

Participação, colaboração e construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de uma criança autista

Participation, collaboration and joint construction of knowledge in the teaching and learning process of an autistic child

Wânia Terezinha Ladeira¹, Carlos Henrique Nonato Oliveira²

UFV, Brasil; UFV, Brasil

RESUMO

A partir da perspectiva educacional do processo de ensino e aprendizagem como construção social que se realiza por meio da fala-em-interação, o objetivo geral é investigar a estrutura de participação e o formato de elocuições produzidas em interação entre professor e criança autista. O aparato metodológico é a descrição microetnográfica e a autoetnografia, usando recortes de aulas gravadas entre 2022-2024 e transcritas de acordo com métodos da Análise da Conversa. Apesar das dificuldades de comunicação e de interação da criança autista, a análise mostra a construção conjunta de conhecimento em interação através do incentivo à participação, concretizado por meio de estratégias comunicativas de revozeamento de respostas corretas, reformulação de perguntas e avaliações positivas para os acertos.

PALAVRAS-CHAVE:

autismo, interação professor-aluno, construção conjunta de conhecimento, estruturas de participação, estratégias comunicativas.

ABSTRACT

From the educational perspective of the teaching and learning process as a social construction that takes place through talk-in-interaction, this article has the general objective of investigating the structure of participation and the format of utterances produced in interaction between a teacher and an autistic child. The methodology is the microethnographic description and autoethnography, using excerpts from classes recorded between 2022-2024 and transcribed according to Conversation Analysis methods. Despite the autistic child's communication and interaction difficulties, the analysis shows the joint construction of knowledge in interaction through encouraging participation, achieved through communicative strategies of repeating correct answers, reformulating questions and giving positive evaluations for correct answers.

Recebido em: 29/02/2024

Aceito em: 03/05/2024

¹ Wania.ladeira@ufv.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-0958>

² Carlos.oliveira@ufv.br: | ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4199-0248>

KEY-WORDS: autism, teacher-student interaction, joint construction of knowledge, participation, communication strategies

1. Introdução

O presente artigo se debruça sobre a questão da construção conjunta de conhecimento entre um professor de reforço escolar e uma criança com Transtorno do espectro autista (TEA). Tal transtorno é uma condição psíquica cada vez mais comum na sociedade, que afeta o desenvolvimento da linguagem e da interação social da forma como a conhecemos, pois, conforme afirmam Ochs e Solomon (2010); Cruz e Andreatto (2020), poderíamos considerar que existe uma forma de sociabilidade autista que traz desafios para a interação de pessoas típicas e pessoas autistas. Essa forma distinta de participar e de interagir na vida cotidiana faz com que um autista se sinta um marciano perante às regras de conduta e normas da conversa típica, de acordo com a confissão da autista Temple Grandin (SACKS, 2006). Independentemente da capacidade de fala do indivíduo com TEA, as dificuldades de dominar plenamente as normas pragmáticas da interação torna o processo de ensino e aprendizagem desafiante para o professor e desinteressante para o estudante autista.

Os diferentes níveis do transtorno do espectro autista comprometem o engajamento social, a participação e a colaboração entre autistas e não autistas. Assim, torna-se urgente o estudo da interação entre professores e estudantes com TEA com a finalidade de olhar atentamente e identificar estratégias comunicativas que fortaleçam o engajamento e a participação nessa interação atípica para que tais participantes possam direcionar-se mutuamente para a construção conjunta de conhecimento. Esse estudo constitui-se, portanto, de parte desse esforço de observar, identificar e descrever tais estratégias usadas por um professor de reforço escolar.

O presente estudo usa gravações em áudio entre professor e criança de 11 anos com boa compreensão, mas com sério comprometimento da capacidade de interação e de linguagem, de modo que faz muitas ecolalias, fala apenas palavras ao invés de sentenças e não domina regras de troca de turnos. Observaremos no material linguístico gravado e transcrito as estruturas de participação e o formato de produção das elocuições que surgem dessa interação durante o evento aula particular de reforço escolar. A primeira parte do artigo é constituída de revisão de literatura sobre a organização da interacional da sala de aula tradicional, sobre a definição de estruturas de participação e formato de produção de elocuições, bem como sobre a construção

social de conhecimento. Posteriormente, faremos considerações sobre metodologia adotada na pesquisa e, por fim, a análise de trechos da interação em estudo e as considerações finais.

2. A organização interacional em ambiente escolar

O conceito de interação tem sido entendido, tradicionalmente, como relação de interdependência comunicativa entre dois seres, tendo como pressuposto a intersubjetividade como condição para o encontro. Entretanto, estudiosos da Etnometodologia e da Análise da Conversa (GARFINKEL, 1967; SACKS, 1992; SCHEGLOFF, DURANTI, 2009) mostram que a intersubjetividade é uma realização de compreensão mútua e entendimento compartilhado conquistada por meio da comunicação. Silva (2002, p.182) afirma que interação é “(...) uma ação entre aquele que produz e aquele que recebe e vice-versa.” Ademais, fundamentado no conceito supracitado, o autor afirma que, para que a interação ocorra, é necessário, no mínimo, dois interactantes dispostos a esse evento. Eles utilizam a língua para se comunicar e se relacionam ativamente em favor da construção do conhecimento cooperativo, revezando-se ora na condição de falantes, ora na condição de ouvintes, como lembra Brait (1993, p.206): “Isso significa dimensionar a interação verbal como uma atividade cooperativa, que implica um conjunto de movimentos coordenados da parte dos participantes”.

No contexto institucional de sala de aula, professor e aluno(s) estão em constante interação. Durante este processo, de acordo com Silva (2002, p.183), os dois principais agentes do discurso produzido em sala de aula desempenham papéis sociais bem específicos e assimétricos, e põem em uso as “regras interacionais que se baseiam em seus conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em eventos de interação de uma mesma natureza.” Goffman (1974, p.32) já havia deixado isto claro ao dizer que “cada vez que surgir a possibilidade de uma interação verbal, entra em jogo um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que orientam e organizam o fluxo das mensagens emitidas.” Mas, quais seriam os papéis sociais específicos desempenhados pelo professor e aluno(s) em sala de aula tradicional? Entendendo o profissional professor como “aquele que tem o saber e está na escola para transmiti-lo”, e aluno como “aquele que não tem o saber e que está na escola para adquiri-lo”, ficam evidentes quais são os papéis sociais desempenhados por eles: o professor tem o objetivo de ensinar e o aluno, o de aprender, ou seja, compete ao professor, as funções de gerenciador das falas e das atividades, detentor do conhecimento, avaliador e planejador de

atividades de aprendizagem, segundo mencionam Fraga (2009, p.85) e Silva (2002, p.184). Já ao aluno cabe adquirir os conhecimentos transmitidos pelo professor.

Além de desempenharem papéis sociais específicos, professor e aluno(s) mantêm uma relação marcada pela assimetria. Kerbrat-Orecchioni³ (1992), citada por Silva (2002), reconhece que o professor ocupa uma posição privilegiada ao se relacionar com os alunos, exercendo certo domínio sobre eles. Segundo ela, as marcas desse domínio seriam a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados e estrutura das trocas conversacionais. Garcez (2006) concorda com Kerbrat-Orecchioni e, ao descrever a organização da fala-em-interação de sala de aula convencional, afirma que a interação entre professor e alunos se dá predominantemente por encadeamento de sequências do tipo Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), descritas por Sinclair e Coulthard⁴ (1975), isto é, por meio do esquema Pergunta do professor-Resposta do aluno-Avaliação do professor.

Entretanto, embora possuam papéis sociais bem específicos e assimétricos, professor e aluno(s) são permeados por uma relação de dependência, como podemos observar em Rocha⁵ (2003), citado por Fraga (2009, p.82): “o trabalho do professor parece ter isto de particular: não é visto e nem passível de ser feito sem a co-participação deste ator do espaço sala de aula chamado aluno”. Além desta relação de dependência, a interação que se estabelece entre eles tem um caráter complementar, como aponta Vion⁶ (1992), em Silva (2002, p.185): “o professor ocupa a posição superior e o aluno a posição inferior correlativa. Essas resultam da relação saber não-saber e poder não- poder”. Essa relação de interdependência direciona esses dois atores sociais para a coparticipação e a colaboração mútua para a construção de conhecimento em um modelo ideal de interação em sala de aula.

Estudiosos da fala-em-interação em sala de aula tem observado que a construção conjunta de conhecimento se dá através da colaboração (GARCEZ, 2006; GARCEZ e SALIMEN, 2012; SILVA, 2014; SOUZA, 2017). A colaboração pode ser entendida como articulação de esforços com determinado objetivo; ajuda e acomodação mútua, além de pensamento compartilhado entre pessoas em interação, segundo Erickson (2004). Sendo assim, a colaboração parece ser condição necessária ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer estudante, afetando a quantidade de trabalho e a qualidade. Entretanto, devido às dificuldades de compartilhar atenção e fazer

³ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1990). **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin. Vol.1.

⁴ SINCLAIR, J. M. e COULTHARD, M. 1975. **Toward an analysis of discourse**. Londres, Oxford University Press, 163 p.

⁵ ROCHA, Décio. Une approche discursive de La classe de langue étrangère em tant que lieu de travail. **Revista DELTA**, São Paulo, v.19, n. 1. p. 155-179, 2003.

⁶ VION, Robert (1992). **La communication verbale: analyse des interactions**. Paris: Hachette.

inferências sobre as intenções e objetivos das pessoas em interação, a colaboração não é um movimento espontâneo das pessoas com autismo (ROGERS; DAWSON, VISMARA, 2012). Essa dificuldade pode afetar substancialmente a construção de conhecimento, de modo a transformar o processo de ensino de autistas desafiador para os professores. Assim, tornam-se necessárias a constante observação e reflexão atenta sobre estratégias pedagógicas e comunicativas que levem à efetiva colaboração, participação e consequente construção de conhecimento com alunos autistas.

A seguir, discutiremos os conceitos de participação e as diferentes formas de participação.

2.1 Participação, estrutura de participação e formatos de produção de elocuições

A noção de *participação* permite compreender as formas pelas quais os membros de um encontro social agem em situações de fala: como falam, ouvem, gesticulam e se posicionam em uma interação. Segundo Duranti (1997), estudar participação em um encontro significa considerar a fala como ação e os interlocutores como membros de uma comunidade de fala. Tomar a participação como unidade de análise poderia nos ajudar a conectar linguagem com outras dimensões da experiência humana, como, por exemplo, o papel do movimento corporal dos interagentes, os artefatos à volta utilizados pelos falantes e as instituições sociais constituídas por práticas linguísticas.

As noções de *atividade* e de *eventos de fala* estão conectadas com o conceito de participação, e constituem o ponto de partida para o estudo de interações face-a-face. Segundo Duranti (1997, p.281), a ideia de atividade como ponto crucial na definição de significado já estava presente em Wittgenstein, na sua metáfora de *jogo linguístico*, cujo interesse está em descobrir “o que as pessoas estão fazendo juntas”, ao invés de enfatizar os proferimentos do falante, tal como faz a teoria dos atos de fala. Segundo Levinson (1992, p.69), um *tipo de atividade* refere-se a qualquer atividade culturalmente reconhecida, seja ou não coextensiva com um período de discurso. Diferentes tipos de atividade estabelecem restrições aos participantes e ao cenário, nos quais os membros focais são socialmente construídos, delimitados e definidos por metas.

O conceito de *evento de fala* de Hymes (1974) está conectado ao de atividade, já que deve ser entendido como atividade conduzida por normas de uso da fala, isto é, pela competência social dos falantes. A noção de *evento de fala* se opõe à de *situação de fala*. Os eventos de fala são atividades, ou aspectos de atividades, diretamente governados por regras ou normas para o uso

da fala. Em tais atividades, a fala ocupa um lugar central na definição do que está acontecendo. Na sua ausência, a atividade não tem lugar. A situação de fala, por sua vez, se refere àquelas atividades nas quais a fala tem papel subordinado. Teríamos como exemplos de eventos: entrevistas, conversações telefônicas, aulas, piadas, etc.

Dentro dessa concepção de construção de significados como uma ação conjunta e interativa, o papel de ouvinte ganha destaque nos trabalhos de Philips (1972; 1998,) Ela enfatiza o papel do ouvinte na construção de significados em uma interação face a face com um único foco de atenção. Philips (1972, p.377) introduziu a noção de *estrutura de participação* como uma realização estrutural de um encontro que regula a direção, a conveniência e a distribuição dos direitos de fala de uma interação verbal, formulando quatro estruturas de participação básicas em sala de aula. Essas estruturas seriam: (1) o envolvimento do professor com toda a classe e a seleção de um aluno para falar; (2) o engajamento do professor com uma parte da classe; (3) o envolvimento entre professor e um único estudante; e (4) o trabalho individual dos alunos em suas carteiras.

Em estudo posterior, a ênfase recai sobre o ouvinte. Philips (1998) compara a organização da conversa em duas culturas bem distintas: a dos anglo-americanos de classe média e a dos índios da reserva de *Warm Springs*, na região central do estado de Oregon, nos Estados Unidos. Um dos objetivos de seu trabalho foi verificar como o ouvinte ratificado controlaria os turnos de fala de outros falantes e como ele influenciaria a estrutura sequencial da conversa. Nesse estudo comparativo, Philips demonstra que as pistas não-verbais, como o direcionamento do olhar, eram de importância fundamental na seleção do ouvinte ratificado como possível falante.

Goffman (1998b) também emprega a expressão *estrutura de participação* ao analisar aspectos estruturais da interação face a face, relacionados com a mudança de *footing* e sua relação com as noções de falante e de ouvinte. Segundo o autor, “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do *eu* de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (p.70). Relacionado a tal termo, encontramos a noção de enquadres, que seriam “definições de uma situação construída de acordo com princípios de organização que governam eventos sociais, assim como o nosso envolvimento subjetivo nesses eventos” (GOFFMAN, 1974, p.10-11).

Goffman (1998b) ainda defende a necessidade de refletir sobre os conceitos originais do modelo falante/ouvinte, pois esses conceitos encobrem vários aspectos da realidade social, como a visão e, às vezes, até o tato, fundamentais para a análise da interação face a face. No plano do

ouvinte, dois tipos de participação são envolvidos: *ouvintes ratificados* e *ouvintes não ratificados*. A distinção entre eles foi formulada por Goffman (1998b), e os primeiros se referem a interlocutores para quem a palavra está sendo dirigida. Os segundos dizem respeito a indivíduos para quem a palavra não está sendo dirigida ou não foram selecionados como ouvintes.

Os *ouvintes ratificados* abrangem três *status* de participação, são eles: *ouvinte endereçado*, *ouvinte não endereçado* e *plateia*. O primeiro refere-se ao ouvinte a quem a fala é dirigida especificamente. O segundo remete àqueles a quem a fala não é dirigida especificamente, mas tem *status* participativo. O terceiro remete-nos a um conjunto de ouvintes ratificados, mas não selecionados para ter direito à fala.

Em relação aos *participantes não ratificados*, podemos falar em um *ouvinte inadvertente* e um *ouvinte subreptício*. O primeiro é aquele ouvinte que participa ocasionalmente da conversa, e o segundo refere-se àquele que participa sem que o falante saiba. Portanto, para a noção de ouvinte, Goffman (1998b) chama a atenção para o *status* oficial ou não de alguém que está ouvindo a conversa. Assim, ele pode ser um participante ratificado pelo falante, mas não estar prestando atenção à conversa. Por outro lado, pode haver dois tipos de ouvintes não ratificados: aquele que “ouve por acaso” e aquele que “ouve por intromissão”.

No plano do falante, Goffman (1998b, p.87) distingue os seguintes papéis comunicativos: *animador*, *autor* e *responsável*. O *animador* refere-se ao falante enquanto responsável pela atividade física, acústica da fala, uma espécie de “máquina de falar”. Desse modo, o conceito de *animador* não diz respeito ao papel social de um falante, mas é apenas parte de um sistema de comunicação. O conceito de *autor* remete-nos a alguém que escolheu as palavras e os sentimentos a serem expressos. Já o *responsável* representa alguém que assume a posição, opiniões e crenças verbalizadas nas expressões ditas. Não é um corpo que emite sons, mas uma pessoa comprometida com algum papel ou identidade social representada e referida pelas palavras emitidas e pelo posto ou categoria assumida.

Segundo Goffman (1998b), a relação entre qualquer membro de uma interação social com uma elocução produzida constitui o seu *status* de participação. A relação de todos os participantes em um encontro social com uma dada elocução pode ser chamada *estrutura de participação*. Assim, a produção de uma elocução abre várias possibilidades de participação, e não apenas as de ouvinte ou de falante.

Além das possibilidades do *eu* falante aparecer, junto ou separadamente, sob a forma de animador, autor ou responsável, Goffman (1998b) identifica outro *eu*, que seria o *figura*. O *eu*

figura representa um personagem do discurso e se refere à distinção entre *eu* e *mim* (I and me) elaborada por Mead (1967).

Os conceitos de *animador*, *autor*, *responsável* e *figura*, considerados juntos, podem explicar o formato de produção de uma elocução. As atividades discursivas do falante são constituídas pelo conjunto dessas funções, isto é, alguém que “produz o seu próprio texto e se posiciona através dele”. A classificação de ouvinte e falante em um sistema de comunicação esconde a complexidade das posições de participação e do formato de produção de elocuições. A estrutura de participação e o formato de produção de elocuições fornecem a base estrutural para a análise da mudança de *footing* (GOFFMAN, 1998b). A seguir, faremos a relação entre participação e construção social de conhecimento na interação com autistas.

2.2. Construir juntos um mundo de compreensão: processo de ensino e aprendizagem na interação com autistas

A perspectiva educacional que orienta o trabalho pedagógico do professor nas interações de sala de aula a serem analisadas nos nossos dados é o Construcionismo Social aplicado à educação. Tal abordagem enfatiza a interação social e a construção do conhecimento por meio da colaboração e da troca de experiências entre os indivíduos no intuito de diminuir desentendimentos e levar os estudantes a práticas mais colaborativas de modo a reduzir conflitos e promover boa convivência humana. Segundo Gergen (2010, p. 8) “O Construcionismo Social é apresentado como uma práxis, uma maneira de ser, uma forma de estar no mundo”. Ter uma visão construcionista é trabalhar não somente com questões relacionadas ao diálogo, mas sim com a colaboração, possibilitando emergir novas realidades e novos valores a partir da interação entre os indivíduos. Assim, estudantes e professores constroem ativamente seu próprio conhecimento à medida que interagem com o mundo ao seu redor. Isso significa que os alunos estão ativamente envolvidos na construção de seus próprios entendimentos.

Na educação, os princípios construtivistas são aplicados por meio de estratégias como aprendizado baseado em projetos, resolução de problemas, discussões em grupo, atividades práticas e incentivo à exploração. Os educadores desempenham o papel de facilitadores do aprendizado, criando ambientes que estimulam a exploração e a construção do conhecimento pelos alunos. Para Gergen (2010, p. 72), “Os educadores estão se voltando cada vez mais para a orientação relacional, e um resultado importante é o aprendizado colaborativo, ou seja, a

aprendizagem com outros e através de outros”. Desse modo, consideram-se as diferenças individuais dos alunos para adaptação de abordagens de ensino a fim de atender às necessidades específicas de cada um.

O Construcionismo na educação reconhece que os alunos não são receptores passivos de informações, mas construtores ativos de conhecimento, pois “nenhuma das partes é dona da verdade e há vários aspectos de um determinado problema. O diálogo conjunto pode construir novas soluções de forma criativa” (GERGEN, 2010, p. 77). Assim, fica evidente que, dentro do processo educacional, há uma troca de experiências com relação ao professor versus aluno de modo que nenhuma das partes seja detentora do saber. Portanto, a educação construcionista se concentra em criar ambientes de aprendizado ricos, interativos e sociais que permitem aos alunos construir significados e compreensão por conta própria. A atenção às diferenças ganha centralidade nas discussões.

A igualdade e o direito, muitas vezes preteridos no ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos comportamentais, entram na pauta iminente da educação, pela necessidade da preparação dos espaços escolares e dos profissionais docentes, para um ensino que contemple a diversidade. São esforços que têm no seu mote os desafios impostos pelas questões que emergem da família, da sociedade, da cultura e das minorias no contexto dos direitos do indivíduo (CUNHA, 2016, p.16).

Ao aplicar essa abordagem educacional ao ensino e aprendizagem de autistas, pode haver várias maneiras de adaptação, desde a valorização da interação social, a colaboração, a contextualização, a modelagem, os feedbacks e a individualização, apresentando desafios em cada um desses itens:

Interação social: O construcionismo social destaca a importância da interação entre os aprendizes. No contexto de ensino de autistas, isso pode envolver interações sociais estruturadas para promover o interesse e a participação ativa das crianças.

Colaboração: Encorajar a colaboração entre autistas e seus colegas pode ser benéfico. Gergen (2010, p. 73) destaca que “o processo colaborativo aproveita as forças e habilidades de todos os membros do grupo”. Isso pode ser alcançado por meio de atividades de aprendizado em grupo, através das quais os estudantes trabalham juntos para adquirir habilidades e competências. Cada um dá uma contribuição especial e única ao todo. O conhecimento prévio do aluno é fundamental. Os novos conceitos são construídos com base no que o aluno já sabe. Portanto, os educadores precisam avaliar o conhecimento prévio dos alunos antes de planejar atividades de

ensino.

Contextualização: O Construcionismo Social enfatiza a aprendizagem contextualizada. Para autistas, isso pode se traduzir em usar materiais e situações do dia a dia que sejam relevantes para eles ao introduzir um tópico de estudo.

Modelagem: Os modelos de aprendizado desempenham um papel fundamental dentro dessa perspectiva, principalmente em relação aos autistas, que devem aprender a imitar o outro como primeira etapa de sua aprendizagem, pois não fazem isso naturalmente. Educadores e colegas podem servir como modelos para a aquisição de habilidades e competências, incentivando os autistas a imitar e praticar, pois, conforme afirma Gergen (2010, p. 73): “O aluno conceitual aprende com o aluno entusiasmado e assim por diante.”

Feedback: O *feedback* positivo e construtivo é importante no Construcionismo Social. Ao ensinar qualquer assunto a autistas, é fundamental fornecer *feedback* que reforce o progresso e ofereça orientação para melhorias. A avaliação, por exemplo, não se limita a testes finais. Em vez disso, enfatiza a avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de aprendizado. Os educadores utilizam do *feedback* contínuo para ajudar os alunos a melhorar sua compreensão e habilidades e mantê-los sempre encorajados, pois, conforme preconiza Cunha (2016, p. 30) em relação à educação de autistas: “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão.”

Individualização: Reconhecendo que cada autista é único, a abordagem construcionista social pode ser adaptada para atender às necessidades individuais, levando em consideração os pontos fortes e desafios de cada criança, tendo em vista que “[...] não há dois alunos iguais; não há dois aprendentes autistas iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro”, como observa Cunha (2016, p.118)

Conclui-se, assim, que o processo de fazer-aprender para autistas, muitas vezes, exige uma abordagem personalizada, considerando as características específicas de cada criança, conforme preconiza a perspectiva do Construcionismo Social quando aplicado ao ensino de crianças autistas. Nesse contexto, podemos nos deparar com barreiras pertinentes ao nosso cotidiano, tais como: conflitos dentro do âmbito familiar e escolar, desafios na compreensão do modo de vivência e da sociabilidade autística, entre outros fatores... Portanto, “Devemos localizar ou criar práticas eficazes para amenizar as diferenças, cruzando fronteiras e estabelecendo novas relações” em direção à construção de conhecimento, segundo os conselhos de Gergen (2010, p.110). Além das práticas pedagógicas elencadas pelo Construcionismo Social aplicado à educação de autistas,

mostraremos as estratégias comunicativas utilizadas pelo professor para a efetiva construção de conhecimento. Para cumprir tal objetivo, como veremos a seguir, utilizaremos o aparato metodológico da Análise da Conversa e da etnografia da fala.

3. Pressupostos metodológicos

A metodologia dessa pesquisa é baseada em estudos linguísticos de interação face a face, especificamente, na Análise da Conversa com seus métodos de transcrição, na Microetnografia da Educação e na Autoetnografia.

Segundo Erickson (2004), os métodos da microanálise de interação e a escrita de etnografias de forma geral são úteis à descrição das ações dos indivíduos de forma detalhada, mostrando os comportamentos e ações com os seus significados dentro de uma ecologia cultural e social. A observação e a análise enfatizam as relações mútuas de influência que ocorrem entre professores e aprendizes em atividades comuns em busca de construção de conhecimento. Por meio da microanálise etnográfica, podemos descrever ações e condutas de participantes que executam atividades coletivas em ambiente escolar de modo a exibir a construção de conhecimento local na vida diária.

Além dos métodos próprios da Antropologia, a etnografia e a observação participante, podemos classificar esse trabalho como autoetnográfico, tendo em vista as relações afetivas e de parentesco com a criança, tendo em vista que a sua história de desenvolvimento escolar se confunde com a própria história de vida dos pesquisadores. Assim como nos estudos de Cruz (2018), que registra e relata o seu convívio com crianças autistas, a experiência cotidiana de educar uma criança com TEA com sérios comprometimentos de linguagem e de interação nos mostra a possibilidade de construir conhecimento com muito compromisso e afeto. Compartilhar essa experiência pessoal torna-se objetivo e tarefa direcionada à reflexão e à formação de professores de todos os níveis de educação que terão de lidar com autistas verbais e não-verbais em suas salas de aula.

A partir da gravação em áudio de interações entre uma criança com TEA e o seu professor de reforço escolar, descrevemos detalhadamente estratégias comunicativas que buscam a participação e o engajamento do aluno durante o evento aula. Utilizamos nomes fictícios para professor e aluno e fizemos registro ortográfico das sequências de fala. Além disso, usamos símbolos comuns ao método clássico de transcrição de conversa (LODER, 2008), tais como: dois

pontos para alongamento, colchetes para marcar fala sobreposta, pausas marcadas por décimos de segundo colocados entre parênteses e observações de campo colocadas entre parênteses para explicar as ações que ocorrem na interação, mas que não são registradas em áudio. Optamos pela gravação em áudio e não em vídeo por ser um método de coleta de dados mais discreto e com menor chance de alterar os comportamentos dos membros em interação e sobretudo da criança.

4. Análise da Estrutura de Participação e Formato de locuções em interação

Os dois primeiros trechos a serem analisados foram gravados em 2022 quando a criança tinha 9 anos de idade. Já o último trecho foi gravado no início de 2024 quando o aluno já tinha completado 11 anos.

O evento interacional em análise tem sempre um início rotineiro que torna previsível as tarefas diárias, de modo que a primeira fase de todas as aulas é constituída pela atividade de fala de identificar o dia da semana e a data do mês em um calendário afixado na parede da sala, que possui quadro branco e mesa do aluno e do professor, como uma sala de aula tradicional.

Como veremos no excerto a seguir, o professor tem sempre o piso conversacional nas aulas para direcionar as atividades a serem executadas, mas formula as suas elocuições como alguém que é autor dos comandos e também responsável por fazer as atividades juntamente com o estudante. Assim ele se inclui na tarefa de identificar a data no calendário e colorir (nós iniciamos o mês de::?) e inicia o seu turno dizendo a data e o ano e solicita o nome do mês em um exercício de completar a frase do professor. Apesar do aluno autista ser o único ouvinte ratificado pelo professor, o seu turno não é relevante para a pergunta do professor: ele faz umas vocalizações (ã::ã::aã:) e uma longa pausa, para posteriormente dar a resposta sobre o mês corrente _ ‘Setembro’. O professor se torna animador da fala do aluno, de modo que a resposta correta é revozeada com pronúncia lenta e sílaba tônica estendida, mas não avaliada, conforme estrutura de participação tradicional que frequentemente ocorre em sala de aula, identificada por O’Connor e Michaels (1996) como IRA, cuja sequência se dá por pergunta do professor, seguida por resposta do aluno e avaliação do professor. Conceição (2008) e Garcez et al. (2012) identificam o revozeamento como uma forma de construção de conhecimento de natureza emergente, enquanto a estrutura mais restrita, como o modelo IRA, estaria relacionada à reprodução de conhecimento, pois as pessoas não fazem perguntas na vida cotidiana para ter uma resposta conhecida e avaliar essa resposta.

O professor frequentemente anima as falas do aluno por meio de revozeamento (linha 18), bem como faz perguntas através das quais o aluno deve completar a sentença do professor (dentro da::?) como formas de convites à participação, termo usado por (Frank, 2010). Uma avaliação ‘isso’ aparece nesse excerto (linha 38) a partir do completamento da sentença do professor (dentro da::? linha), mas não tem o formato tradicional de pergunta-resposta e avaliação da resposta. Parece ser uma avaliação positiva ao comportamento colaborativo de escrever dentro da linha, seguido de uma constatação de conhecimento já adquirido.

Por meio das estratégias expostas acima, o professor garante a compreensão, a participação e o engajamento para a construção de conhecimento. No caso da criança com TEA, a dispersão é frequente, tendo em vista a dificuldade de compartilhar a atenção, como ocorre nesse primeiro excerto, na linha 33, na qual a criança começa a produzir uma ecolalia de um vídeo que ensina a fazer *slime*, assunto de interesse da criança, após o professor produzir uma digressão sobre dia da independência do Brasil. Rapidamente, o professor volta ao tópico da aula e convida o aluno a colocar em foco a atividade de colorir o calendário (linha 35) sem dar importância à fala ecológica sem relevância para a produção do discurso em aula e para a atividade em andamento. Assim, o controle de tópico, direito institucional do professor nessa interação, teve a função de redirecionar o foco de atenção do aluno para a atividade em questão. Conforme já observado por Ladeira e Nonato (2023), a manutenção e controle de tópicos contribui para diminuir a dispersão, própria de muitos estudantes atípicos, e conseguir a colaboração do aluno para que a aprendizagem ocorra. Não se pode confundir essa atitude de controle com a pedagogia do silenciamento tão comum nas nossas escolas (FERRAREZI Jr., 2014). A execução de atividades espontâneas, como desenho livre, é negociada como ‘moeda de troca’ para conseguir colaboração na execução das atividades pedagógicas e entra no planejamento da aula.

Excerto 1:

13 José hoje é dia 01 do nove de 2022
14 José então, do no:ve porque?
15 João ã::ã::aã:
16 (1.0)
17 João setembro
18 José setem::bro
19 José então agora eu vou pintar ali o mês de Setembro, né?
20 José vou pintar o dia 01 vou pintar de Azul ó
21 José e o João vai fazer a mesma coisa no seu ca:len:dá::rio
22 José eu vou entregar para o João
23 José e o João vai pintar(.) o calendário dele do mês de

24 Setembro
 25 José o mês que nós começamos hoje
 26 dia 1°. Primeiro dia do mês
 27 José lembrando que o mês de Setembro tem quantos dias?
 28 João Trinta
 29 João tem trinta dias. Então hoje é o dia 01 de Setembro
 30 José e o mês de setembro vão ter 30 dias
 31 José lembrando que na semana que vem no dia 07
 32 nós temos um feriado na quarta-feira
 33 José que vai ser [independência do Brasil]
 34 João [E agora eu vou pegar água]
 35 ((ecolalia de vídeo de slime))
 36 José agora aqui ó:: vamos completar o seu calendário
 37 José vai escrever com letra cursiva e dentro da:::?
 38 João Linha
 39 José i::sso
 40 você já sabe que é dentro da linha

É interessante notar que o professor formula o seu comando como autor e responsável por fazer a atividade que o estudante deve imitar a ação do professor (linhas 19-20). Isso é bem diferente de uma aula tradicional na qual o professor é aquele que tem o direito de dar instruções, esperar respostas e atividades prontas para avaliá-las. O professor não é o que faz as atividades juntamente com o aluno. Nessa aula, o professor inicia a atividade para que o aluno a continue de modo a garantir a compreensão do que deve ser feito. O professor estaria na mesma posição hierárquica do aluno, fazendo a mesma atividade que deve ser imitada no 'seu calendário'. O aluno é tratado por um 'eu' figura do discurso (João vai pintar(.) o calendário dele) que vai fazer a mesma coisa que o professor está fazendo, desintegrando a hierarquia e as ações de comando do professor que são próprias da interação em sala de aula.

O excerto a seguir é retirado de uma segunda fase da aula, cuja atividade de fala é a nomeação das partes da árvore. Essa fase é constituída de muitas perguntas e respostas incorretas, mas a avaliação negativa é evitada. Para identificar as partes da árvore, o professor mostra o desenho e pede para nomear as partes:

Excerto 2:

01 José Que parte que é essa daqui da árvore? Essa daqui.
 02 João Árvore, duas árvores.
 03 José Que parte que é essa aqui? Qual parte? Como que é
 04 essa parte da árvore?
 05 João (4.0)
 06 A (...) Flor. Raiz.
 07 José Raiz, já foi.
 08 Qual parte que é essa daqui?
 09 Você já reconheceu a raiz, a flor, o fruto e essa

10 aqui é o?
11 João Árvore
12 José É o:::?
13 Começa com C.
14 João Cau::le.
15 José Ah::, o caule. E o último que teve é essa aqui.
16 Que parte que é essa aqui da árvore? São as?
17 João Árvore. Flores.
18 José Flores já foi daqui.
19 João Folhas
20 José Ah::, são as folhas, isso aí.
21 Muito bem, são as partes da árvore que a gente
22 conheceu essa semana.
23 Então, raiz, o João identificou só pelo desenho.
24 Muito bem, raiz, fruto e flor. O caule e as folhas.
25 São essas partes que a gente viu naquela estrutura
26 de desenho, né.
27 Então, já foi um avanço, está ótimo.

Na primeira pergunta, linhas 1-2, o aluno entende que é para contar o número de árvores que ele vê, talvez escape ao estudante o significado da expressão ‘parte de árvore’. O professor reformula a pergunta, usando a palavra parte três vezes (linhas 3-4) até o aluno compreender e dar exemplos de partes das árvores (linha 6), após uma longa pausa. O professor cita todos os exemplos de partes de árvore que o João já estudou, usa uma pergunta de convite à participação para completar a sentença (É o:::?) e dá dica da letra do início da palavra que constitui a resposta correta, como em um jogo de adivinhação (Começa com C.). Finalmente, o aluno produz a resposta requerida pelo professor (caule), que é animada por revozeamento do professor.

Na linha 17, o aluno se auto-repara (Árvore. Flores) mostrando a compreensão do significado de ‘partes da árvore’ na sua tentativa de responder aos comandos do professor para citar as partes das árvores. O professor anima a resposta do aluno para indicar que “flores” é uma parte que já foi falada. Com essa dica, o aluno formula a resposta requerida, que, por sua vez, é revozeada e avaliada positivamente. (Ah::, são as folhas, isso aí. Após o revozeamento da resposta correta (linha 20), há avaliação positiva de várias formas (isso aí. Muito bem), seguida de uma reformulação de todo o aprendizado da semana sobre partes das árvores (linhas 21-26). Toda essa reformulação é seguida de uma avaliação positiva que não é exatamente direcionada ao aluno, mas parece ser direcionada ao próprio professor como uma avaliação do seu próprio trabalho, fazendo do aluno um ouvinte por acaso da sua própria avaliação (Então, já foi um avanço, está ótimo). Pode-se observar que não há correção e avaliação negativa das respostas inadequadas. Essas ações típicas da sala de aula são substituídas por revozeamento da resposta desejada e reformulação do conhecimento que está sendo adquirido. Dessa forma, o professor garante a

colaboração, o engajamento e a participação desse estudante atípico. A (re)formulação em sala de aula é associada à construção conjunta de conhecimento, principalmente se for produzida pelo aluno, quando esse for capaz de expor e reformular o tópico abordado em sala de aula (LANGE, 2010). No caso em estudo, devido às restrições de linguagem do aluno, o professor, em uma atitude colaborativa, reformula o que foi estudado por João.

No próximo excerto, a participação e o engajamento acontecem com a intermediação de um acessório tecnológico: um tablet. O professor oferece frases em um tablet para o aluno ler. Ele deve ler e escolher a figura abaixo da sentença que corresponde ao conteúdo semântico da leitura.

Excerto 3:

01	José	Leia a frase
02	João	O bebe toma mamadeira
03		(0.5)
04	José	O bebê toma mamadeira.
05		Cadê? O bebê toma mamadeira
06	João	((Clica no tablet e bate palma))
07	José	Muito bem! Próxima frase,
08	João	O tapete é bonito
09		((Clica na figura no tablet e bate palma))
10	José	Isso aí, João!
11		Última fra::se
12	João	O sofá fica na sala
13	José	O sofá fica na sala
14	José	((Clica na figura no tablet e bate palma))
15		Isso aí! Para::-bêns!!
16		((aparece no tablet muitos fogos indicando que o
17		jogo acabou))
18		Olha só!!

O professor oferece o tablet ao João com uma frase e três desenhos embaixo e dá um comando rápido sem muitas instruções. João lê a primeira frase, mas não compreende o que deve fazer após a leitura, havendo uma pausa de meio segundo antes de clicar na figura que corresponde à sentença. O professor repete a sentença lida e pergunta 'cadê?'. Então, João compreende que deve clicar no desenho que representa 'o bebê tomando mamadeira'. Ele clica e bate palmas como forma de aplauso a si próprio. O professor oferece avaliação positiva a cada frase lida e acerto na figura correspondente e o próprio João se aplaude para cada acerto. É interessante notar que há um 'eu' figura que avalia e aplaude o eu leitor.

Podemos notar, então, que a avaliação serviu nessa interação como um reforço positivo e incentivo à participação e colaboração do João para executar as atividades de leitura propostas pelo professor.

5. Considerações Finais

Entre as várias ações que praticamos na vida cotidiana estão o construir conhecimento, o compartilhar e o aprender juntos em sala de aula e fora dela. Essa situação de aprendizagem analisada nesse estudo é desafiadora porque não contamos com certos prerequisites da comunicação típica, tais como intersubjetividade, entendimento mútuo e conhecimento compartilhado sobre regras da conversa e das interações cotidianas. Como afirma Sterponi e Fasulo (2010), a compreensão intersubjetiva e a progressão discursiva devem ser um aprendizado mesmo para autistas de alto funcionamento. Aliterações e repetições são frequentes na interação com autistas, como demonstração de uma sociabilidade própria, conforme mostra Meira et al. (2020).

Todas as dificuldades de interação, de comunicação e de compreensão mútua entre professores e alunos autistas fazem com que muitos professores não acreditem que seja possível essa construção de conhecimento, apesar desses alunos estarem em todos os níveis de ensino. Entretanto, essa descrição microetnográfica mostrou que é possível incentivar a colaboração, a participação ativa e o engajamento em direção à construção conjunta de conhecimento, mesmo com crianças com desenvolvimento neurocognitivo bastante comprometido. O empenho do professor e as estratégias usadas de revozear respostas corretas, reformular perguntas, fazer avaliações positivas para os acertos, entre outras estratégias comunicativas funcionam como reforço positivo para que o estudante seja incentivado a interagir e a participar ativamente da aula.

Referências

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993.

CONCEIÇÃO, L.E. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, Um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

CRUZ, F.M. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. *Revista Veredas -*

PPG Linguística- UFJF, v. 22, no. 01, 2018. p. 130-149.

CRUZ, Fernanda Miranda da; ANDREATTO, Natalia Zanoni. Um estudo exploratório da notação de gestos e ações corporificadas em interações com crianças autistas. *Papéis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS*. Campo Grande - MS, vol. 24, nº 47, p. 81-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/download/9380/7334/>. Acesso em: 18 set. 2023.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press, 1997.

ERICKSON, F. Microanálise Etnográfica de Interação. In: MATTOS, C.L. G.(org.). *Etnografia na Educação: textos de Frederic Erickson*, 2004. p. 87-145.

FERRAREZI Jr., C. *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

FRAGA, Kátia Ferreira. Ensino/Aprendizagem: a interação além dos muros da sala de aula. In: ALMEIDA, F. A.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). *Interação, contexto e identidade em práticas sociais*. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2009. p. 81-94.

FRANK, I. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

GARCEZ, P. M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P.M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação Social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 10, no. 2, p. 211-224, 2012.

GARCEZ, P.M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para ‘fazer aprender’ em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: A.M. BARCELOS (org). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes editores, 2012. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 13, p. 97-117.

GERGEN, Kenneth J. *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998b. p. 70-97.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. 245 p.

LADEIRA, Wânia Terezinha; NONATO, Carlos Henrique Oliveira. Estratégias discursivo-interacionais de controle de tópico na fala-em-interação na educação de crianças com TEA. In: *Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital*. SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. (orgs.). Vol. 2. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, pp. 425-441. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/03/EBOOK_Educacao-e-Linguagens-Multiplas-Vol-2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

LANGE, C.P. *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos*. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LEVINSON, S.C. Activity types and language. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 66-100.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, Mercado das Letras, 2008, p. 127-161.

MEAD, G.H. *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 401p.

MEIRA, L.T.; CRUZ, F.M.; TAMANAHA, A.C.; PERISSINOTO, J. Descrição e Análise de Repetições em interações de duas crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Miguilim*, v. 9, no. 3, set-dez, 2020. p. 1073-1096.

OCHS, E.; SOLOMON, O. Autistic Sociality. *Revista ETHOS*, v.38, n. 1, p. 69-92, 2010.

PHILIPS, S.U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C.B.; JOHN, V.P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.

PHILIPS, S.U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise de discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.16-30.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G.; VISMARA, L. *Autismo: compreender e agir em família*. Lisboa: edições técnicas Lidel, 2015.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SILVA, Luiz Antônio. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-303.

SILVA, M.C. da. *A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas*. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, M. *Toward an Analysis of discourse*. Londres: Oxford Press, 1975.

SOUZA, I. A. L. *Estrutura de participação da fala-em-interação em uma aula de Química para surdos*. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

STERPONI, L.; FASULO, A. “How to Go on”: Intersubjectivity and Progressivity in the Communication of a Child with Autism. *Ethos – Journal of the Society for Psychological Anthropology*, v. 38, issue 1, p. 116-142, 2010.
