conteúdos acadêmicos formais ou do desenvolvimento de uma habilidade isolada, para ser uma construção complexa e ampla, que será fonte para a retomada da estruturação subjetiva do estudante autista. As referências possibilitaram aos estudantes organizarem seu discurso na relação entre o “eu” e o “tu” na realidade da instância de discurso e, ao referir, um dos sujeitos dentro da sua narrativa deixou transparecer sua experiência de uso da língua: o contato com a cultura japonesa por meio dos animes. Com isso, a referência marca a temporalidade enunciativa no texto para (re)organizar os acontecimentos presentes no discurso tendo em vista a estrutura e o sistema de uso da língua no ato enunciativo escrito dos estudantes autistas.

No processo de escrita de narrativa, o estudante autista por meio da unidade semântica produz um discurso único e repleto de sentido dentro de um sintagma particular que constitui o ato discursivo. Através dos processos de interação enunciativo e discursivo, o ensino de língua portuguesa passa a oferecer

uma prática que busca compreender o uso da linguagem como um elemento constituinte da realidade e da experiência de cada locutor. E nessa jornada de acolhimento, o locutor revela a sua posição de sujeito na instância de discurso ao utilizar a língua para enunciar-se no discurso.

Um ambiente escolar que prioriza um ensino que considere a experiência humana do estudante autista está comprometida com um ensino onde o sujeito estabeleça a sua enunciação fundando a sua língua e a cultura familiarizada instaurando-se como sujeito repleto de linguagem passando a oferecer uma prática que busca compreender o uso da língua como um elemento constituinte da realidade e da experiência de cada sujeito, o locutor revela a sua posição de sujeito na instância de discurso ao utilizar a escrita para enunciar-se.

Apoiados na teoria da enunciação de Émile Benveniste (2005; 2006), defendemos que as particularidades apresentadas nos textos de estudantes autistas, podem ser compreendidas como fenômenos enunciativos, singulares aos sujeitos, uma vez que tomamos a enunciação como o ato individual de colocar a língua em funcionamento. Esse novo olhar para as produções escritas possibilita que os estudantes autistas sejam percebidos para além do diagnóstico, excedendo assim, marcas e limitações que são impostas pelos manuais diagnósticos, a exemplo do DSM, que assim os rotulam.

RERÊNCIAS

AMBRIDGE, B.; BANNARD, C.; JACKSON, G. **A gramática é poupada no transtorno do espectro do autismo? Dados de julgamentos de erros de generalização excessiva da estrutura argumentativa verbal.** Revista de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento, v. 45, n.10, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, É. D. de. **A Linguística Geral de Émile Benveniste como um acontecimento no espaço político-simbólico da Linguística: língua, cultura, personalidade.** Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ASSIS, V. Z. **Avaliação das características de linguagem e parâmetros acústicos em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista.** (Dissertação de Mestrado em Ciências). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. 2017.

ASSUMPÇÃO, J. R., Francisco Baptista. (Org.). **Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento Infantil.** São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

ASSUMPÇÃO, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** v. 22 (supl. I). p. 37-39, dez., 2000.

BARROS, I. B. R. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo**

linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BARROS, I. B. R. **Os ecos da fala na clínica fonoaudiológica.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

BASTOS, M. B. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo.** 2012. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II.** 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969).** Tradução de Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BERNARDINO, L. M. F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição.** São Paulo: Escuta, 20

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: construção e desconstruções,** São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

BIALER, M. A voz no autismo: uma análise baseada em autobiografias. **Estilos da Clínica.**, São Paulo, v. 22, n. 2, maio/ago. 2015.

BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.** Eds Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre, 2002.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexões e Críticas.** v. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de

Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

CAYOUCETTE, A. **L'acquisition de l'orthographelexicale chez de jeunesscripteurs de cinq à huitansayantuntroubleduspectre de l'autisme.** f. Dissertação de Mestrado (Exigência parcial de Mestre em Educação) - Université Du Québec à Montréal, Montreal, 2016.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo** (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letra. 2017.

DOSSE, F. **História do estruturalismo.** v. 1, o campo do signo; v. 2, o canto do cisne. Bauru: Edusc, 2007

DURRLEMAN, S; DELAGE, H. Transtorno do Espectro do Autismo e Distúrbio Específico da Linguagem: Sobreposições em Perfis Sintáticos. **Acervo de Lang**, 23, 2016.

EIGSTI, I.M; BENNETTO, L.; DALDANI, M. B. Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. **J AutismDevDisord**. 2007.

Encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino (ECLAE), 2015.

ENDRUWEIT, M. L. Análises da Enunciação Escrita. **Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso (SITED)**. Porto Alegre, 2004.

ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FÁVERO, L.L; ANDRADE Maria Lúcia, C.V.O; AQUINO, Zilda, G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo, Cortez, 2009.

FENOGLIO, I. **LesDernièresleçons d'Émile Benveniste auCollège de France. Nouveau regardsurl'écriture.** Le françaisaujourd'hui, n°181, Paris A. Colin, 2013.

FENOGLIO, I. 'A língua e a escrita': distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. **Revista do GELNE.** v.19, n. Especial, 2017.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação.** São Paulo: Lovise, 1996.

FERNANDES, F. D. M. Ecolalia em psicoses infantis. **Revista Brasileira de**

Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, III (2), 1993.

FERNANDES, F. D. M.; PASTORELLO, L. M.; SCHEUER, C. I. **Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância.** São Paulo: Lovise, 1995.

FERRARI, P. **Autismo infantil: o que é e como tratar.** Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FLORES, V. do N. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013.

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R. Estereotipias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. **Estudos da Língua(gem).** 2019.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** 5ª ed. São Paulo (SP): Ática; 2002.

GAUDERER, E. C. **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática,

JERUSALINSKY, A N. **A psicanálise do Autismo** 2 ed.- São Paulo: Instituto Langage, 2012.

JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KANNER, L. **Psiquiatria infantil.** Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966.

KHUANSUWAN, I.; KUMMUANG, P. Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) in school aged children and adolescents with autism in Child Psychiatric Ward Maharaj Nakorn Chiang Mai Hospital. **International Journal of Child Development and Mental Health.** v. 2, n. 1, p. 30-39, jan. 2014.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** São Paulo, 2006.

KNACK, C. **Texto e enunciação: as modalidades escritas como instâncias de investigação.** 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KOCH, I.G. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador, BA: Ágalma. 2012.

LE SOURN-BISSAOUI, S.L.(et al). Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome: Is central coherence or theory of mind impaired? **Research in Autism Spectrum Disorders**. v.5, n.1, p. 648–656, 2011.

MALEVAL, J.C. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A.; **Avaliação dos Distúrbios da Linguagem no Autismo Infantil**. Portugal: UBI, 2011. 60p. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade da Beira Interior Faculdade de Ciências da Saúde Covilhã, Portugal. 2011.

MATOS, C.M. **Compreensão de linguagem não-litera em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo**. Orientador: Professora Doutora Maria Armada Costa. 2012. 156 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Ciência Cognitiva) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MELLO, V. H. D. **A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. 145f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista CEFAC**, 2015.

MILMANN, E. **O papel fundamental da escrita na educação inclusiva**. IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (Org.) **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito**. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 91-108.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S.F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed Petrópolis,

RJ: Vozes, 2001

NEUMANN, D.; ROSÁRIO, H. M. A relação entre língua/linguagem e cultura em Benveniste: uma contribuição para as ciências humanas. **Letrônica** (PPGL/PUCRS), v. 9, n. esp. (supl.)2016.

NEY, T.; HUBNER, L. C. **Oralidade e escrita no autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas**. The Specialist 2022,

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, 41, 2019.

OAB. **Cartilha dos direitos da Pessoa Autista**. Brasília DF. 2016.

ORRÚ, S. E. Prefácio. In: SILVA, M. A. da; SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças com autismo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

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

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autistas: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis/RJ: Vozes LDTA. 2016.

PEETERS, T. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional**, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

RAPIN, I. **Distúrbios da comunicação no autismo infantil**, In: Muller, A.G, Narbona, J., A linguagem da criança pequena: aspectos normais e patológicos, 2ª edição, Artmed. Porto Alegre, 2005.

RAPIN, I.; DUNN, M. Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. **BrainandDevelopment**, 2003.

RICHARTZ, T.; GONÇALVES, J. E. Psicopedagogia Institucional: Sugestões de um roteiro de intervenção no ensino superior. **Revista Psicopedagogia**. 2016.

ROCHA, M. S. da. **Texto na escola: um olhar sob o viés da linguística textual**. In:

ROSARIO. H. Um périplo benvenistiano: o semiólogo e a semiologia da língua. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

SALGADO, A.M. Passos e Impasses na inclusão escolar de crianças autistas e Psicóticas: Da incerteza de saber, a figura do professor e o olhar para o sujeito. **Revista Temas em Educação**. 2012

SANTOS, M. F. O. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SCHERER, L.; JERÔNIMO, G.; ANSALDO, A. **O processamento de narrativas em segunda língua: um estudo com fNIRS**. In: Bilinguismo/aprendizagem de L2 e processos cognitivos. Porto Alegre: Organon, 2011.

SILVA, S. **O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita**. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013

SILVA, A. B. B. (et al). **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, C. L.da C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, P. N. da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. **Vidya**. v. 21, n. 37, p. 179-195, 2002.

STEIN, J. Q. **“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha”**: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino da escrita. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2016.

SUKENIK, N. **Sémantique lexicale et profils langagiers d'enfants avec autisme de langue hébraïque**. 2017. 247 f. Tese (Doutor em Psicolinguística) - Université François - Rabelais de Tours, França, 2017.

SURREAUX, L. M. **Linguagem, sintoma e clínica em clínica de linguagem**. 2006. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TOLDO, C. O texto: unidade de sentido no trabalho com a língua na escola.

Cadernos de Linguística, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, vol. 51, nº 1, p. 39-79. São Paulo, 2007.

VIEIRA, A.G..Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.14, n. 3, p.599-608, 2001.

WALENSKI, M.; TAGER-FLUSBERG, H.; ULLMAN, M. T. **Linguagem no autismo**. In MOLDIN, S. O.; RUBENSTEIN, J. L. R. (orgs.). Entendendo o autismo: da neurociência básica ao tratamento, p. 175-203. Londres: Taylor & Francis Books, 2006.

WEISHEIMER, I.C. **A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL - Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

WING, L. **“Crianças a parte: o autista e sua família”**, **Autismo na década de 80**. Sarvier. São Paulo.1985.

ANEXOS

FOLHA DE REDAÇÃO

Hekireki Issum

Uma noite chuvosa eu corria com minha katana em mãos partindo para a próxima missão do meu erro: eliminar os mais próximos, e também me encontrar com o caçador que estaria esperando na floresta. Chegando perto do local indicado, ouvi o meu colega tremendo de tanto shiver. Perguntei o motivo do shiver e ele disse estar morrendo de medo dos ceni e não conseguiria ajudar na missão, entretanto não deixa pra seguir sozinho tendo consciência de quanto poderia ser mais lá dentro da floresta, então se tornou o meu amigo e caçar os ceni pois ele poderia ser útil em algum momento. Não fiquei mais lá dentro da floresta, começamos a ouvir gritos e espíritos e de repente meu nome, era Zentou Agatsuma, porém em meio as muitas escuras os inimigos apareciam, e quanto mais eles se aproximavam, mais meu colega gritava pânico mesmo eu os derrotando. Entrando ainda mais na floresta ele começou a reclamar de shakun, o som da qual eu não sentira até os ceni aparecerem, e uma sensação de ser que ele era mais forte dentro dos ventos da floresta. Quando os ceni começaram em um duelo desafiou Zentou não parava de chorar e eu não podia derrotá-los. Lá a escuridão volta ou Kekigutsu, e com uma tentativa de proteger Zentou minha espada quebra e os meus calçados, com o pouco de luz que restava corri com meu parafuso mas estou para salvar essas vidas, só que os ceni foi mais rápido e antes de chegar um ataque crítico os os som de um trovão ceceou por toda a floresta. Quando me viri vi Zentou empunhando sua espada com uma expressão séria em seu rosto enquanto isso me perguntava se o trovão que ouvi era devido a chuva. Com um só golpe ele acabou com os ceni e antes que eu ouvisse ele disse - Hekireki Issum

Quando acordei o Zentou já havia esadado de tudo, dos meus ferimentos até os restos dos ceni na floresta. Como minha visão estava distorcida daquela chuva não pude analisar suas habilidades com a espada, mas de uma coisa eu sabia, ele não é um caçador comum e mais parece um Hunter.

Fonte: Texto do aluno A

Produza um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte TEMA.



FOLHA DE REDAÇÃO

Hoje foi um dia bem difícil pra tripulação, logo depois de nós sairmos de Dressrosa tivemos que enfrentar navios da marinha não foi nada fácil a marinha estava fazendo de tudo para que a gente não saísse de Dressrosa. Depois tivemos que lidar com os 101 marinheiros que enfrentamos, foi bem fácil pro Luffy, Zoro e Sanji, dá que são os mais fortes do bando, mas os outros também foram bem na batalha, mas precisei de ajuda pra vencer 3 marinheiros.

Já fez alguns dias pra nós termos ido para a próxima ilha, mas num desses dias encontramos algo inesperado no caminho da nossa rota. Um tipo de navio pirata só que foram cortados os mastros por algo grande, talvez um rei dos mares para ter comido os mastros e os piratas, então fomos investigar o navio pedi permissão pro Luffy. Com a permissão do Luffy fui investigar o navio, não tinha nada de mais só tinha livros.

Espalhados por todo o navio quando desci vi um tipo de laboratório abandonado, em fim decidi pegar alguns livros pro Chopper, depois vi que tinha uma biblioteca e encontrei vários livros. Mas um livro que eu encontrei foi o livro donquixote que eu lia quando eu era um pré-adolescente, por alguns segundos depois pude perceber que eu estava sendo atormentado, por algo ou alguém.

pra eu não me desanimar e a "caira" não me atacar, tive que tentar encorajar ela. Por sorte eu me lembrei de um local do navio que estava com madeira podre e alguém facilmente podia cair se anda-se sobre essa madeira. Então tentei enfrentar a "caira", foi bem fácil lutar contra ela, tive que usar toda a minha coragem e bravura, foi no último segundo que quando ela foi me atacar primeiro eu desci e ela caiu na madeira então a "caira" teve seu horrível fim, no local tinha pedras moídas afiadas e enfim prometer com Luffy.

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200
1. domínio da modalidade escrita formal.						
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade.						
3. ordenação lógica de fatos e argumentos.						
4. coesão entre períodos e parágrafos, e						
5. proposta clara, inovadora, cidadã e executável						
Total						

OBSERVAÇÕES:

