

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

JADE VIDALETTI LOPES

**O CORPO NA AULA DE PORTUGUÊS: COMO O CORPO ENQUANTO
LINGUAGEM PODE CONTRIBUIR PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?**

Porto Alegre
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

**O CORPO NA AULA DE PORTUGUÊS: COMO O CORPO ENQUANTO
LINGUAGEM PODE CONTRIBUIR PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?**

JADE VIDALETTI LOPES

Trabalho de conclusão de curso de
graduação apresentado ao Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em Letras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lia Schulz
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Maciel da
Silva

Porto Alegre
2023

Porto Alegre, 04 de Setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Aline Delevati
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Alessandra Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

À Mari, minha mãe e melhor amiga, por todo amor, carinho e dedicação incondicionais, que fizeram e fazem de mim pessoa. Ao Sílvio, meu pai, que me proporcionou as primeiras vezes em que fui pesquisadora (à época, pesquisas no pátio, em meio à natureza), além de momentos em todas as etapas da minha vida que fizeram e fazem de mim uma curiosa. Aos dois, por me darem as asas necessárias para voar e a certeza de que sempre terei para onde voltar.

À Zaida, minha avó, que sempre cuidou de todos e, ainda que não seja em forma de palavras, pronuncia “eu te amo” em cada prato quente que serve e gargalhada alta que emite. Por todos os gestos que me ensinaram que há infinitas maneiras de demonstrar afeto.

Às amigas, que tenho certeza que torcem e vibram por mim, por me fazerem mais feliz. Especialmente à Ana, que esteve comigo desde que comecei na jornada da docência, por me inspirar enquanto educadora e me fazer descobrir outras maneiras de olhar o mundo.

Ao Gabriel, por todo apoio e acalento e por ser o dono do abraço capaz de acalmar minha ansiedade. Ao Lorenzo, a quem dedico este trabalho, por me ensinar tanto e sempre. Aos dois, por me apresentarem a novas formas de viver o amor.

À Lia, minha orientadora, por me ensinar que professor é pessoa e por me permitir ser, de fato, pessoa, tanto nos estágios obrigatórios da faculdade, quanto na escrita deste trabalho. À Carla, minha coorientadora, por me proporcionar uma visão da educação através de suas lentes e pela leitura minuciosa e crítica da minha escrita. Às duas, pela disponibilidade e pela vontade genuína de me ver expandir meus conhecimentos e linguagens.

A todas as professoras que já fizeram com que eu e meus colegas nos sentíssemos valorizados e respeitados em sala de aula. Hoje, eu quero, cada vez mais, fazer com que minhas alunas e alunos sintam-se assim também.

A todas e todos vocês: muitíssimo obrigada.

[...]

A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.

A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Quando se fala em linguagens, especialmente na aula de Língua Portuguesa (LP), raramente o corpo é contemplado. O presente trabalho, portanto, investiga, a partir de uma revisão bibliográfica de cunho exploratório, práticas inclusivas que levem em consideração o corpo como uma linguagem e possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de LP. Conclui-se que há necessidade de formação continuada para para professoras e professores que trabalham na Educação Básica e que uma resposta completa para a questão central não é possível no momento, devido à falta de pesquisas sobre o assunto. É feito, então, um ensaio sobre alguns dos aspectos que compõem uma primeira resposta para esse questionamento, mas entende-se que ainda há muito a ser pesquisado para que se chegue a respostas satisfatórias. Dentre os autores que alicerçam as concepções teóricas deste trabalho, destacam-se Bakhtin, Foucault e Plaisance.

Palavras-chave: Corpo; Educação Inclusiva; Língua Portuguesa, Transtorno do Espectro Autista; Ensino-aprendizagem

RÉSUMÉ

Lorsqu'il s'agit de langages, particulièrement en cours de Langue Portugaise (LP), le corps est rarement pris en compte. Par conséquent, ce travail enquête, à partir d'une revue bibliographique à caractère exploratoire, sur des pratiques inclusives qui considèrent le corps comme un langage et qui peuvent contribuer au processus d'enseignement-apprentissage des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans les cours de LP. Il en ressort qu'il est nécessaire d'assurer une formation complémentaire pour les enseignants travaillant dans l'éducation de base et qu'une réponse complète à la question centrale n'est pas possible pour le moment en raison du manque de recherches à ce sujet. Un essai sur certains des aspects qui constituent une première réponse à cette question est donc produit, mais il est compris qu'il y a encore beaucoup de recherches à faire pour arriver à des réponses satisfaisantes. Les auteurs qui sous-tendent les conceptions théoriques de ce travail sont Bakhtin, Foucault et Plaisance.

Mots-clés : Corps ; Éducation Inclusive ; Langue Portugaise ; Trouble du Spectre de l'Autisme ; Enseignement-apprentissage

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

DSM-V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V*

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONCEPÇÕES TEÓRICAS	10
2.1	Língua e Linguagens	10
2.1.1	Corpo	13
2.2.	Língua Portuguesa: componente curricular	15
2.3	Educação Inclusiva	17
2.4	Transtorno do Espectro Autista	19
3	METODOLOGIA	22
3.1	Etapas de Pesquisa	23
3.1.1	Busca da área A - Corpo, TEA e Inclusão	25
3.1.2	Busca da área B - Aula de Língua Portuguesa, TEA e Inclusão	26
3.1.3	Busca da área C - Inclusão, Aula de Língua Portuguesa e Corpo	27
3.2	Seleção de estudos	28
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
4.1.	Resultados das áreas A, B e C	32
4.1.1	Área A: Corpo, TEA e Inclusão	32
4.1.2	Área B: Aula de LP, Inclusão e TEA	34
4.1.3	Área C: Inclusão, aula de LP e Corpo	36
4.2	Estabelecendo diálogos	36
4.3	Ensaando uma resposta	43
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	49

1. INTRODUÇÃO

Muito do que temos hoje como fato, dado ou lugar comum, fomos nós mesmos, seres humanos, mais especificamente a sociedade ocidental, que criamos. Fizemos isso com um mecanismo que eu chamo de taxonomismo nervoso: uma tendência ou prática de classificar e categorizar de forma rígida e excessiva, buscando colocar tudo e todos em categorias fixas e inflexíveis. É uma prática que enfatiza a hierarquia e a organização taxonômica em detrimento da complexidade e da diversidade, cujos critérios de classificação e organização são, no fim das contas, julgamentos baseados unicamente na subjetividade e nos pré-conceitos de pessoas que fazem parte das maiorias sociais. Tal tendência ditou muitas veredas do curso da história, permeada de discriminações, que trilhamos hoje, já que, além de classificatório e categórico, o taxonomismo nervoso também assume esse caráter qualitativo.

Julgar e qualificar pessoas, atribuindo-lhes valores que partem tão somente de uma visão externa a elas, além de ser perigoso, afeta diretamente nossa vida em sociedade e as decisões tomadas a partir de então. Plaisance (2015, p. 231) pondera que

denominar e designar não consistem apenas em atribuir um nome, são também maneiras de atribuir características às pessoas, quer isso seja explícito ou não para aquele que designa e para o que é designado. Formulando mais diretamente, certas designações funcionam como um negativo das pessoas.

É interessantíssimo o emprego da palavra “negativo” pelo autor, que abre margem para uma dupla interpretação: o negativo, substantivo relacionado à fotografia, que é a inversão das cores de uma imagem; e o negativo, adjetivo, que seriam as coisas julgadas ruins, faltantes ou ineficientes em alguém. Em ambas as interpretações, o negativo apresenta-se como algo que não é o original ou que não representa o original em sua totalidade. Quando os taxonomistas nervosos denominam “anormais” as pessoas com deficiência, por exemplo, e lhes atribuem características (des)valorativas tais como ruins, não merecedoras, fracas e incapazes, cria-se uma categoria fixa e inflexível, o que Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, chamaria de história única, ou seja, uma única possibilidade de narrativa para um determinado grupo social. Ela afirma que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o

reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.” (Adichie, 2018, p. 14).

Por muito tempo, a história única criada e contada pelos taxonomistas nervosos excluiu e violentou pessoas com deficiência. Essa história única e perversa chegou na escola, o que a tornou uma das instituições que foi — e há quem defenda que ainda seja — intolerante e excludente. Pessoas com deficiência foram privadas da educação formal e a consequência disso é hoje estarmos engatinhando para que uma educação inclusiva e de qualidade possa ser ofertada a elas e a todas e todos os estudantes. Dentro das escolas, o taxonomismo nervoso também agiu de diversas outras maneiras, criando outras histórias únicas como, por exemplo, a história da separação entre corpo, mente e língua, como se fossem coisas distintas.

Histórias únicas contadas por tanto tempo tornam-se lugares comuns e, muitas vezes, são entendidas como a verdade plena, não sendo questionadas como deveriam. Isso se evidencia, por exemplo, quando cursos de Letras - Língua Portuguesa, como o da UFRGS, não dispõem de disciplinas cujo foco está no estudo do corpo, da semiótica ou da multimodalidade e acabam formando centenas de professoras e professores que estudam sobre o ensino de língua, mas que, muitas vezes, fazem-no sem levar em consideração a integralidade do ser humano e a abordagem semiótica.

Peço licença para me juntar a essas tais centenas de professores e trocar a terceira pessoa do plural pela primeira: nós acabamos ignorando o visível, o tátil, o móvel. Ignoramos o corpo e a corporeidade, acreditando, em boa medida, que estes só fazem parte das línguas de sinais, como a Libras, em razão de seu caráter visual-espacial, ou exclusivamente do aparelho fonador, no caso das línguas orais, quando estudamos fonologia. Não o fazemos intencionalmente, mas muito antes porque dessabemos que o corpo não é algo à parte do que constitui a pessoa.

Outro fato importante e que deve ser mencionado para que se possa refletir e planejar futuras mudanças é o fato de haver tão poucos momentos da graduação em Letras - Língua Portuguesa em que estudamos e refletimos sobre a educação de pessoas com necessidades educativas especiais. No currículo atual da UFRGS, por exemplo, há apenas uma disciplina obrigatória que leva em consideração as reflexões acerca de práticas inclusivas, que se encontra na Faculdade de Educação.

Tendo em vista todas essas considerações, neste trabalho defendo a indissociabilidade do corpo, da mente e da língua e investigo, através de uma

revisão bibliográfica de cunho exploratório, dividida em quatro pesquisas, se o corpo, enquanto uma das possibilidades de linguagem semiótica, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Portuguesa.

No próximo capítulo, apresento as concepções teóricas de língua e linguagem, corpo, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista que embasam o presente estudo, alicerçando-me em perspectivas como a interacionista-dialógica e a biológico-cultural para a compreensão de língua e linguagem, e a do modelo social de compreensão de deficiência para a Educação Inclusiva e o TEA. Para conceituar língua e linguagem, é adotada principalmente a perspectiva bakhtiniana, mas também trago as perspectivas de Maturana e da BNCC. Já para o corpo, são trazidas as concepções de Foucault e Bakhtin, que não possuem o mesmo posicionamento em relação à língua e à linguagem, mas que possuem ideias complementares no que tange ao corpo especificamente. Para falar sobre Educação Inclusiva, as perspectivas de Eric Plaisance e Débora Diniz são centrais e também são mencionadas algumas legislações nacionais e internacionais e, por fim, em relação ao Transtorno do Espectro Autista, a definição dada pelo DSM-V é abordada, porém de modo superficial, visto que o trabalho não pretende sair da área da educação, priorizando a citação de algumas leis nacionais que discorrem sobre o TEA.

No capítulo da metodologia de pesquisa, apresento o passo a passo e a razão da escolha de ter dividido as buscas em quatro pesquisas, bem como uma síntese dos resultados encontrados. Em seguida, analiso esses resultados no capítulo de discussão e estabeleço diálogos entre o que foi encontrado e as concepções teóricas, encerrando, no último capítulo, com as conclusões às quais cheguei após a pesquisa e, quem sabe, mais histórias possíveis de serem contadas.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, dividido em quatro seções, apresento as concepções teóricas que embasam este trabalho. A primeira seção é alicerçada pelas perspectivas interacionista dialógica, proposta por Bakhtin; enunciativo-discursiva, adotada pela BNCC; e biológico-cultural, seguida por Maturana. Essa seção trata sobre a(s) linguagem(s), onde eu também discorro sobre o conceito de corpo e corporeidade, trazendo as concepções de Foucault e Bakhtin. Na segunda seção, falo sobre a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, na seção que segue, abordo as concepções sobre a educação inclusiva, alicerçando-me em autores como Eric Plaisance e Débora Diniz, que adotam a perspectiva do modelo social de compreensão de deficiência. Na quarta e última seção, trago, a partir do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), a definição e as especificidades do Transtorno do Espectro Autista e o que diz a legislação, tentando ao máximo me distanciar de uma perspectiva clínica, visto que o presente trabalho não pretende se desvencilhar da área da educação.

2.1. Língua e Linguagens

Para iniciar esta seção, considero importante comentar brevemente sobre percurso histórico da linguística. São três as escolas que recebem maior destaque na área: a Estruturalista, representada por Ferdinand de Saussure, a Gerativista, por Noam Chomsky, e a Sociolinguística, por William Labov.

Na teoria estruturalista saussureana, “a linguagem é multiforme, [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica” (Saussure, 2012, p 41) e pertence tanto ao domínio individual, quanto ao social. A língua, por outro lado, “é um sistema de signos que exprimem ideias” (Saussure, 2012, p. 47) e “um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro” (Saussure, 2012, p. 45). O linguista suíço reconhece o fator social da língua e as múltiplas formas de manifestação da linguagem, mas considera que a língua existe independentemente da interação, sendo “um todo por si” (Saussure, 2012, p. 41) e que a linguagem comporta apenas duas partes, sendo uma delas a língua, a qual ele julga ser unicamente psíquica, e a outra a fala, que seria psicofísica. No entanto, a respeito do caráter físico e fisiológico da linguagem, Saussure não descreve nada além do aparelho fonador.

No Gerativismo, Chomsky (2015, p.17) define a língua como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada sentença sendo finita em extensão e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. A linguagem, por sua vez, é entendida como um fenômeno biológico, “um objeto natural, um componente da mente humana, representado fisicamente no cérebro e integrado ao patrimônio biológico da espécie”(Chomsky, 2018, p. 1). Nesse sentido, “a faculdade da linguagem é o estado inicial geneticamente determinado para todos os indivíduos” (Carvalho, 2021, p. 50).

Tanto a abordagem estruturalista como a gerativista consideram a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. É como uma reação a essas duas correntes que a Sociolinguística desponta nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como um de seus maiores expoentes William Labov (Coelho et al, 2012, p. 14).

A Sociolinguística “se ocupa de questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras” (Coelho et al, 2010, p. 17). Essa escola teve como uma de suas heranças “a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica” (Coelho et al, 2010, p. 16), que foi deixada pelo filósofo da linguagem e teórico soviético Mikhail Bakhtin.

Na concepção bakhtiniana, que será defendida e ajudará a compor o presente trabalho, não há cisão entre língua e linguagem. Bakhtin as enxerga e define partir da ótica interacionista-dialógica, concebendo-as como um fenômeno coletivo, ou seja, “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 224). O filósofo argumenta que “para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (Volóchinov, 2017, p. 145). A linguagem é entendida por Bakhtin como um processo dialógico, em constante interação e negociação com outras vozes e perspectivas, possuindo função comunicativa. Segundo Molon e Vianna (2012, p. 146), “o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin¹ possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*”. Os autores sintetizam a perspectiva bakhtiniana do termo *linguagem* como “expressão de um em relação ao outro num determinado momento

¹ “O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém” (Molon; Vianna, 2012, p. 147-148).

sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepetível” (Molon, Vianna, 2012, p. 148).

Na esteira da perspectiva bakhtiniana, temos a concepção enunciativo-discursiva de linguagem adotada pela BNCC, que está intimamente relacionada à semiótica, ou seja, pode ser visual, sonora, verbal e corporal. A definição que o documento dá para esse termo é trazida através de uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consideram a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A BNCC, porém, faz distinção entre língua e linguagem, conceituando a língua como “fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2018, p. 481) e “forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 481).

Ao adotar as teorias descritas por Bakhtin e pela BNCC, é possível estruturar a hipótese de que há outros tipos de linguagem a serem exploradas na aula de Língua Portuguesa e propor o corpo como uma dessas linguagens possíveis. Para isso, também vou me aventurar rapidamente na área da biologia e enveredar pela teoria biológico-cultural da linguagem, destrinchada por Maturana (2001).

É essa lente que permite observar o ser humano como um ser que constrói o mundo em que vive ao longo de sua vida, não só como um operador do sistema, mas também, como criador desse sistema. Por sua vez, o mundo também lhe constrói no decorrer dessa interação (Alvares; Santos, 2021, p. 2).

Para Maturana (2001), biólogo chileno, a linguagem e seu entrelaçamento com as emoções é o que diferencia o ser humano dos outros animais. O autor defende que uma pessoa está na linguagem — e é desta forma que ele fala, *estar na linguagem* — “quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações” (Maturana, 2001, p. 22) e que foi “na intimidade da convivência, na sensualidade e no compartilhar” (Maturana, 2001, p. 22) que a linguagem se originou. Tais fatores se dão na interação e que, ao que me parece, estão indubitavelmente relacionados ao corpo e à corporeidade.

2.1.1. O Corpo

Por mais surpreendente que pareça, a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se

não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro de se ocupar do corpo, ou nunca teria existido. De acordo com a referência de base que o corpo constantemente lhe fornece, a mente pode então ocupar-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias (Damásio, 2006, p. 8).

A citação que abre esta subseção diz respeito à história única contada a partir da concepção cartesiana, que estabeleceu a dicotomia “entre mente e corpo, espírito e matéria, razão e emoção” (Oliveira, 2017, p. 20). Segundo Volóchinov (2017), um corpo físico pode não significar nada quando se equivale a si próprio, coincidindo com a sua realidade natural e única. Entretanto, é evidente que muitas das nossas acepções das coisas que nos cercam hoje as quais pensamos ser verdadeiras, são, na verdade, ideológicas, e “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*” (Bakhtin, 2017, p. 91). Isso quer dizer que a noção de corpo, por exemplo, não é dada, mas é, na verdade, um signo construído histórica, ideológica e socialmente, podendo variar de acordo com fatores como o tempo e a cultura. De acordo com Foucault (1999, p. 163), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Um exemplo disso é o próprio conceito de belo que atribuímos ao corpo ao longo da história. A famosa estatueta de Vênus de Willendorf, que remonta a mais ou menos 25 mil anos atrás, é a expressão do corpo feminino ideal da época: gordo, redondo, com seios fartos e vulva protuberante. Esse biotipo era cobiçado, principalmente, porque estava relacionado à capacidade reprodutiva e significava que a mulher que o tivesse, tinha também acesso à comida, o que era extremamente valorizado por causa dos desafios de sobrevivência da espécie humana na época. Hoje, o corpo feminino tido como ideal é bastante diferente. Isso se deve ao fato de que “no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 94). O ideal atualmente, ditado pelo patriarcado, é um corpo bastante magro, sem pelos, pouco curvilíneo e sem muitas protuberâncias e, com o advento da tecnologia e da mídia, esse ideal de corpo gerou uma ditadura da magreza, onde várias mulheres são impelidas a tentar, a todo e qualquer custo, encaixar-se nele, o que está fortemente relacionado ao conceito de docilização dos corpos estabelecido por Foucault.

Para Foucault, o corpo, de modo semelhante ao que é o signo para Bakhtin, é uma “interpretação dependente de um certo olhar. O corpo, assim, terá diferentes valores, dependendo de quem o olha e do lugar de onde ele é olhado. Todo olhar é uma interlocução, uma posição, um lugar de vislumbre, um lugar de poder” (Pereira, 2021, p. 18). O autor sugere que “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (Foucault, 1999, p. 163) e que instituições de poder, incluindo as escolares, naturalizaram mecanismos de controle sobre os corpos, docilizando-os. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1999, p. 163).

Ao estabelecermos um diálogo entre a dicotomia cartesiana, que separa o corpo da mente (e também serviu como base para separar o corpo da língua), e os mecanismos de controle sobre os corpos utilizados pela instituição escolar, é possível perceber como esse jogo de poder, sugerido por Foucault, age atualmente: enquanto na escola é interessante para o poder vigente que os corpos sejam docilizados e ajam de acordo com um padrão pré-estabelecido, nos cursos de Licenciatura em Letras, onde se formam professoras e professores, não somos ensinados sobre o corpo como parte essencial do fenômeno língua/linguagem e suas implicações na sala de aula, salvo raras exceções. Continuamos reproduzindo ações cujos valores estão nos moldes do ensino tradicional, agindo de tal forma que a obediência pareça ser um dos principais objetivos finais da educação e o controle seja o meio pelo qual atuamos, não sabendo nada sobre a linguagem dos corpos, mas, ao mesmo tempo, sabendo exatamente como tentar silenciá-los. A exemplo de silenciamentos, temos a descrição que Bakhtin (1993, p. 282) dá para a boa educação e como ela nos pede para

[...] não pôr os cotovelos na mesa, andar sem avançar as omoplatas e balançar as ancas, encolher a barriga, comer sem barulho e com a boca fechada, não fungar nem raspar a garganta, etc., isto é, disfarçar as saídas.

Na sala de aula, silenciamentos como esses também são comumente feitos. “Nosso ensino tradicional é prioritariamente razão. Fala-se em complexidade, mas o corpo não vai à escola” (Gaya 2006, p. 253). Para Foucault, o poder disciplinar, presente na instituição escolar, apoia-se em três instrumentos: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (Foucault, 1999, p. 195). Esses três instrumentos de controle agem de maneira a transformar estudantes em coisas ou objetos “adestrados para obedecer

a ordens, que não contestam e que apenas se deixam instruir, somente se adequam às regras e cumprem as tarefas do mundo da educação e do mundo profissional” (Ferreira; Lopes, 2019, p. 4), “corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos, suas emoções não penetrem no mundo demasiado humano da suprema razão. Corpo desprezado. Corpo sem sentido. Razão sem corpo” (Gaya, 2006, p. 253).

2.2. Língua Portuguesa: componente curricular

No contexto histórico brasileiro, a língua portuguesa passou a integrar a escola e “a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico” (Bunzen, 2011, p. 892). É iniciado, assim, um processo em que a leitura e a escrita, bem como o estudo da gramática, tornam-se disciplinas curriculares do sistema escolar.

Bunzen (2011) descreve mais detalhadamente como, até se estabelecer de uma maneira um pouco mais consolidada, o ensino de língua portuguesa no Brasil passou por várias mudanças oriundas de debates e pontos de vista sobre o que era relevante de ser ensinado a depender da época. Atualmente, como consta na BNCC, Língua Portuguesa (LP) é um componente curricular, que integra a área de Linguagens junto com Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

Na normatização desse componente curricular na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC anuncia, logo no primeiro parágrafo, que adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ou seja, aquela que a compreende como uma ação interindividual que ocorre nas práticas sociais, como já explicitado na seção 2.1. A proposta para o ensino de LP para esse nível escolar é centrada em experiências que tenham o potencial de contribuir para o desenvolvimento e ampliação de letramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65 - 66).

Simões (2012) também considera importante o papel do letramento na aula de LP, pois, através dele, oportuniza-se “o acesso dos alunos aos mundos construídos com base na escrita” (Simões, 2012, p. 44), mas não o restringe apenas à modalidade escrita, já que, assim como a BNCC, a autora defende o trabalho com

a oralidade em sala de aula e reconhece que, em muitos contextos da língua falada, as práticas de linguagem são letradas. Simões (2012, p. 38) ainda entende que

a aula de português tem a especial responsabilidade de traduzir em trabalho sobre a linguagem, primeiro, em uma concepção interacionista de linguagem e, devidamente, um conjunto sempre crescente de conhecimentos e competências de língua que seja compatível com tal concepção.

Para o Ensino Médio, é esperado que os/as estudantes já tenham desenvolvido várias habilidades relativas aos usos das linguagens nas aulas de LP no Ensino Fundamental, portanto o que a BNCC propõe para o ensino desse componente curricular para essa etapa é uma continuação do que já vinha sendo trabalhado na etapa anterior, porém de maneira mais aprofundada no que tange à análise sobre as linguagens, buscando intensificar “a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 490), e também ampliar as possibilidades de produção recepção de discursos a partir do alargamento de referências estéticas, éticas e políticas (BRASIL, 2018).

É interessante reparar que tanto no Ensino Médio, quanto no Fundamental da BNCC, a palavra *linguagens* é protagonista no componente curricular de Língua Portuguesa, enfatizando suas diversas possibilidades de manifestação. Ao associarmos essa informação com o destaque dado pelos PCN ao relacionamento ao contexto social nas aulas de LP e ao trabalho interdisciplinar, também defendido por Simões (2012), fica ainda mais evidente que é necessário estabelecer diálogo com outros componentes curriculares, principalmente aqueles que compõem a área de Linguagens: Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Em relação a isso, Pereira (2020, p. 28) pontua que

o tema interdisciplinaridade visa à construção da unidade do conhecimento. Dessa maneira, concebe-se uma nova percepção da realidade reconstituindo cada uma das partes que compõem um todo formado por diferentes disciplinas, na busca do entendimento da complexidade do mundo. Refletir sobre o tema interdisciplinaridade passa a ideia de produzir/realizar conhecimento e desenvolver habilidade a partir de diferentes saberes, de modo dinâmico e participativo, levando em consideração o conhecimento dos sujeitos.

É possível afirmar que a escola e o ensino acompanham as mudanças da sociedade, adequando-se a cada momento histórico. Isso não poderia ser diferente com o ensino de Língua Portuguesa, como nos mostra Bunzen (2011), que apresenta uma trajetória cheia de “movimentos de permanências e rupturas de objetos de ensino e aspectos metodológicos” (Bunzen, 2011, p. 898). A sociedade

caminha em direção a uma educação mais inclusiva, o que deve influenciar nas práticas pedagógicas do ensino de LP. Ainda que esse assunto não esteja elaborado na BNCC ou nos PCN, é importante pensar e refletir sobre práticas e metodologias que possam se adequar a essas demandas sociais, que se mostram imperativas e urgentes.

2.3. Educação Inclusiva

Pessoas com deficiência, por muito tempo, foram privadas do direito à educação formal e isso teve forte influência do taxonomismo nervoso, definido por mim anteriormente como uma tendência ou prática de classificar e categorizar de forma rígida e excessiva, buscando colocar tudo e todos em categorias fixas e inflexíveis. Essa prática discriminatória, juntamente à falta de ações e políticas públicas de acessibilidade e inclusão, compartimentou as pessoas com deficiência e lhes deu uma história única ao designá-las com adjetivos do tipo “anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável” (Plaisance, 2015, p. 231).

Quando vieram a ter o direito ao acesso à educação, foi de modo segregador e excludente, em instituições específicas para elas, onde não houvesse interação com os outros considerados “normais”. Esse lugar específico, ou até mesmo o não-lugar, é retomado por Plaisance (2015) em uma citação do livro “*Les enfants anormaux*”, de Binet e Simon, escrito em 1907, onde, muito enfaticamente, os autores explicam que “as crianças anormais e retardadas são crianças que a escola comum e o hospital não querem: a escola os julga muito pouco normais, o hospital não as considera doentes o suficiente. Para elas, deve-se tentar escolas e turmas especiais” (Binet; Simon, 1907 apud Plaisance, 2015, p. 231).

Essa prática segregacionista de deixar as pessoas com deficiência à parte da sociedade, reservando-as a um único lugar possível (ainda que seja o lugar nenhum) “só começou a se atenuar, embora não tenha desaparecido completamente, em uma época muito recente, em torno dos anos 1970, nos países economicamente desenvolvidos” (Plaisance, 2015, p. 232). A exclusão deu lugar à integração, que defendia “um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes” (Silva, 2009, p. 139),

o que foi de suma importância para que se pudesse rumar para uma direção diferente da educação especial. “Enquanto esta é uma educação baseada na separação, o objetivo da integração foi uma tentativa de aproximar setor especial e setor comum, ao menos para certas crianças” (Plaisance, 2015, p. 235).

No entanto, não houve um consenso sobre o conceito de integração entre todos os países, o que acarretou práticas distintas nesse tipo de educação. A única característica que se conservava nessas práticas era o princípio da *normalização*, que nada mais era do que seguir mantendo as pessoas com deficiência compartmentadas na caixa dos anormais, mas criar mecanismos que possibilitassem o desenvolvimento de um tipo de vida dentro do que seria considerado “normal” pela sociedade. Ou seja, era olhar para a falta, para a lesão, para a diferença, e pensar em maneiras de consertá-las, o que vai ao encontro do modelo biomédico de compreensão da deficiência, justamente o oposto da perspectiva da qual pretendo partir neste trabalho: a do modelo social de compreensão da deficiência.

Sob a ótica do modelo social² de compreensão de deficiência, desenvolvido pelo *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), não é o corpo ou a mente que precisam ser consertadas, mas as barreiras socialmente impostas. Ao invés de pensarmos em reabilitação, pensamos em acessibilidade e em autonomia. Ações educativas e fazeres pedagógicos inclusivos ganham foco e deixam os saberes clínicos sob um segundo plano. A bem da verdade,

ao afirmar que a resposta para a segregação e opressão estava na política e na sociologia, os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência (Diniz, 2007, p. 19).

É essa a perspectiva que alicerça a educação inclusiva. Enquanto a integração propõe uma mudança parcial em que as alunas e alunos com deficiência estejam frequentando os mesmos ambientes, porém fazendo atividades completamente diferentes, permanecendo na caixinha “especiais” ou “anormais”, a inclusão e a educação inclusiva, como pondera Plaisance (2015, p. 236), assumem “uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar”.

² "O Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social" (UPIAS, 1976 apud França, 2013, p. 62).

No artigo 205 da Constituição Federal, é afirmado que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2009, p. 98) e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009, p. 98). No Brasil, a educação inclusiva é um direito de todos e é garantida por diversos dispositivos legais nacionais, como o Decreto 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e internacionais, como a Declaração de Salamanca, a Convenção de Guatemala e a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Conforme consta na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), a educação inclusiva se fundamenta “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5). A ideia da educação inclusiva é justamente ser para todo mundo, sem nenhum tipo de discriminação ou juízo de valor e, para isso, é imprescindível ter um currículo que

concebe a educação como um ato social, orienta-se para uma formação global e para a criação de condições que propiciem não apenas a aquisição de um conhecimento, mas também a realização de uma escola inclusiva e o desenvolvimento de um conjunto de competências inerentes ao exercício de uma cidadania ativa (Leite, 2003, p. 146).

Isso quer dizer que uma mudança estrutural e cultural se faz necessária para que todos os alunos possam desfrutar do direito de ter as suas necessidades e especificidades atendidas. “É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Freire, 2018, p. 12).

2.4. Transtorno do Espectro Autista

Oliveira (2017) compara a tentativa de descrever o Transtorno do Espectro Autista com a metáfora de Gauderer, sobre várias pessoas cegas descrevendo um elefante: todas elas o apalparam e todas elas obtêm conclusões diferentes e até mesmo contraditórias, entretanto, todas permanecem absolutamente seguras de sua verdade. Tal comparação se deve ao fato de que, em diversas áreas, há diferentes

hipóteses, respostas e conclusões para as causas do TEA. É o mesmo fato sendo observado e estudado por perspectivas diferentes, cujo único consenso parece ser a multifatorialidade da síndrome.

O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, de acordo com a 5ª edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). Suas principais características são descritas como déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. O DSM-V, a respeito dos déficits na comunicação e interação, elucida alguns pontos, como dificuldade para estabelecer uma conversa e/ou para iniciar ou responder a interações sociais, ausência de expressões faciais e comunicação não verbal. No que diz respeito aos padrões repetitivos de comportamento, o manual destaca estereotípias motoras simples, como alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas, inflexibilidade nas rotinas (como, por exemplo a necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente), o que pode vir a gerar sofrimento em relação a pequenas mudanças (APA, 2014).

Apesar do reconhecimento das características gerais do TEA como fatores importantes no âmbito do diagnóstico, o presente trabalho não pretende se aprofundar nesse assunto, visto que, como dito anteriormente, não tenho pretensões de sair da área da educação e adentrar a área clínica. O estudo será desenvolvido a partir do modelo social de deficiência e levando em consideração que cada pessoa é única e possui suas próprias características, dificuldades e potencialidades, estando ela no espectro autista ou não. A principal consideração em relação ao TEA, portanto, será a legislação referente ao transtorno, especialmente no âmbito educacional.

Como uma forma de agir frente aos obstáculos que dificultam o acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais pessoas diagnosticadas com TEA têm direito, em 2020 foi sancionada a Lei 13.977, também conhecida como Lei Romeo Mion, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No ano de 2012, a então presidenta da república Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.764, também conhecida como Lei do Autismo ou como Lei Berenice Piana, que “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução” (BRASIL, 2012,

[s.p]). Estudantes com diagnóstico de TEA têm, segundo essa lei, direito ao Atendimento Educacional Especializado e a práticas pedagógicas inclusivas, além do direito a acompanhante especializado “caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014, [s.p]), de acordo com o Decreto 8.368/2014, que regulamenta essa lei. Ademais, também consta na Lei Berenice Piana que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, tendo direito ao que está previsto na legislação referente à inclusão desse público-alvo.

Apesar do apoio de profissionais do AEE a educandos e educandas diagnosticados com TEA estar previsto em lei, defendo que também se faz necessário que educadores e educadoras que atuam na sala de aula regular estejam preparados para a educação de estudantes com necessidades educativas especiais, visto que há cada vez mais estudantes com deficiência, especialmente com diagnóstico de TEA, matriculadas e matriculados nas escolas, evidenciando a urgência de uma mudança na formação de professores da Educação Básica e na própria estrutura educacional, buscando um modo sociocrítico de fazer escola, em que

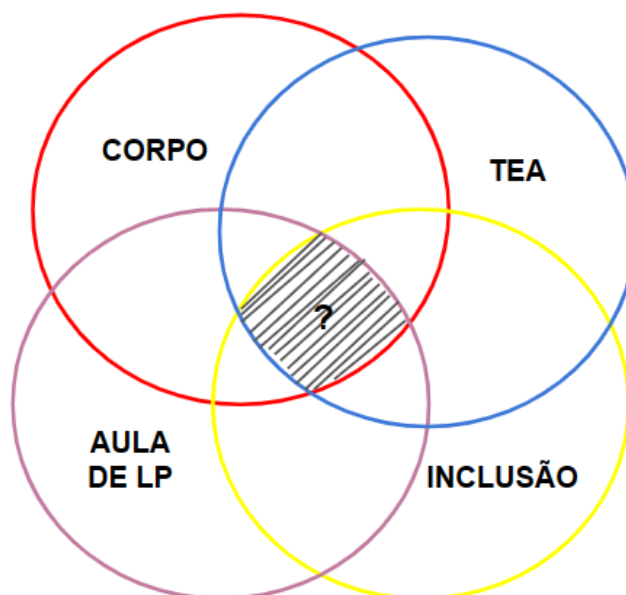
é importante a participação ativa dos educadores e educandos em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas atuações, pois considera-se que, através dessa reflexão, se desenvolvam competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais (Leite, 2003, p. 152).

Em suma, para a educação inclusiva acontecer, é necessário que todos e todas estejam envolvidos nesse processo: educadoras e educadores, educandas e educandos, famílias, sociedade. Além, claro, de políticas públicas e planos educacionais coerentes. A educação e inclusão dos estudantes, incluindo aqueles com diagnóstico de TEA, não é e não deve ser responsabilidade única e exclusiva do/da profissional encarregado da educação especial.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica de cunho exploratório — que é “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32) e “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gerhardt; Tolfo, 2009, p. 35) — e busca reunir e sistematizar estudos desenvolvidos que possam ajudar a responder à questão *“Como o corpo enquanto uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa?”*. Considero que seja uma pergunta bastante complexa pela variedade de elementos, então, para me auxiliar a visualizar melhor o passo a passo que eu teria que fazer para respondê-la, esquematizei um recurso visual a partir do conceito matemático de conjuntos, exibido na Imagem 1:

Imagem 1 — Conjunto de conceitos principais e área central hachurada



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir do conjunto acima, consegui visualizar o que eu gostaria de responder, que é aquilo que se encontra na área central hachurada, a intersecção entre os principais conceitos que pretendo explorar neste estudo. Este foi um recurso visual e concreto interessante, o qual me possibilitou enxergar e mostrar que

existem diversas outras áreas não preenchidas entre as outras intersecções, mas que não são o foco do presente trabalho. É necessário fazer recortes e, para isso, fiz um levantamento de estudos realizados no Brasil nos últimos 5 anos, que tivessem como lócus a sala de aula regular da Educação Básica, para analisar o que foi feito ou proposto para implementar e promover a inclusão de pessoas com TEA levando em consideração a corporeidade do sujeito.

3.1. Etapas da pesquisa

A intenção, no primeiro momento, era analisar apenas os estudos desenvolvidos sobre o corpo ou a corporeidade do estudante com TEA na aula de LP. Para tanto, os critérios de seleção de trabalhos eram a) ter como lócus de pesquisa a sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica: Ensino Fundamental II e Ensino Médio — excluindo o Ensino Fundamental I, por não ser área de atuação de professoras e professores de Língua Portuguesa; b) estar disponível integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações, SciELO ou Google Acadêmico ou poder ser encontrado através da busca no repositório da universidade em que foi publicado; c) viabilizar, através da leitura do resumo ou considerações finais, a compreensão de que a pesquisa propôs e/ou investigou a contribuição do corpo para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA na aula de LP da Educação Básica da escola regular; d) estar situado da área da Educação.

Não foram selecionados os estudos que a) não estavam disponíveis integralmente nas plataformas supracitadas; b) tinham como lócus de pesquisa exclusivo a Escola Especial, o AEE ou as classes especiais; c) tinham como lócus o segmento Ensino Fundamental I, por não se tratar da área de atuação de professoras e professores de Língua Portuguesa; d) tivessem a palavra corpo empregada com outro sentido diferente do que o presente estudo pretende investigar (“corpo docente” ou “corpo do texto”, por exemplo); e) estivessem situados na área da saúde, como clínicas de fonoaudiologia ou psicoterapia. As palavras-chave utilizadas na primeira busca (busca 1) nas plataformas mencionadas acima foram "corpo" AND "língua portuguesa" AND "transtorno do espectro autista". Na segunda busca (busca 2), troquei “transtorno do espectro autista” por “autismo”, por ser um termo usado mais popularmente. Os resultados encontrados utilizando esses critérios, contudo, não foram animadores, como evidencia a Tabela 1:

Tabela 1 — Resultados das buscas 1 e 2

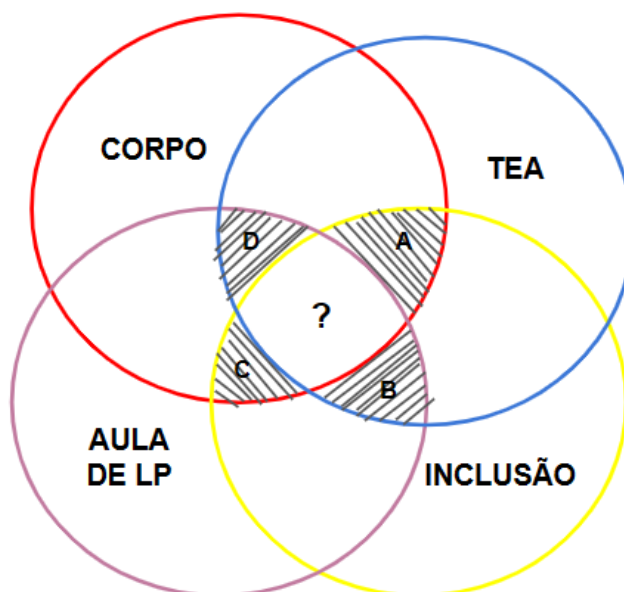
Plataforma	Busca	Resultados	Estudos selecionados
Catálogo de Teses e Dissertações	1	1	0
	2	0	0
SciELO	1	0	0
	2	1	0
Google Acadêmico	1	2.750	0
	2	4.780	0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Respostas específicas para a pergunta *“Como o corpo concebido como uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa na Educação Inclusiva?”* não foram encontradas, já que nenhum estudo cumpriu os pré-requisitos para ser escolhido.

Foi necessário, portanto, fazer mudanças em relação aos critérios de seleção. O único critério que se manteve constante foi o recorte temporal: publicações feitas entre 2018 e julho de 2023. Decidi, então, flexibilizar os critérios de busca e seleção e tentar encontrar hipóteses em outros trabalhos que se propusessem a desenvolver o que, utilizando novamente o esquema visual de conjuntos, seriam as áreas não hachuradas e não nomeadas na Imagem 1, que fossem as intersecções de ao menos três conceitos principais do presente estudo, a fim de ensaiar a minha própria resposta para a minha pergunta — que se encontra na intersecção de todos eles. Ou seja, passei a dedicar as buscas às partes hachuradas A, B e C, como ilustra a Imagem 2. A área D, por sua maior similaridade com as buscas já feitas na primeira etapa, na qual não obtive sucesso, não foi investigada.

Imagem 2 - Áreas hachuradas: intersecção entre 3 conceitos



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para cada área de intersecção investigada, adaptei os critérios de seleção de estudos e elaborei uma pergunta norteadora que pudesse ser respondida através das novas pesquisas. Estes elementos serão melhor descritos a seguir, nas subseções específicas das áreas A, B e C.

3.1.1. Busca da área A - Corpo, TEA e Inclusão

Para investigar a área de intersecção entre Corpo, TEA e Inclusão, elaborei a pergunta *“Como a concepção de corpo como uma linguagem pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA na educação inclusiva?”*. Quanto aos critérios de seleção de estudos, ao invés de ter como lócus especificamente a sala de aula de LP no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tal pré-requisito foi flexibilizado para a sala de aula regular de qualquer segmento da Educação Básica, admitindo também trabalhos desenvolvidos na área da Educação Infantil.

Para ser selecionado, o estudo deveria a) estar disponível integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações, SciELO ou Google Acadêmico, poder ser encontrado através da busca no repositório da universidade em que foi publicado ou então poder ser comprado, se sua publicação tivesse sido feita em formato de livro

impresso ou digital; b) viabilizar, através da leitura do resumo ou considerações finais, a compreensão de que a pesquisa propôs e/ou investigou a contribuição do corpo para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA da Educação Básica da escola regular inclusiva; c) estar situado da área da Educação.

Por estar admitindo outras áreas do conhecimento e outros componentes curriculares, outro critério de seleção foi que os resultados encontrados no estudo se mostrassem como multidisciplinares ou interdisciplinares, revelando práticas pedagógicas que pudessem ser aplicadas em diversas disciplinas.

As palavras-chave utilizadas na busca foram “corpo” AND “transtorno do espectro autista” AND “educação inclusiva” (busca 3) e os resultados estão presentes na Tabela 2:

Tabela 2 — Resultados da busca 3

Busca 3 - “corpo” AND “transtorno do espectro autista” AND “educação inclusiva”		
Plataforma	Resultados	Estudos Selecionados
Google Acadêmico	4.240	4
SciELO	0	0
Catálogo de Teses e Dissertações	7	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

3.1.2. Busca da área B - Aula de Língua Portuguesa, TEA e Inclusão

Com a intenção de investigar se as práticas inclusivas para estudantes com diagnóstico de TEA na aula de Língua Portuguesa poderiam, na parte da análise e discussão de dados, relacionar-se com as pesquisas já realizadas que consideravam o corpo como um dos elementos centrais, a busca de resultados na área B foi feita utilizando as palavras-chave “língua portuguesa” AND “educação inclusiva” AND “transtorno do espectro autista”. Para o estudo ser selecionado, ele deveria a) ter como lócus, especificamente, a sala de aula de LP no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio da escola regular ou evidenciar que as práticas investigadas em outro lócus (como na Sala de Recursos, por exemplo) se aplicam à sala de aula comum b) estar integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações, SciELO ou Google Acadêmico, c) poder ser encontrado através da busca no repositório da universidade em que foi publicado ou então poder ser comprado, se

sua publicação foi feita em formato de livro impresso ou digital e d) viabilizar, através da leitura do resumo ou considerações finais, a compreensão de que a pesquisa propôs e/ou investigou práticas pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa de estudantes com TEA da Educação Básica da escola regular inclusiva.

Estudos que tivessem como lócus a Educação Especial, o ensino técnico, o ensino superior ou qualquer outro que não fosse a escola regular de Educação Básica foram excluídos da pesquisa, bem como aqueles que apresentavam propostas de inclusão de pessoas com TEA, mas não eram sobre a aula de Língua Portuguesa. Os resultados desta pesquisa podem ser encontrados na Tabela 3:

Tabela 3 — Resultados da busca 4

Busca 4 - “língua portuguesa” AND “educação inclusiva” AND “transtorno do espectro autista”		
Plataforma	Resultados	Estudos Selecionados
Google Acadêmico	2.250	5
SciELO	0	0
Catálogo de Teses e Dissertações	1	0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

3.1.3 Busca da área C - Inclusão, aula de Língua Portuguesa e Corpo

Nas buscas feitas para investigar a área de intersecção entre Corpo, Inclusão e aula de LP, elaborei a pergunta *“Como a concepção de corpo como uma linguagem pode auxiliar na aula de Língua Portuguesa da educação inclusiva?”* para melhor direcionar a pesquisa. Para que o estudo fosse selecionado, ele deveria a) ter como lócus especificamente a sala de aula de LP no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio da escola regular, como estabelecido na primeira etapa da pesquisa, b) estar integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações, SciELO, Google Acadêmico ou poder ser encontrado através da busca no repositório da universidade em que foi publicado, ou então poder ser comprado, se sua publicação tivesse sido feita em formato de livro impresso ou digital, c) estar situado na área da Educação e d) viabilizar, através da leitura do resumo ou considerações finais, a compreensão

de que a pesquisa propôs e/ou investigou a contribuição do corpo para o processo de ensino de língua portuguesa na Educação Básica da escola regular de forma inclusiva.

Como Educação Inclusiva é um termo extremamente abrangente, tive que estabelecer critérios de exclusão, pois considero que muitos dos estudos, apesar de muito pertinentes, mais me afastariam da minha questão central (*“Como o corpo concebido como uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa na Educação Inclusiva?”*) do que me aproximariam. Foram estabelecidos como critérios de exclusão, portanto, estudos que tratassem do ensino de Libras ou de LP como segunda língua para estudantes surdos — que eram a maioria esmagadora dos resultados disponíveis —, ensino de braille e práticas pedagógicas restritas ao ensino de pessoas cegas.

As palavras-chave utilizadas na busca foram “corpo” AND “língua portuguesa” AND “educação inclusiva” (busca 4) e os resultados estão presentes na Tabela 4:

Tabela 4 — Resultados da busca 5

Busca 5 - “corpo” AND “língua portuguesa” AND “educação inclusiva”		
Plataforma	Resultados	Estudos Selecionados
Google Acadêmico	11.000	0
SciELO	0	0
Catálogo de Teses e Dissertações	9	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

3.2. Seleção dos estudos

No total, entre as 4 buscas explicitadas anteriormente, foram selecionados, inicialmente, onze estudos para compor o presente trabalho. A síntese dos estudos selecionados se encontra na Tabela 5:

Tabela 5 — Seleção inicial dos estudos

Busca	Título do Trabalho	Autoria	Metodologia	Ano
3	O Corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro Autista	Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira	Observação participante e Entrevista	2021
3	Corpo e Aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da Educação Infantil	Jaíse do Nascimento Souza	Entrevista	2021
3	O ENSINO DA DANÇA E A INCLUSÃO: um estudo sobre as experiências de licenciados em dança ante alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)	Jéssica Tolosa de Aragão	Entrevista	2022
3	Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física	Juliana Maia, Giandra Anceski Bataglion e Janice Zarpellon Mazo	Revisão Bibliográfica e Entrevista	2020
3	Contribuições dos jogos cooperativos e esportes coletivos para o desenvolvimento de habilidades sociais e pedagógicas em crianças com Transtorno do Espectro Autista	Luiz Eduardo Vieira da Silva	Revisão Bibliográfica	2020
4	Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II	Janaína Gonçalves de Souza Alves	Estudo de Caso	2022
4	Construção de Sequências Didáticas com Realidade Aumentada para alunos com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ano	Francisco de Assis Freire de Melo	Revisão Bibliográfica e Estudo de Caso	2021
4	O Ensino de Língua Portuguesa para o aluno autista e o papel do professor como mediador: uma revisão bibliográfica	Angelita Pivetta de Almeida	Revisão Bibliográfica	2021

4	Educação e Inclusão na sala de aula: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa inclusivos para estudantes com autismo	Wilma de Moura da Silva	Monografia	2021
4	Educação Especial e Inclusiva em escolas públicas do município de Tomé-Açu: acompanhamento de alunos com TEA	Deize Elle Lima Gomes	Entrevista	2021
5	Viewpoints e Ready-made: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais	Felipe Moraes Pereira	Revisão Bibliográfica e Estudo de Caso	2020

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os onze estudos listados na tabela acima foram selecionados para este trabalho inicialmente, contudo, após lê-los atentamente, constatei que nem todos seriam relevantes para esta pesquisa. Em alguns casos, os aspectos norteadores do presente trabalho, como o corpo ou a aula de LP, foram tangenciados, mas não estavam em evidência. Busquei, portanto, refinar a seleção de estudos, levando em consideração a pergunta a ser respondida por cada área (A, B e C), selecionando estudos em que os percursos metodológicos estivessem bem claros e a descrição de práticas pedagógicas fosse um elemento central, bem como as reflexões acerca do assunto. A Tabela 6 lista a seleção final dos estudos que servirão como dados de análise para esta revisão bibliográfica:

Tabela 6 — Seleção final dos estudos

Busca	Título do Trabalho	Autoria	Metodologia	Ano
3	O Corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro Autista	Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira	Observação participante e Entrevista	2021
3	Corpo e Aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da Educação Infantil	Jaíse do Nascimento Souza	Entrevista	2021
3	O ENSINO DA DANÇA E A INCLUSÃO: um estudo sobre as experiências de licenciados em	Jéssica Tolosa de Aragão	Entrevista	2022

	dança ante alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)			
3	Contribuições dos jogos cooperativos e esportes coletivos para o desenvolvimento de habilidades sociais e pedagógicas em crianças com Transtorno do Espectro Autista	Luiz Eduardo Vieira da Silva	Revisão Bibliográfica	2020
4	Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II	Janaína Gonçalves de Souza Alves	Estudo de Caso	2022
4	Educação Especial e Inclusiva em escolas públicas do município de Tomé-Açu: acompanhamento de alunos com TEA	Deize Elle Lima Gomes	Entrevista	2021

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dos onze estudos selecionados inicialmente, apenas seis se mostraram realmente pertinentes para o presente estudo após a etapa de refinamento. As análises e discussões dos trabalhos serão feitas no próximo capítulo, onde farei uma síntese de cada estudo dentro das áreas estipuladas por mim anteriormente, seguida de comparações entre os resultados obtidos. Estabelecerei um diálogo entre esses resultados e o que foi abordado nas concepções teóricas, utilizando-os como meio para ensaiar minha própria resposta para a pergunta norteadora da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é dividido em três seções. Na primeira, 4.1, discorro sobre os resultados encontrados em cada área (A, B e C), apresentando um panorama geral dos dados encontrados. Na segunda, 4.2, estabeleço um diálogo entre os dados encontrados e as concepções teóricas defendidas no capítulo 2, a fim de ensaiar, na terceira seção, 4.3, uma possível resposta à questão central desta pesquisa, “*Como o corpo enquanto uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa?*”.

4.1. Resultados das áreas A, B, e C

Esta é a seção que destinarei a apresentar os resultados obtidos através do refinamento dos estudos selecionados a partir das buscas nas plataformas Google Acadêmico, Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e SciELO. Há uma subseção para cada área estipulada anteriormente (A, B e C).

4.1.1. Área A: Corpo, TEA e Inclusão

Como evidencia a Tabela 6, quatro trabalhos publicados entre 2020 e 2022 foram selecionados na busca 3, que diz respeito à área B, ou seja, à intersecção entre os conceitos Corpo, TEA e Inclusão. Essa primeira busca não demandava que os estudos estivessem obrigatoriamente na área de Língua Portuguesa ou em alguma etapa escolar específica, abrangendo demais áreas dentro da Educação, portanto, os resultados apresentados nesta seção foram desenvolvidos nas áreas de Dança (Aragão, 2022), Educação Especial (Pereira, 2021), Pedagogia (Souza, 2021) e Educação Física (SILVA, 2020) nas etapas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

A pesquisa de Pereira (2021), uma dissertação que se tornou um livro publicado de forma física e digital — e adquirido por mim para compor o *corpus* deste estudo através do Kindle, em formato de *e-book* —, propõe-se a fazer uma observação participante numa escola municipal do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. A escola conta com classes regulares, classes

especiais e AEE. No trabalho, Pereira apresenta o diário de pesquisa das observações que fez de diversas turmas e alunos, tanto das classes especiais, quanto das regulares, no período de seis meses. A autora utiliza-se, principalmente, das teorias walloniana, vygotskiana e foucaultiana para embasar seu estudo e suas reflexões acerca do que foi observado na escola. Ela também transcreve as respostas das entrevistas com as responsáveis — todas mães — e professores das alunas e alunos observados.

Neste estudo, o corpo e seus usos na escola mediante as práticas pedagógicas utilizadas remete à reflexão de como os dispositivos disciplinares e biopolíticos historicamente naturalizaram-se nas instituições escolares na forma de mecanismos de controle sobre os corpos (Pereira, 2021, p. 13).

Pereira (2021) não propõe práticas pedagógicas. Seu objetivo é que as observações e entrevistas feitas na escola possam vir a ser “subsídios importantes na elaboração de novos paradigmas, cursos de capacitação para os profissionais da educação [...]” (Pereira, 2021, p. 191), entre outros. A autora fala sobre a importância das atividades motoras para potencializar as capacidades das crianças com diagnóstico de TEA e conclui que é imprescindível investir na formação de professores.

O estudo de Souza (2021) também é uma dissertação e a autora se utiliza da abordagem qualitativa Grupo Focal, entrevistando cinco professoras de educação infantil do município de Parnamirim que tinham alunas e alunos diagnosticados com TEA para investigar práticas pedagógicas que evidenciem a importância do corpo e da relação com o outro nos seus processos de ensino-aprendizagem. A autora defende “que o corpo é fluido, socialmente construído, e a concepção que temos do mundo advém das experiências pelas quais nosso corpo passa” (Souza, 2021, p. 26) e que, portanto, ele “não pode ser apreendido apenas como um objeto visto apenas pelo viés biológico, mas elemento vital para a constituição da nossa consciência, condição e base para a existência.” (Souza, 2021, p. 26). Como conclusões de sua investigação, a autora cita estratégias que podem auxiliar o educador com a inclusão escolar de alunas e alunos com TEA, dentre elas

o estabelecimento de regras, construção de combinados utilizando imagens e gestos, incentivo ao desenvolvimento da linguagem e comunicação, oferecimento de palestras e/ou capacitações específicas que entendemos estarem dentro da perspectiva da formação continuada (Souza, 2021, p. 93).

Silva (2020), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, investiga, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições dos jogos cooperativos e esportes coletivos para o desenvolvimento de alunos e alunas com TEA. O autor conclui que eles são importantes, pois propiciam “um ambiente social de interação entre pares, estimulando a comunicação e realizando parte da dinâmica das atividades” (Silva, 2020, p. 21). Para além dos jogos cooperativos, uma prática pedagógica que surgiu como resultado dessa pesquisa, foi a de aluno tutor, em que alunos sem deficiência auxiliam aqueles que têm deficiência para que aconteça a inclusão em ambiente escolar.

O último estudo analisado nessa área (intersecção entre Corpo, TEA e Inclusão) é o Trabalho de Conclusão de Curso de Aragão (2022), que, por meio de entrevistas com seis professoras de Dança de escolas de rede pública e privada, buscou investigar o papel do professor enquanto agente inclusivo e práticas de inclusão possíveis que envolvam a dança e/ou o corpo para alunas e alunos com diagnóstico de TEA. A autora defende a “perspectiva terapêutica da dança como linguagem corporal” (Aragão, 2022, p. 24) abordada por Maria Fux, que utiliza “a danzaterapia, onde a inclusão acontece pela ponte de comunicação que o corpo pode proporcionar e as palavras que impulsionam essa verbalização” (Aragão, 2022, p. 24). A conclusão à qual chega é que a dança tem, de fato, propriedades significativas educacionais e terapêuticas e que a participação da família na educação de pessoas com diagnóstico de TEA é essencial.

4.1.3. Área B: aula de LP, Inclusão e TEA

Na intersecção entre aula de LP, Inclusão e TEA, dois estudos mostraram-se pertinentes e relevantes para a análise: o estudo de caso de Alves (2022), que investiga as práticas pedagógicas possíveis de serem envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante do nono ano diagnosticado com TEA, e o trabalho que Gomes (2021) realizou fazendo investigações por meio de entrevistas com professoras e professores de LP dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em sua dissertação de mestrado, Alves (2022) busca desenvolver recursos que oportunizem uma melhor compreensão e interpretação de texto para alunos com diagnóstico de TEA. A autora reflete sobre o fato de ser comum estudantes com TEA avançarem nas etapas escolares com defasagem em seus aprendizados

devido à falta de estratégias de ensino adequadas às suas necessidades e, a partir disso, faz uma pesquisa cujo lócus é uma escola no interior de São Paulo. Primeiramente, ela coleta dados por meio da aplicação de um questionário aos professores e monitores de um aluno do nono ano dessa escola que possui diagnóstico de TEA. Em seguida, a partir das respostas dos docentes e de sua própria investigação acerca das características do Transtorno do Espectro Autista e dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), ela desenvolve um produto educacional que auxilia na interpretação de textos chamado InterpreTEA.

O InterpreTEA foi desenvolvido para ser utilizado no Ensino Fundamental II, com a proposta de poder compor variados contextos educacionais, desde a sala de aula comum ao AEE, e por todos os alunos, sendo eles pessoas com deficiência ou não. Ele é adaptável tanto ao formato físico quanto ao digital e é um recurso em que as imagens são aliadas do texto, criando outros canais de atenção, assimilação e compreensão. De acordo com Alves (2022, p. 48):

InterpreTEA é composto por 13 textos, sendo cinco do nível 1, cinco do nível 2 e três do nível 3. Cada texto é composto por questões de interpretação as quais o aluno responde diretamente na tela do celular e obtém a resposta correta. O produto poderá ser acessado somente pelo celular, já que facilita o acesso tanto na sala de aula, como na sala de AEE. As pranchas físicas possuem os mesmos textos, contudo o aluno fala a resposta e utiliza uma caneta com luz ultravioleta para visualizar, pois é possível visualizar a resposta correta somente com a luz da caneta. Foi optado por este material para que o aluno só tivesse acesso à resposta correta após ter respondido à questão.

Alves (2022) aplica, por fim, o InterpreTEA em seus formatos físico e digital nas atividades de interpretação de texto desenvolvidas na sala do AEE com o aluno participante da pesquisa e chega à conclusão de que o produto

demonstrou que a utilização de imagens auxilia na compreensão de textos, já que servem como pistas visuais sobre o assunto abordado. A utilização das pranchas físicas e digitais proporcionaram motivação e melhor visualização do conteúdo, o que no momento da interpretação o acesso ao léxico mental ocorria com facilidade. O próprio aluno participante relatou que com as imagens o assunto era lembrado de forma mais fácil (ALVES, 2022, p. 75).

Além disso, a autora percebeu que houve mais atenção por parte do estudante nos textos que abordavam tópicos que eram de seu próprio interesse e destacou “a importância da contextualização do conteúdo ao interesse do aluno, pois quando isso ocorre, a sua compreensão é facilitada” (Alves, 2022, p. 68).

A pesquisa de Gomes (2021), por sua vez, buscou investigar as práticas pedagógicas inclusivas de professores e professoras de Língua Portuguesa do

Ensino Fundamental II no município de Tomé-Açu, no estado do Amazonas. A autora realizou sua coleta de dados em três etapas, sendo a primeira uma entrevista semiestruturada com os docentes de LP, a segunda uma entrevista com os familiares das alunas e alunos com diagnóstico TEA e a terceira uma observação na sala de aula. Nas conclusões de sua pesquisa, Gomes (2021) destaca a necessidade de se investir na formação continuada de docentes e a importância da relação família-escola na educação de estudantes diagnosticados com TEA. Ainda, aponta que recursos didáticos seriam significativamente benéficos a inclusão desses estudantes, bem como os serviços prestados pelo AEE em parceria com os outros professores e professoras.

Por fim, a autora faz uma sugestão para futuras pesquisas: que investiguem as percepções dos próprios alunos com TEA sobre o processo de escolarização, bem como pesquisar sobre as atuações dos professores de AEE (Gomes, 2021, p. 53).

4.1.2. Área C: Inclusão, aula de LP e Corpo

O único resultado encontrado na primeira seleção de estudos na área C, ainda que muito interessante e pertinente, não passou para a seleção final devido ao critério de relevância para este estudo. O trabalho falava sobre Corpo e aula de Língua Portuguesa, mas a temática da inclusão não era abordada. A área de intersecção entre Inclusão, aula de LP e Corpo, portanto, não possui nenhum dado para ser analisado e contribuir com a discussão.

4.2. Estabelecendo diálogos

O primeiro ponto a ser analisado aqui é o fato de não haver, na área da Língua Portuguesa, resultados de pesquisas que se proponham a investigar práticas que levem em consideração o corpo como uma das linguagens semióticas relevantes no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA e nem de pesquisas em que a corporeidade fosse um aspecto central nas práticas de ensino de LP num contexto de educação inclusiva num geral, o que evidencia e também acaba por confirmar minha crítica inicial ao currículo do curso de licenciatura em Letras.

O único estudo encontrado, que, por não deixar evidente que as práticas propostas se dariam num contexto exclusivo, acabou não sendo selecionado, tinha como centralidade a interdisciplinaridade defendida na seção 2.2, que trata sobre o componente curricular Língua Portuguesa. Pereira (2020) mescla práticas do ensino de Língua Portuguesa como língua materna com recursos utilizados no teatro, que faria parte do componente curricular Arte, e aplica em sala de aula. O autor utiliza os recursos de *Viewpoints*³ e *Ready-made*⁴ nas atividades de leitura, interpretação e produção textual e faz um trabalho minucioso ao defender que “o corpo é o elemento que particulariza cada indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, torna, por meio da semelhança, os cidadãos seres que se reconhecem como sendo da mesma espécie” (Pereira, 2021, p. 14) e que é importante “desenvolver a autonomia do aluno a fim de que este possa refletir e se desenvolver como ser humano e social” (Pereira, 2020, p. 22). É uma pesquisa interessante e pertinente, que pode servir como base para futuros estudos que pretendam investigar essas práticas interdisciplinares dentro de um contexto que tenha a educação inclusiva também como elemento central.

A pesquisa, que, para fins metodológicos, foi dividida em quatro buscas, obteve, portanto, resultados para apenas duas das áreas estipuladas previamente: a área A, ou seja, a intersecção entre Corpo, TEA e Inclusão, que contou com quatro estudos para o *corpus* final; e a área B, ou seja, a intersecção entre aula de LP, Inclusão e TEA, que contou com dois. A área C, ou seja, a intersecção entre Inclusão, aula de LP e Corpo, não apresentou resultados na seleção final de estudos e a área D, que seria a intersecção entre Corpo, aula de LP e TEA, não foi desenvolvida devido a sua maior similaridade com as buscas já realizadas na primeira etapa.

A pergunta a ser respondida pela área A era “*Como a concepção de corpo como uma linguagem pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA na educação inclusiva?*”. Os estudos selecionados foram o de Pereira (2021), Souza (2021), Aragão (2022) e Silva (2020) e vale lembrar que

³ Os *viewpoints* são técnicas corporais utilizadas no teatro, por meio do jogo de ação e de reação, que permitem desenvolver um corpo presente na atuação, para que se possa construir a ideia do todo da cena do teatro (Pereira, 2020, p. 14)

⁴ O termo significa o já pronto, pois trata-se de uma produção textual que parte de outros textos prontos. (Pereira, 2020, p. 14)

nenhum deles teve como lócus a aula de Língua Portuguesa, visto que, para esta área, o critério foi flexibilizado para qualquer etapa da Educação Básica.

Pereira (2021), que realizou seu estudo a partir de observações em classes comuns, especiais e no AEE, defende que a linguagem corporal é a forma como a pessoa com diagnóstico de TEA se relaciona com o mundo e que é necessário “que saibamos olhar seu corpo, de acordo com sua singularidade, visto que cada um traz uma memória, uma história de vida, um contexto familiar” (Pereira, 2021, p. 142).

Para a autora,

o ser humano considerado como totalidade complexa, na qual não é possível a dissociação entre corpo e mente, cognição, afetividade e motricidade, necessita de estratégias que otimizem o seu trabalho pedagógico, assim como seu currículo escolar, adequando-os à realidade vivenciada (Pereira, 2021, p. 66).

A necessidade de adequação do currículo para que seja coerente com o discurso já tinha sido trazida no presente estudo pelas lentes de Leite (2003) e de Freire (2018), comprovando a importância de conhecer a(s) realidade(s) da comunidade e de cada estudante para que uma educação inclusiva possa existir. A ideia de totalidade do ser humano também dialoga com a crítica de Damásio dirigida à dicotomia cartesiana que divide corpo e mente. A respeito desses assuntos, Souza (2021) também faz considerações semelhantes em sua dissertação, que tem como lócus a Educação Infantil, e argumenta que

embora a Educação, enquanto área, tenha acompanhado as mudanças ocorridas na humanidade ao longo da história, e isso tenha repercutido diretamente na forma como percebemos, sentimos e desdobramos nossas ações, o corpo [...] permanece desapercibido em muitas práticas e espaços educacionais, persistindo a negação ou tentativa de normalizá-lo, como se à aprendizagem da criança, incluindo as que são autistas, bastasse o investimento no que vem de fora (Souza, 2021, p. 43).

Pereira (2021), na esteira do que Souza (2021) expôs sobre as tentativas de normalização e apoiando-se no conceito de docilização dos corpos adotado por Foucault, lança a seguinte provocação: “[...] não seria, de fato, uma violência ao corpo do autista, essas tentativas de ‘trazê-lo ao nosso mundo’?” (Pereira, 2021, p. 94). Tais reflexões trazem luz ao que foi falado na seção 2.3 deste trabalho a respeito da integração no sistema educacional e nos levam a perceber que ainda há muitos aspectos da educação, como, por exemplo, o corpo e a corporeidade, que estão sendo submetidos a práticas de integração, que partem da perspectiva do modelo biomédico e não de inclusão propriamente. Para quebrar esses paradigmas referentes aos corpos controlados e dóceis, Aragão (2022) propõe a dança inclusiva,

posto que ela é “vista como uma linguagem corporal na perspectiva de desenvolvimento físico” e “é também uma expressão individual no que se refere à diversidade de corpos e seus movimentos característicos” (Orlando; Silva, 2019, p. 2 apud Aragão, 2022, p. 24), o que opõe-se àquelas práticas normalizadoras e se relaciona com o conceito semiótico e multifatorial de linguagem defendido pela BNCC. Em relação a isso, (Pereira, 2021, p. 94) postula que

a linguagem verbal é importante para a representação do mundo e para constituir o indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. As práticas educacionais dirigidas ao corpo valorizam a espontaneidade e a criatividade do educando com TEA, explorando seu próprio corpo como lugar de expressão do que a palavra que não diz.

A autora não exemplifica que práticas seriam essas, apenas destaca a importância das atividades motoras para estudantes diagnosticados com TEA “no intuito de potencializar suas capacidades e suas habilidades motoras, assim como sua cognição e concentração.” (Pereira, 2021, p. 108), o que vai ao encontro do que Silva (2020) defende em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ao dizer que “crianças com TEA podem ser beneficiadas através de diversas modalidades esportivas e atividades físicas, levando em consideração as aprendizagens sensório-motoras, socialização e comunicação” (Silva, 2020, p. 7).

Em sua dissertação, Souza (2021) faz um relato pessoal e conta que se sentiu despreparada ao ser professora de um aluno com diagnóstico de TEA, percebendo, assim como eu, a falta dos aspectos teóricos e práticos referentes à inclusão durante sua trajetória acadêmica. Silva (2020) também discorre sobre sua insatisfação, mas esta é relativa às metodologias utilizadas pelos professores com quem conviveu durante sua trajetória, as quais ele não considera adequadas para atender às especificidades das crianças com necessidades educativas especiais. Ambas as vivências pessoais motivaram os autores a pesquisar mais aprofundadamente sobre a inclusão de estudantes diagnosticados com TEA no ensino regular. Souza (2021), assim como Pereira (2021), não propôs práticas pedagógicas que levassem o corpo em consideração. Seu objetivo com as entrevistas realizadas para a pesquisa estava em “resgatar nos professores a importância do próprio corpo e desse corpo na relação com o outro” (Souza, 2021, p. 109), além de apontar para a necessidade de destinar nossa atenção aos gestos, linguagens, sentimentos, relações e emoções dos estudantes com diagnóstico de

TEA, a fim de explorar novos métodos que possam ajudá-los a encontrar meios de se expressar.

Os estudos que se dedicaram a propor práticas foram o de Aragão (2022), que propõe a dança num contexto interdisciplinar, extrapolando a aula de Educação Física e as festividades, e o de Silva (2020), que propõe jogos cooperativos e alunos tutores. Maturana (2001, p. 13) argumenta que “a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro” e, nesse sentido, Silva (2020) também parece concordar, ao alicerçar-se em em Brotto (1999) para defender que a competição desencadeia objetivos exclusivos realizados através de ações isoladas que acabam por colocar as equipes uma contra a outra. Os jogos cooperativos são

jogos de compartilhar, unir as pessoas, despertar coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros e todos podem participar autenticamente, onde ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo (Brotto, 1999, p.77 apud Silva, 2020, p. 13).

No que tange aos alunos tutores, Silva (2020) diz que é uma prática inclusiva para engajar companheiros de turma com e sem deficiência. Nessa prática, alunos sem deficiência formam pares com seus colegas com deficiência e estes têm novas oportunidades de construir conhecimento, visto que, para ambos os lados, o conteúdo é apresentado e construído de uma nova forma, com uma nova abordagem, talvez até de maneira mais intimista, que pode facilitar o aprendizado. Silva (2020, p. 18) postula que

a partir desta troca de conhecimentos e experiências podemos ter certeza que o aluno mediador também é ensinado de uma forma bem significativa, já que ele aprende a se colocar no lugar de seu colega, desenvolve o espírito de empatia para a sua vida.

Além disso, a meu ver, tal prática ajuda a refutar a história única do professor autoritário e autoridade máxima na sala de aula, abrindo caminhos para a horizontalidade do ensino em detrimento da hierarquização, onde todas e todos têm seus conhecimentos validados no espaço educacional, possuindo voz própria e criando autonomia. Por último, o autor defende o ato de planejar e diz que isso é importante para que os objetivos traçados, principalmente para alunos com diagnóstico de TEA, sejam alcançados com êxito, evitando possível sofrimento ou ansiedade causados a esses estudantes pela falta de antecipação a respeito do que vai acontecer.

Como uma síntese da resposta à pergunta da área A (a lembrar: "Como a

concepção de corpo como uma linguagem pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA na educação inclusiva" pode-se dizer que, primeiramente, é imperativo que os currículos e as práticas pedagógicas se adequem à realidade da sala de aula e estejam coerentes com as demandas da educação inclusiva e das alunas e alunos. Conceber o corpo como uma forma de linguagem e expressão faz parte do processo de inclusão, pois enxerga os/as estudantes de modo integral, permitindo que sejam verdadeiramente considerados e valorizados em sala de aula e criando novas possibilidades de estratégias metodológicas e meios de se expressar.

Nos quatro estudos analisados, houve o consenso de que as professoras e professores da classe regular não estão preparadas para atender as necessidades de estudantes com deficiências — nesse caso, os diagnosticados com TEA. Pode-se perceber que Aragão (2022) e Souza (2021) olham o corpo a partir da perspectiva da linguagem e da expressão, enquanto Pereira (2021) e Silva (2020) tendem a olhar o corpo por um viés mais relacionado à motricidade. Ambas as interpretações são interessantes para refletir sobre práticas pedagógicas, já que a interdisciplinaridade também é um fator que deve ser considerado para o fazer docente. Portanto, reconhecer o estudante em sua integralidade e, ao mesmo tempo, propiciar atividades motoras em sala de aula que possam contar com alunos tutores, como os jogos cooperativos ou a dança, podem vir a ser boas estratégias pedagógicas se realizadas junto a um planejamento, que deve ser compartilhado também com os alunos a fim de reduzir e suavizar a ansiedade acerca do que está por vir.

Na área B, propus-me a investigar se as práticas inclusivas para estudantes com diagnóstico de TEA na aula de Língua Portuguesa especificamente poderiam se relacionar com essas pesquisas nas quais o corpo era um elemento central. Após o refinamento dos estudos encontrados, apenas dois foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa: o estudo de caso de um aluno com diagnóstico de TEA do nono ano desenvolvido por Alves (2022) e a pesquisa, cuja metodologia se baseou em entrevistas semi-estruturadas com professores de LP da rede pública do município de Tomé-Açu, desenvolvida por Gomes (2021).

Alves (2022, p. 18) constatou em sua investigação que “pessoas com TEA se beneficiam de pistas visuais e apresentam melhor compreensão quando suas atividades e ambiente são estruturados”, que “o trabalho com materiais digitais

estimula o aluno para a aprendizagem significativa” (Alves, 2022, p. 39) e que a contextualização do conteúdo é importante para facilitar sua compreensão. Baseada nessas e em outras informações pertinentes para sua pesquisa, a autora elaborou um produto que chamou de InterpreTEA, que existe tanto na forma digital, possível de ser acessada pelo *smartphone*, através “de um APK - *Android Application Pack*, ou seja, das aplicações para *Android*, que podem ser acessado através de *download*” (Alves, 2022, p. 45), como também na física, que consiste em pranchas de papelão com os textos e questões, que vêm junto com uma caneta especial com luz ultravioleta.

O InterpreTEA foi elaborado conforme o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), “que considera a importância de pensar nas individualidades de todos no momento do planejamento e prática pedagógica” (Alves, 2022, p. 46). O DUA é uma das propostas que partem da perspectiva do modelo social de compreensão de deficiência, que, como exposto previamente, defendem que não é o corpo ou a mente que precisam ser consertadas, mas as barreiras socialmente impostas.

O produto foi aplicado por Alves (2022) nas atividades de leitura de um aluno do nono ano com diagnóstico de TEA e, a partir disso, constatou que o aluno demonstrava mais interesse e prestava mais atenção aos textos cujas temáticas faziam parte de seus interesses restritos. Pôde-se confirmar também que a utilização de imagens auxilia na compreensão de textos. A autora fez algumas observações a respeito do aluno em questão:

Quando está cansado, fica mais agitado, apesar de na maioria das vezes apresentar apatia. Devido a rigidez comportamental, muitas vezes demonstra falta de atenção, pois se preocupa com o comportamento ou pensamento que precisa ocorrer sempre da mesma forma. Demonstra autonomia, inclusive em conversar de forma funcional, apresentando habilidade de atenção compartilhada, sendo que nestes momentos de diálogo, compartilha sua atenção ao mesmo foco de interesse dos envolvidos no diálogo (Alves, 2022, p.65).

É importante observar nossos alunos e alunas e reconhecer, dentro de suas individualidades, as suas dificuldades e potencialidades. Não a fim de avaliá-lo, mas de guiar nossas práticas pedagógicas. Contudo, deve-se tomar o cuidado de não acabar sendo um taxonomista nervoso e atribuindo uma história única a essas pessoas, pois nós, professoras e professores, somos agentes de mudanças. Reconhecer características é diferente de classificar e/ou agrupar em categorias fixas.

Na pesquisa feita por Gomes (2021), ficou evidente, após as entrevistas realizadas e a observação em sala de aula, que as professoras e professores não medem esforços para tentar adequar suas práticas pedagógicas e criar estratégias de ensino que beneficiem estudantes com diagnóstico de TEA, mas que há uma grande falta na sua formação acadêmica. Pouquíssimos tiveram contato com a temática da educação inclusiva e de alunos com necessidades educacionais especiais e, dentre os que tiveram, ainda mais raros são os que consideraram que o estudo foi suficiente para desenvolver tais práticas e estratégias.

Não consegui, através da análise dos estudos selecionados na área B, estabelecer relações com os estudos da área A, no que tange à centralidade do corpo nas práticas pedagógicas na aula de Língua Portuguesa. Pôde-se descobrir um novo dado, que é a importância das imagens e dos elementos visuais para a interpretação textual, porém, nenhuma das práticas descritas leva em consideração a integralidade do ser e sua corporeidade. O InterpreTEA, por sua adaptabilidade, pode ser usado em contextos inclusivos mencionados na análise dos estudos da área A, como os jogos cooperativos, além de poder ser um recurso para que alunos e alunas tutores possam interagir com seus colegas.

4.3. Ensaando uma resposta

"Como o corpo enquanto uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa?". Achei que, após a pesquisa, a resposta para essa questão viria de maneira fluida e de modo muito evidente, mas ainda me deparo com muitas lacunas em branco, evidenciando que ainda há muito a explorar sobre a temática do corpo no meio acadêmico e nas práticas docentes de professoras e professores de Língua Portuguesa.

Para começar a ensaiar minha resposta, vou partir do princípio básico da convivência: o respeito — por si mesmo e pelos outros. Para Maturana (2001, p. 30) “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social”. A educação e a escola precisam ser lugares de acolhimento. O(s) modo(s) de avaliar precisa(m) ser repensado(s) coletivamente a fim de que não seja(sejam) um impedimento para a construção do conhecimento em sala de aula, mas um

incentivo, possibilitando que o/a estudante enxergue o que é potente dentro de si, sem acreditar nas histórias únicas de que ele ou ela é incapaz.

Na aula de Língua Portuguesa, especificamente, todas as maneiras de se expressar devem ser validadas: dialetos, sotaques, variações linguísticas, emoções e, claro, as expressões do corpo, sem impor uma classificação valorativa de qual é a melhor ou a certa. Ao ensinarmos o respeito por si e pelo outros às nossas alunas e alunos através de nossas palavras e ações, possibilitamos que todos aceitemos o outro como legítimo outro dentro da sala de aula, sem atribuições de melhor ou pior. Inicia-se assim o princípio básico da educação inclusiva.

Em relação ao nosso comportamento, é muito importante que evitemos, enquanto professoras ou professores, ironias ou sarcasmos em nossas falas, pois a capacidade de abstração não está presente nos nossos alunos e alunas da mesma maneira. Uma das características que pode estar presente em pessoas com diagnóstico de TEA é a interpretação literal, portanto é importante ponderarmos sobre o uso de certas palavras e expressões. De maneira alguma propõe-se uma proibição. O que está sendo exposto aqui é o ensaio de uma primeira resposta à questão central da pesquisa (que eu espero ser respondida com mais propriedade por muitas e muitos colegas de profissão no futuro). Defendo, portanto, que devemos, enquanto educadoras e educadores, nos atentar aos nossos próprios modos de expressão para que nos façamos entender com mais clareza.

É preciso enxergar e respeitar as individualidades de nossas alunas e alunos e considerar que cada turma é única, portanto não há fórmula mágica para o ensino ou práticas pedagógicas que funcionarão para todos os contextos. Afinal de contas, professoras e professores também possuem sua individualidade, que deve ser igualmente respeitada tanto no planejamento, quanto na execução das aulas. Então, como parte da resposta à pergunta central, pode-se dizer que para haver alguma contribuição do corpo enquanto linguagem para o processo de ensino-aprendizagem, o primeiro passo é reconhecer e fazer reconhecer que os corpos vão à escola e são parte estruturante do processo de respeito por si e pelo outro descrito por Maturana (2001).

O presente trabalho não pretende estabelecer ou listar práticas e estratégias para serem aplicadas por professores, mas iniciar um processo de reflexão acerca do que pode ser feito para que o corpo enquanto linguagem seja um dos fatores que constitui as aulas de Língua Portuguesa, considerando, especialmente, estudantes

com diagnóstico de TEA dentro de uma perspectiva inclusiva. Dessa maneira, um ponto que deve ser repensado é a rotulação de comportamentos como inadequados ou de alunas e alunos como inquietos. Ao atribuímos um adjetivo valorativo ao comportamento ou à/ao estudante, potencialmente criamos uma história única, o que, por vezes, pode impedir nossa reflexão sobre o modo como nossas aulas estão sendo conduzidas e sobre como aquele(a) aluno(a) se sente.

Na sala de aula tradicional, por exemplo, permanecer sentado em seu lugar é o esperado, tornando qualquer variante, como levantar e interagir com os/as colegas, inadequada. No entanto, se mudarmos para o contexto de uma aula de Educação Física, o inadequado talvez seria justamente permanecer em seu lugar, sem participar das aulas. Adequado ou inadequado, portanto, são adjetivos fortemente relacionados ao controle e ao ideal: são as pequenas avaliações que se camuflam nas práticas escolares e aparecem em chave elogiosa ou repreensiva. Antes de rotular, proibir ou corrigir, podemos nos perguntar “O que este comportamento está comunicando?”; “O que posso repensar em minha abordagem para que estes(as) alunos(as) se sintam contemplados(as)?”. O mesmo serve para quando dizemos que um(a) aluno(a) é muito agitado(a) ou inquieto(a): ao invés de tentar docilizar seu corpo, por que não pensar em práticas que envolvam o movimento e a cinestesia, de modo a dar vazão a essa energia e poder aproveitá-la na sala de aula?

Não estou sugerindo que todas as questões serão resolvidas a partir do momento que repensarmos nossas práticas e nem que não existam comportamentos que devam ser corrigidos. Nós, professoras e professores, tão humanos quanto todo o resto da população, não temos o poder de agradar a todos e todas o tempo inteiro. O que está sendo proposto através desse trabalho é que pensemos em estratégias variadas em que, percebendo nossas alunas e alunos como pessoas de corpo todo, possamos contemplá-los(as), de modo a se sentirem vistos(as), validados(as) e respeitados(as) e que, a partir disso, respeitem o outro como legítimo outro, possibilitando o fenômeno social.

Como apontado por Alves (2022), é frequente que pessoas com diagnóstico de TEA apresentem interesses restritos a assuntos ou objetos específicos, também conhecidos como hiperfocos, o que, por vezes, faz outros assuntos se tornarem irrelevantes para elas, que acabam não prestando a atenção que nós gostaríamos ao que tentamos ensinar. Isso não é um comportamento inadequado ou uma pessoa

desinteressada ou indiferente, é apenas um fato. A partir do momento em que encaramos tal comportamento como um fato e não como um negativo, os interesses restritos podem ser usados de forma estratégica em nossas práticas para que as aulas se tornem mais interessantes para estudantes com diagnóstico de TEA, possibilitando um aprendizado significativo.

Assim, uma segunda parte da resposta à questão central é estabelecer diálogo e vínculo de confiança com os alunos e alunas, procurando entender suas necessidades enquanto indivíduos corpóreos, sem lhes atribuir qualidades que partem do ponto de vista do que seria considerado ideal, utópico ou correto. Devemos também adequar nossas práticas para que todas e todos os estudantes possam desfrutar de uma aprendizagem mais significativa. Textos acompanhados de imagens e referências visuais, como vimos no trabalho de Alves (2022), podem ser uma boa estratégia para atividades de interpretação textual para pessoas diagnosticadas com TEA e da qual outras alunas e alunos com certeza podem se beneficiar, sendo positivo para todas e todos. Novamente peço licença para falar de mim e dizer que me incluo nessas “todas” que podem se beneficiar das imagens, visto que comentei, no capítulo Metodologia, sobre como meu entendimento acerca de como faria esta pesquisa ficou mais claro após elaborar um esquema visual e colorido com o conceito matemático de conjuntos.

Já que os conjuntos matemáticos foram mencionados, não se pode deixar de falar sobre a importância de estabelecer vínculos com as professoras e professores de outros componentes curriculares — talvez principalmente com os que trabalham no Atendimento Educacional Especializado — e, juntos, sensibilizarmos nosso olhar para que ele seja mais atento e afetuoso acerca de nossos alunos e alunas, a fim de guiar nossos fazeres pedagógicos de maneira interdisciplinar, que, como foi defendido no presente trabalho a partir das investigações realizadas e do pensamento de Simões (2012) e Pereira (2020), é uma prática extremamente pertinente ao processo de ensino-aprendizagem, pois parte do princípio de “que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 2000, p. 75 – parte I). Não é por acaso que os componentes curriculares estão reunidos em áreas e que Língua Portuguesa está junto de Arte, Educação Física e Língua Inglesa numa área que justamente se chama Linguagens. É incoerente estabelecer, nas aulas de

LP, ideais de comportamento tão distintos de uma aula de Educação Física ou de Arte. É incoerente que os corpos tenham direito à expressão apenas nesses dois componentes curriculares.

Enfim, uma terceira parte da resposta à questão central (sobre como o corpo enquanto uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TEA na aula de LP) é, definitivamente, a colaboração entre educadoras e educadores através do trabalho em equipe. Trabalhar individualmente, sem trocar conhecimentos e sentimentos com seus colegas, não permite uma visão multimodal acerca do mesmo tema, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas e de regras que talvez possam fazer mais sentido para nós e para nossas alunas e alunos. O processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo e, para isso, é preciso oportunizar o intercâmbio de conhecimentos pelas diversas áreas, a fim que alunas e alunos possam construí-los e questioná-los, cada um à sua maneira.

Apenas três aspectos de uma possível resposta foram apresentados, o que é pouco se considerarmos a complexidade da temática. Com isso, deixo um convite às futuras pesquisadoras e pesquisadores para investigar o quarto, o quinto, o centésimo aspecto para que essa resposta seja cada vez mais evidente e se aproxime cada vez mais da realidade da sala de aula, proporcionando aprendizados de corpo inteiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações feitas neste estudo, parece ser um consenso entre as pesquisadoras da área da educação inclusiva que há a necessidade de formação continuada para para professoras e professores que trabalham na Educação Básica, pois estes(as) ainda não se sentem aptos(as) a atender propriamente os/as estudantes com necessidades educativas especiais, sobretudo estudantes com diagnóstico de TEA.

Pôde-se observar também que são poucos os estudos que tratam sobre o corpo nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente num contexto de inclusão, o que é bastante curioso, considerando que esse componente curricular faz parte da área de Linguagens, assim, no plural, indicando que há várias possíveis, incluindo a corporal, de acordo com a BNCC. A respeito disso, Bakhtin (2010) argumentava que a linguagem e a comunicação estão enraizadas na interação entre indivíduos que possuem corpos. Para o teórico, o corpo não é apenas um instrumento físico, mas também um meio pelo qual as pessoas expressam suas identidades, pontos de vista e posições sociais. Assim, é preciso que nos posicionemos enquanto sujeitos com corpos e reconheçamos a corporeidade dos/das estudantes, não a fim de docilizá-los e controlá-los, como desenvolveu Foucault, mas para que, ao considerá-los em sua integralidade, possamos adequar nossas práticas pedagógicas.

O propósito do presente trabalho foi responder à pergunta *“Como o corpo enquanto uma forma de linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na aula de Língua Portuguesa?”* e a conclusão é que não há material suficiente para respondê-la completamente no momento, o que pode direcionar para pesquisas futuras e mais aprofundadas que possam fazer jus à complexidade da temática.

Foi possível pontuar três aspectos que considero relevantes para que investigações de futuros estudos continuem a desenvolver o tema e possam chegar à(s) resposta(s), são eles: 1) reconhecer e fazer reconhecer que os corpos vão à escola e são parte estruturante da língua e do processo de respeito por si e pelo outro descrito por Maturana (2001); 2) estabelecer diálogo e vínculo de confiança com alunos e alunas, procurando entender suas necessidades enquanto indivíduos corpóreos, sem lhes atribuir qualidades que partem do ponto de vista do que seria

considerado ideal, utópico ou correto e, a partir disso, adequar nossas práticas para que todas e todos possam desfrutar de uma aprendizagem significativa e 3) proporcionar o intercâmbio do conhecimento através da colaboração entre educadoras e educadores de diferentes áreas para que uma visão multimodal acerca dos mesmos assuntos seja favorecida.

Anseio, com este trabalho, que pesquisas futuras e mais aprofundadas sejam desenvolvidas e que as várias narrativas possíveis para os sujeitos com TEA sejam fomentadas no âmbito acadêmico e educacional, contestando, assim como Chimamanda Adichie (2018), as histórias únicas criadas para esses sujeitos e dando espaço a novas estratégias e práticas de ensino que visem à inclusão e à valorização da diversidade dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ALVARES, Lillian Maria Araújo de Rezende; SANTOS Ana Cristina Carneiro dos. **Bases biológico-cultural da linguagem: um olhar sobre o indivíduo, o nicho e a linguagem nas organizações**. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento. Brasília, v. 11, p. 1-14, 2022. Brasília, p. 1-14, 2022. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/170398>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALVES, Janaína Gonçalves de Souza. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru. 131 p. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217461>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ARAGÃO, Jéssica Tolosa de. **O ENSINO DA DANÇA E A INCLUSÃO**: um estudo sobre as experiências de licenciados em dança ante alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Licenciatura em Dança) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus. 58 p. 2022. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4042>>. Acesso em 04 ago. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Fratechi Vieira, 7. ed. SP: Editora HUCITEC, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.3-192.

BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 3 dez. 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 17 ago. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Penal; Processo Penal; Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CARVALHO, Cid Ivan da Costa. **Gerativismo linguístico**. In: CARVALHO, C. I. C., and BARBOSA, J. R. A. *Teorias linguísticas: orientações para a pesquisa* [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2021, p. 43-69. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/vncgt/pdf/carvalho-9786587108629-04.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2023.

CHOMSKY, Noam. **Estrutura sintática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2018. 243 p.

COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2010.

DAMÁSIO, Antônio R. O erro de Descartes emoção razão e o cérebro humano. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7611144/mod_resource/content/2/O_ERRO_DE_DESCARTES.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1ª edição. São Paulo: Editora brasiliense, 2007.

FERREIRA, Bruna Milene; LOPES, Geovanna Arrais. **Docilização dos Corpos na Educação: Disciplina, Indisciplina e Relações de Poder no Espaço do Conhecimento**. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. v 5, n. 1, p. 1-22, jan-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/371>>. Acesso em 21 ago. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 20ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf>. Acesso em 19 ago. 2023.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*. vol. 17, n. 31, p. 59-73, jul-dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>>. Acesso em 15 set. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAYA, Adroaldo. **A reinvenção dos corpos**: por uma Pedagogia da Complexidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, p. 250-272, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 ago. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVA, Denise Tolfo. **Metodologia de Pesquisa**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Deize Elle Lima. **Educação Especial e Inclusiva em escolas públicas do município de Tomé-Açu: acompanhamento de alunos com TEA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade Federal Rural da Amazônia. Tomé-Açu. 64 p. 2021. Disponível em: <<http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/1778>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

LEITE, Carlinda. **Modos de fazer escola e a Flexibilização Curricular**. In: LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA, 2003, p. 146–154.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MOLON, Newton; VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul-dec. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9890>>. Acesso em: 05 ago. 2023

OLIVEIRA, Anié Coutinho de. **Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 157 p. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168961>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. **O corpo ganha lugar na Educação Inclusiva**: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo. Curitiba: CRV, 2021.

PEREIRA, Felipe Moraes. **Viewpoints e Ready-made**: recursos auxiliares nas práticas de leitura, de interpretação e de produção textuais. Tese (Doutorado em Estudos da Língua) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 150

p. 2020. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/19380>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas.** Educação. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

ROSA, Rafael Gomes. **“Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante”**: contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 104 p. 2023.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Luiz Eduardo Vieira da. **Contribuições dos jogos cooperativos e esportes coletivos para o desenvolvimento de habilidades sociais e pedagógicas em crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 25 p. 2020. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8734>> Acesso em: 04 ago. 2023.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** 1ª edição. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, Jaíse do Nascimento. **Corpo e Aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 140 p. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44815>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2017.