



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vania Marinho da Silva Vieira

**A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo
sobre estratégias interacionais de inclusão**

São Gonçalo

2021

Vania Marinho da Silva Vieira

A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carolina Scali Abritta

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

V658 Vieira, Vania Marinho da Silva.
A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão / Vania Marinho da Silva Vieira. – 2021. 132f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Scali Abritta.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação especial – Teses. 2. Autismo – Teses. 3. Interação social – Teses. I. Abritta, Carolina Scali. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 376

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vania Marinho da Silva Vieira

A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 28 de junho 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Carolina Scali Abritta (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dra. Livia Miranda de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

A meu pai, Lúcio Marinho da Silva (in memorian), que dedicou grande parte de sua vida para estruturar e incentivar a família a acreditar que sonhos são possíveis, assim como romper limites.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela oportunidade de ter saúde e meios de alcançar meus objetivos acadêmicos; à minha mãe Fatima Maria da Silva, que em todo momento não deixou de dedicar tempo a dizer que sou capaz de ir um pouco mais além e que se sacrificou em grande parte de sua vida para garantir conforto material e imaterial para que eu pudesse desenvolver meios de alcançar meus sonhos; ao meu marido Evandro Alves Vieira, que me inscreveu nessa especialização e garantiu que eu tivesse tempo, apoio e energia para cumprir as obrigações acadêmicas que essa especialização exige; aos meus alunos queridos, que me fizeram uma profissional melhor; e à minha professora orientadora Carolina Abritta pela paciência, cobrança e confiança no meu potencial.

Vania Marinho da Silva Vieira

RESUMO

VIEIRA, Vania Marinho da Silva. A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta pesquisa tem por objetivo a análise do uso da fala-em-interação na aula de Língua Portuguesa, a fim de investigar como pode se dar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino-aprendizagem. Usando as ferramentas disponíveis pela Análise da Conversa Etnometodológica para descrição e interpretação de dados de fala, buscamos responder “que ferramentas interacionais estão disponíveis para professores e alunos, na sala de aula de Língua Portuguesa, capazes de promover uma maior inclusão de uma criança autista?” Para tanto, procuramos analisar o modo como se dá, entre os interagentes, a organização da conversa em pares adjacentes, além de termos observado questões acerca dos mecanismos de seleção e autoseleção de falantes, bem como as maneiras de reparação da fala empregadas pelos interagentes. Além disso, esta pesquisa analisou as contribuições das organizações espaciais da conversa como a “formação em F”, que colaboraram para a participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Notou-se uma resposta positiva na relação aluno-professora após insistência em selecionar o discente autista como possível e desejável interlocutor, assim como houve melhora na relação entre aluno neuroatípico e alunos neurotípicos quando naturalizaram-se as sociabilidades distintas. Concluiu-se ainda que a variação nas respostas de preferência do aluno autista participante estava relacionada à interpretação das pistas verbais, pois ele não compreendeu as de natureza referencial sequencial e utilizou bastante a “correção” como forma de sinalizar essa quebra de intersubjetividade; este fenômeno corretivo recorrente por parte dele gerou autorreparos de minha parte, oportunidades em que reformulei meus questionamentos para que ficassem mais claros e facilitasse sua participação. O aluno autista participante se selecionou e foi selecionado no que tange a estrutura pareada da conversa e toda a transformação nas interações foi possível através do instrumento da ACE e organização espacial da conversa.

Palavras-chave: Autismo. Comunicação. Interação social. ACE

ABSTRACT

VIEIRA, Vania Marinho da Silva. *The structure of classroom conversation with autistic student: Reflecting on interactional strategies of inclusion*. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research aims to analyze the use of speech-in-interaction in the Portuguese language class, in order to investigate how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the teaching-learning process can take place. Using the tools available by the Ethnomethodological Conversation Analysis for the description and interpretation of speech data, we seek to answer “what interactional tools are available for teachers and students, in the Portuguese language classroom, capable of promoting greater inclusion of an autistic child?” Therefore, we tried to analyze the way in which the conversation is organized in adjacent pairs between interactants, in addition to having observed questions about the mechanisms of selection and self-selection of speakers, as well as the ways of repairing the speech employed by the interactants. In addition, this research analyzed the contributions of the spatial organizations of the conversation such as the “formation in F”, which contributed to the participation of the student with Autistic Spectrum Disorder. A positive response was noted in the student-teacher relationship after insisting on selecting the autistic student as a possible and desirable interlocutor, as well as an improvement in the relationship between neuroatypical student and neurotypical students when the different sociabilities were naturalized. It was also concluded that the variation in the preference responses of the participating autistic student was related to the interpretation of verbal cues, as he did not understand those of a sequential referential nature and used "correction" a lot as a way to signal this break in intersubjectivity; this recurrent corrective phenomenon on his part generated self-repairs on my part, opportunities in which I reformulated my questions to make them clearer and facilitate his participation. The participating autistic student was selected and selected regarding the paired structure of the conversation and all the transformation in the interactions was possible through the ACE instrument and spatial organization of the conversation.

Keywords: Autism. Communication. Social interaction, AEC

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Crescimento da incidência de alunos com TGD, de 2018 a 2019 na escola em estudo	19
Gráfico 2 –	Incidência de alunos com TGD comparada às demais deficiências em 2019 na escola em estudo	20
Figura 1 –	Descrição sistêmica de Schegloff	60
Figura 2 –	Expansões de pares adjacentes	60
Figura 3 –	Representação do processo de gerenciamento da sobreposição de turnos	84
Figura 4 –	Organização circular em F	94
Figura 5 –	Tipos de Formações em F diáticas	95
Figura 6 –	Semicírculo com foco comum	97
Figura 7 –	Constante disposição da organização espacial da turma antes do PROFLETRAS	98
Figura 8 –	Disposição da organização espacial da turma nos momentos de debates depois do PROFLETRAS	99
Figura 9 –	Incluindo a professora Márcia no segmento transacional	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM-4	Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DSM-5	Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MS	Ministério da Saúde
NAE	Núcleo de Atendimento ao Estudante
OMS	Organização Mundial de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
PPP	Primeira Parte do Par
SPP	Segunda Parte do Par

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	14
1.1	A Pesquisa Qualitativa	14
1.2	O cenário naturalístico da geração dos dados: A unidade Escolar	16
1.3	O material linguístico-interacional sob análise: a aula gravada	23
1.4	Os participantes da pesquisa	25
1.5	Os procedimentos de análise	30
2	A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA COM CRIANÇA AUTISTA – TEORIA E ANÁLISE DE DADOS	34
2.1	Aspectos clínicos do Autismo e seu reflexo em sala de aula	34
2.2	Aspectos psicossociais do Autismo e seu reflexo em sala de aula	39
2.3	Abordagens interacionistas da linguagem: contribuições para estudos sobre o Autismo	47
2.4	A Análise da Conversa Etnometodológica, seus conceitos e princípios	55
2.4.1	<u>Pares Adjacentes</u>	58
2.4.2	<u>Organização de Reparo</u>	74
2.4.3	<u>Tomadas de turno</u>	81
2.4.4	<u>Alocações de Turnos e Seleção</u>	91
2.5	A organização espacial da sala de aula com aluno autista	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA AULA	113
	ANEXO B - ENTREVISTA COM UM AUTISTA DE 6 ANOS	127

ANEXO C - TABELA DE SÍMBOLOS DO MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE JEFFERSON	131
---	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a descrição e análise do uso da fala-em-interação na aula de Língua Portuguesa, a fim de investigar como pode se dar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos responder “que ferramentas interacionais estão disponíveis para professores e alunos, na sala de aula de Língua Portuguesa, capazes de promover uma maior inclusão de uma criança autista?” Para tanto, procuramos analisar a maneira como se dá, entre os interagentes, a organização da conversa em seus turnos e pares, no que tange à seleção de falantes e aos mecanismos reparadores da fala.

E por que escolhemos esse tema?

O crescimento do número de alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino tem sido atestado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrando um salto de aproximadamente 500% em uma década (O Globo, 2016). Segundo o Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), em Iguaba Grande, localidade em que essa pesquisa se desenvolve, os números são ainda mais alarmantes, pois o crescimento¹ médio anual de alunos com necessidades especiais manteve-se em torno da média de 11%, de 2013 a 2017, enquanto de 2018 a 2019, foi de 34%. Nesse município, alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, representam² aproximadamente 44 % dos 119 alunos especiais inclusos em salas de aula regulares de ensino, em 2019; dentre estes, estão alunos do TEA (transtorno do Espectro Autista).

Na instituição de ensino em que atuo, E. M. Ariane Barros, nome fictício utilizado para a preservação da identidade dos envolvidos, 11 dos 600 alunos regulares possuem deficiência e estão em situação de inclusão nas classes comuns. O número de alunos especiais vem crescendo consideravelmente e a escola citada vem buscando mecanismos que tragam cada vez mais qualidade à inclusão. Dentre esses mecanismos, estão as formações internas dos profissionais de modo continuado, sendo ministradas pela equipe técnico-pedagógica da escola, trabalhos de complementação de atividades das salas regulares, através da Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência e aproximação cada vez maior com os

¹ Dados fornecidos pelo Núcleo do Atendimento ao Educando de Iguaba Grande em 2 de dezembro de 2019.

² Ibid.

responsáveis deles. A escola recebe também formações para funcionários através Secretaria Municipal de Educação.

Em dezembro de 2012, alguns dos direitos dos autistas passaram a ser assegurados pela Lei nº 12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, o que reforça a importância do tema abordado, visto que, a partir de então, criou-se uma obrigação legal de adaptar as escolas para recebê-los, sem possibilidade de rejeitá-los. Após a referida lei, o Ministério da Educação (MEC) assumiu oficialmente o termo “TEA” no lugar de Autismo e resguardou a importância da abordagem educacional do tema.

Visto isso, faz-se necessária uma prática pedagógica diferenciada que possa dar suporte a esses alunos. Apesar do que foi citado, ressalta-se que, conforme argumenta Oliveira (2012), ainda que existam políticas de inclusão escolar há décadas, a escolarização de alunos dentro do Espectro do Autismo ainda causa bastante controvérsia. Tal fato indica a necessidade de estudos na área para trazer contribuições nesse cenário e refletir tanto na elaboração de políticas públicas, quanto dentro da sala de aula.

Dentro do TEA, “nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante” (FERREIRA, 2009, p. 15). Cruz (2018a), citando Walenski et al. (2006), afirma que nem toda pessoa autista desenvolve a fala, “não fazendo uso da linguagem verbal, ou ainda fazendo um uso muito limitado, considerado na literatura clínica como casos de TEA não-verbais”, e assim nem todos serão capazes de expressar de forma oral suas ideias.

Diante do exposto, é válido ressaltar que, em nossos estudos, interagimos com um autista verbal, ou seja, aquele capaz de produzir a fala socialmente, ainda que em menor frequência. Nosso trabalho se deu, então, apoiado na análise da fala-em-interação, que tomou forma no transcurso do trabalho interacional em sala de aula, a fim de promover a efetiva Inclusão Educacional nesses casos específicos.

Quando se permite adaptar e despir de conceitos pré-estabelecidos de como deve ser uma interação social, pode acontecer o que sugere Cruz (2018a, p.139): a “sociabilidade que pode emergir não é apenas a dos autistas, mas também a dos não-autistas no encontro com autistas”. Compreende-se então, com a afirmação da autora, que não se trata aqui de apostar num tipo de aprimoramento de autistas, mas de desenvolver um olhar acurado para mecanismos de comunicação entre pessoas, sejam elas autistas ou não. E é necessário o empenho de todos em se adaptar mutuamente uns aos padrões de comunicação dos outros, ou

seja, “construir ou criar as zonas comuns do encontro de sociabilidades distintas exige um deslocamento de todos os envolvidos” (2018a, p.139).

Neste trabalho, então, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira o trabalho interacional professor-alunos na sala de aula de Língua Portuguesa, essa zona comum de encontro de sociabilidades distintas, é capaz de promover a inclusão de uma criança com TEA?

A partir dessa pergunta investigativa, nos propusemos os seguintes objetivos específicos: analisar a organização da conversa em seus turnos e pares (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974; 2003), em especial, olhando padrões de seleção de falantes (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974; 2003) e a organização das práticas reparadoras (LODER, 2008), visto que alunos autistas e não-autistas, ou seja, neurotípicos, costumam ter percepções diferentes da interação. Ainda observar-se-á se autistas percebem que as duas partes do par estão sintetizadas na noção de “relevância condicional”.

Desse modo, buscaremos ver quais práticas de organização da conversa em sala de aula foram capazes de despertar maior engajamento interacional nos alunos dentro da sala de aula de Língua Portuguesa: poderia a organização espacial, alocação de turnos e seleção atender a esse requisito?

A organização deste trabalho apresentar-se-á da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos os Pressupostos Metodológicos; no capítulo seguinte, “A fala-em-interação em sala de aula com criança autista – Teoria e análise de dados”, abordaremos brevemente os aspectos clínicos e psicossociais do autismo e seu reflexo na sala de aula. Nessa seção, também falaremos sobre a Teoria Interacionista da Linguagem e a questão do Autismo, especialmente ancorados nas contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica para pensar a organização da fala-em-interação numa aula de Língua Portuguesa com criança autista.

1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo do tipo etnográfico, por priorizar análise de mecanismos de interação. Assim, visa compreender a comunicação entre pessoas neurotípicas e neuroatípicas, a fim de identificar organizações interacionais que facilitem a conversa na neurodiversidade da sala de aula de Língua Portuguesa, descrevendo tais mecanismos. Isso porque, segundo André (2019, p. 162), o foco dos interesses da etnografia é a descrição da cultura, ou seja, das práticas, dos valores, hábitos, crenças, linguagem e significados. Assim sendo, esta pesquisa não é uma etnografia em si, mas um estudo etnográfico, visto que no contexto escolar fazemos estudos com características etnográficas, sem abranger necessariamente todas elas. (2019, p. 162)

Ressalto, então, que solicitei à direção escolar a permissão para utilizar gravações de uma aula, para fins de estudos acadêmicos, sabendo que, enquanto o aluno se encontrar no estabelecimento educacional, a instituição detém a responsabilidade sobre ele. Recebi a permissão concedida por escrito e, evidenciada a utilização de pseudônimos para preservar a imagem da escola, dos alunos e dos funcionários, iniciei as gravações em áudio. Destaca-se que a pesquisa visa ao trabalho com respeito ao princípio da dignidade humana, que adquiriu papel central nas constituições nacionais e nos tratados internacionais modernos, valendo-se do respeito a sigilo de identidade e apreço à pluralidade e individualidade.

A partir de então, faremos a descrição da pesquisa qualitativa, interpretativista e da sua relação com o método microetnográfico; do cenário naturalístico da geração dos dados (a unidade escolar, assim como suas peculiaridades); do material linguístico-interacional sob análise (a aula gravada da qual emerge a possibilidade de observar o fenômeno das interações neurodiversas, seguindo para as contribuições fundamentais da ACE); dos participantes da pesquisa, que abarcam alunos e eu como professora e pesquisadora, para, então, concluirmos com a apresentação dos procedimentos de análise.

1.1 A Pesquisa Qualitativa

Sabe-se da importância da Pesquisa Qualitativa no âmbito sociocultural, uma vez que números não são suficientemente abrangentes em relação às características interacionais e não seria diferente em uma sala de aula. Segundo Lara e Molina (2011), esse tipo de pesquisa

surgiu na América Latina e entendeu-se que, nesta região, esse era o enfoque científico da educação. Ressalta-se que Geertz (1989, p. 4) alegou que o homem é um animal enlaçado em teias de significados tecidas por si mesmo, sendo essas teias a própria cultura, então considerou o citado tipo de pesquisa como “uma ciência interpretativa, à procura de significado”, em suma, “o estudo da cultura.” É esse o fim para o qual se destina a presente pesquisa: interpretar para buscar significados. Assim sendo, considerando que o comportamento e habilidades inatas do homem não podem defini-lo, observaremos o elo entre os indivíduos e a capacidade de transformação mútua, além de “suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas”. (p. 37)

Uma vez que, segundo Haguette (1995, p. 37), interpretar é uma atividade construtiva - “um processo de formação, sustentação e transformação de objetos” - entendemos que sentidos se modificam, transformando o mundo das pessoas. A objetivação dessa pesquisa ancora-se, então, na interpretação das interpretações, pois permite “ver o mundo através dos olhos dos pesquisados”, sendo chamado interpretativismo. Deste modo esta atividade se assume, também, como instrumento de modificação do meio pesquisado: a inclusão de aluno autista em sala de aula de Língua Portuguesa. (1995, p.67)

Neste estudo, seguindo os preceitos de Garfinkel (1967) em relação ao interpretativismo, os atores sociais desenvolveram racionalização acerca de suas ações e esta foi colocada sob nossa análise. Eis a importância do interpretativismo, pois trata-se de um novo olhar com embasamento científico, uma nova forma de observar os fenômenos, de forma subjetiva. Considerados os fatos, esta pesquisa abarca as concepções subjetivas dos participantes, sejam as minhas como pesquisadora e professora, assim como as dos estudantes pertencentes à turma em análise. Sob o enfoque de um tipo de análise de abordagem naturalista, visamos interpretar as realidades remanescentes da classe em estudo, cenário naturalístico do qual emerge o fenômeno do encontro de sociabilidades distintas (neurotípicos e neuroatípicos). Esse encontro, então, se estabelece como objeto de investigações qualitativas interpretativistas. A ACE assume um papel de instrumento para interpretação deste encontro em sua função interacional.

1.2 O cenário naturalístico da geração dos dados: A unidade Escolar

A escola em que se realizou esta pesquisa é referência em qualidade de Ensino no município de Iguaba Grande, segundo os pais que a procuraram para matricular seus filhos. A instituição detém um clima favorável à aprendizagem, em que os alunos são acolhidos pelos funcionários e demais discentes; possui um projeto político pedagógico consistente, que abarca a inclusão de todos; conta com profissionais qualificados e excelentes gestores; os profissionais são, em sua maioria, concursados, com bom domínio de conteúdo. Com o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, a escola agrega uma comunicação de qualidade, tanto entre as disciplinas, quanto entre escola e comunidade escolar. Ela mantém em seu núcleo de gestores, o orgulho de se destacar no município de Iguaba Grande, visto que possui o maior Índice de Educação Básica³ (IDEB)⁴ da Região. O motivo do orgulho é que esteve outrora em situação não favorável, alcançando o índice mais baixo do município.

É relevante destacar que há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma cobrança e acompanhamento rigoroso do desempenho das escolas quanto ao indicador. Isso trouxe momentos de discussão e reflexão na instituição escolar citada. Eu, particularmente, não concordo que o sistema de avaliação do IDEB seja realmente eficaz, visto que existem muitos fatores que podem interferir no processo educacional, como o fato de cada escola possuir um histórico, uma realidade, um tipo de público e a mesma escola pode passar por diferentes momentos. Por exemplo, uma pequena escola em uma região rural pode, em determinadas épocas, apresentar um número elevado de evasão e o motivo pode estar relacionado ao calendário de plantio e colheita, não à baixa qualidade no ensino. Outro exemplo é o da escola que possui alunos nômades, como filhos de artistas circenses e ciganos, que enfrentam a diversidade de sistemas de ensino das escolas. A adaptação leva tempo e isso pode se refletir tanto nas notas, quanto nas taxas de aprovação/reprovação e evasão, que são fundamentais na construção do indicador. Assim sendo, a Educação Básica excede o Sistema Educacional, adentrando no campo social.

No município de Iguaba Grande, escolas com baixo rendimento no IDEB precisam, por ordem da Secretaria Municipal de Educação, passar por uma reflexão e relatar ao citado

³ Segundo o MEC, o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. (BRASIL, 2020b)

⁴ Informação obtida através dos profissionais da escola e da Secretaria de Educação

organizador do sistema Municipal de Ensino quais medidas serão adotadas para melhorar o quadro.

Dentro desta perspectiva pós discussão na instituição em análise sobre a relevância desse indicador, os professores devem a partir de então, obrigatoriamente, trabalhar os conteúdos considerando as habilidades e competências elencadas como essenciais pelos manuais oferecidos pelo Governo Federal. A instituição possui, ainda, uma atividade educacional diferenciada, por priorizar a interpretação crítica dos fatos, porém existem restrições na abordagem de temas que podem gerar desconforto aos familiares altamente conservadores, sobre sexualidade, religião e política. Dentre as restrições de temas, existe a discussão sobre validade prática da avaliação realizada através do IDEB, por ser um resultado cobrado por instâncias superiores.

Assim sendo, a preparação dos alunos para a avaliação é uma prática que se efetiva burlando potenciais críticas do corpo docente. Não há espaço para o diálogo sobre o tema por questões estruturais; trata-se de cumprimento de uma ordem expressa pela Secretaria Municipal de Educação.

A preparação dos alunos para a Prova Brasil ⁵abrangeu a descrição do momento da aplicação, da forma que ela é feita e de quem vai realizar. Conversas, oportunidades para tirar dúvidas e aulas motivacionais compõem esse cenário de planejamento estratégico para obtenção de bons resultados.

Dentro dessa perspectiva de reforço das habilidades e competências a serem trabalhadas, não escapa a preocupação de o ambiente institucional em estudo destacar o crescente número de autistas⁶ em suas salas de aula e os dados têm gerado ações importantes. Dentre essas ações está a minha, caracterizada por empenhar esforços para a melhor comunicação, interação e integração de alunos dentro do Espectro do Autismo dentro desse espaço escolar.

A grande incidência de alunos autistas na Rede Municipal de Ensino de Iguaba Grande não é recente, tornando-se alvo de preocupação por minha parte, visto que a inclusão não deve ser considerada uma possibilidade, mas uma necessidade com garantias legais.

Considerando esse fato, venho buscando, pessoalmente, aprimoramento acadêmico para lidar com o tema na prática, e a escola vem buscando mecanismos que façam deste

⁵ Segundo o MEC, Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (BRASIL, 2020a)

⁶ Informação obtida através da direção escolar.

objetivo uma realidade. Nesse contexto, iniciei os estudos através do Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS no primeiro semestre de 2019, período que se iniciou a abordagem dessa pesquisa, ampliando, assim, o conhecimento sobre a fala-em-interação, principalmente através de estudos bibliográficos de autores interacionistas, e analisando registros escritos, em áudio e transcrito das aulas ministradas por mim após a entrada no programa.

A cada leitura e conhecimento de estratégias e organizações de interações que iam sendo construídas, medidas iam sendo tomadas quanto à prática educacional. Até estratégias de organização na estrutura física da sala foram adotadas.

Vale lembrar que o registro das modificações realizadas no contexto da sala de aula, por motivação relacionada aos estudos no PROFLETRAS, foi feito a pedido da professora da disciplina Práticas de Oralidade e Ensino e que essa disposição da estrutura física foi registrada através de ilustração a fim de facilitar a leitura e posterior análise.

Sob a perspectiva da conversa nas aulas de Língua Portuguesa, o número de debates foi ampliado, utilizando textos como embasamento para discussões. Os temas dessas discussões variavam desde fábulas curtas com moral da história, em que cada aluno tinha oportunidade de expor sua própria lição apreendida, a livros como Alice no País das Maravilhas e reportagens.

No contexto da aplicação dos conhecimentos teóricos, que foram sendo construídos durante as aulas no PROFLETRAS, destacam-se as atividades da disciplina de Práticas de Oralidade e Ensino. A professora desta, que hoje se encontra na posição de orientadora desta pesquisa, sugeria livros e autores que auxiliariam a atuação docente na turma citada. Deste modo, minha prática foi mudando e eu passei a ficar mais atenta à organização das conversas, utilizando com mais consciência os recursos de reparo e pares adjacentes inseridos.

Ressalta-se que fui instruída em aulas do citado curso segundo os preceitos da ACE até a ocasião registrada em áudio para análise. Assim sendo, houve a construção de uma metodologia diversa na atuação docente, com o intuito de promover a inclusão interacional e esta foi compartilhada com os demais colegas que dão aulas em turmas com autistas. A metodologia citada rege-se pelo princípio democrático da conversa, em que todos os alunos têm o direito a alocações de turnos nos momentos de debate, independentemente dos recursos que precisem ser empregados para sua efetivação.

Visto que sempre existem aspectos a serem aprimorados e faz parte dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa oferecer instrumentos que facilitem a comunicação e boa

utilização da linguagem, o presente estudo mostra-se um possível mecanismo de compreensão do perfil inclusivo no ambiente escolar.

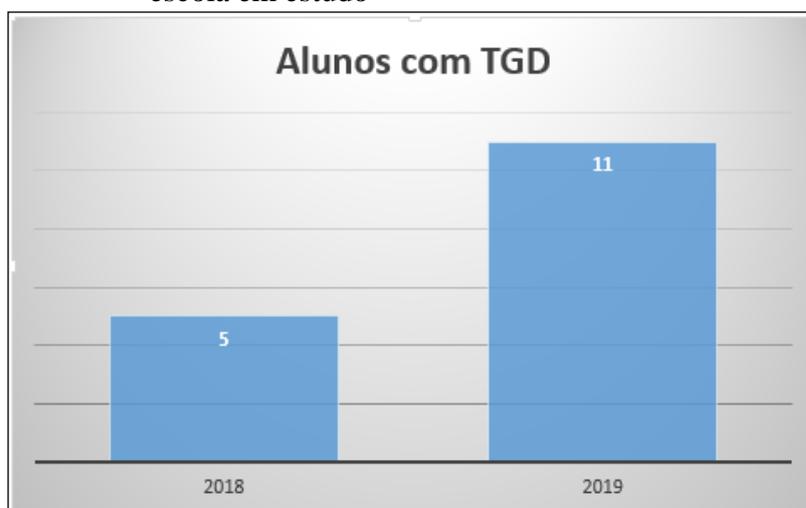
Considerando todo esse contexto, e estando envolvidas em um projeto motivacional promovido pela instituição para que a escola mantenha o IDEB em elevada colocação conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação, dividi a turma com a professora Márcia⁷, que lecionava a disciplina de Matemática. Juntas construímos estratégias para fazer com que os alunos se sentissem preparados para realizar a Prova Brasil, conforme pedido pela direção. A citada docente, assim como eu, lecionou na classe do início ao fim do ano letivo de 2019 e do mesmo modo desenvolveu uma boa relação com os alunos, principalmente com Lucas⁸. Ambas nos sentimos motivadas a melhorar a relação da turma com o citado discente.

Márcia lecionava duas vezes na semana, com dois tempos em cada dia, enquanto eu lecionava uma vez por semana com quatro tempos diários. As duas disciplinas eram consideradas pela escola como primordiais para a preparação dos alunos e deste modo havia um acompanhamento e cobrança maior sobre o que deveria ser ministrado nelas. Somadas a essas matérias, os alunos contavam com outras disciplinas ministradas por outros professores, como: Produção textual, Ciências, História, Geografia, Geometria, Educação Física e Artes.

Dentre os professores da turma, não somente eu e Márcia, mas todos os que estavam diretamente ligados à classe se empenharam/empenhavam na inclusão do aluno Lucas.

O empenho sobre inclusão, por parte dos docentes, tem uma motivação específica: o crescimento notável de alunos autistas na escola, conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Crescimento da incidência de alunos com TGD, de 2018 a 2019 na escola em estudo



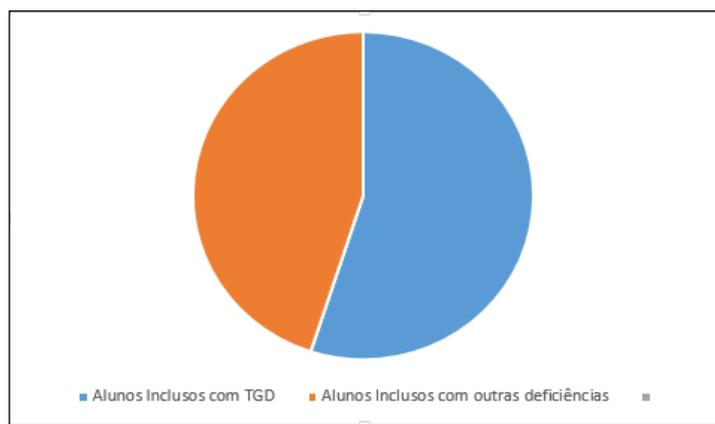
Fonte: NAE- Secretaria Municipal de Educação (Elaborado pela autora)

⁷ Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade da docente.

⁸ Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade do discente.

Segundo dados do NAE, o crescimento de alunos com TGD na instituição, de 2018 para 2019, foi de aproximadamente 100% e o número global de alunos inclusos⁹ na instituição no ano de 2019 é de 20, enquanto 11 estão dentro das características do TGD, ou seja, mais de 50%.

Gráfico 2 - Incidência de alunos com TGD comparada às demais deficiências em 2019 na escola em estudo



Fonte: NAE- Secretaria Municipal de Educação

Observando o número de alunos especiais, observa-se maior incidência de TGD, no qual se encaixam alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa característica não passou despercebida pela instituição e, assim sendo, contou com meu apoio no que tange ao auxílio na formação dos profissionais. Isso porque, além de professora de Língua Portuguesa, sou Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia, Supervisão, Gestão e Orientação Escolar, com experiência no trabalho como técnica pedagógica do NAE (Núcleo de Atendimento ao Educando), setor que acompanha e dá suporte técnico às escolas municipais no que tange à inclusão e faz levantamentos de dados do perfil inclusivo da rede. Em 2014, tornei-me mãe de Júlia, diagnosticada com paralisia cerebral, o que intensificou meus estudos sobre inclusão e deficiências e motivou ainda mais o meu trabalho nas instituições escolares.

Considerando todo o aparato construído para dar suporte técnico inclusivo, é relevante lembrar que a escola em estudo coloca realmente em prática os direitos legais. Segundo a Deliberação Municipal nº 01/2015 em seu Art. 17:

O aluno com necessidade educacional especial matriculado na rede municipal de ensino poderá ter flexibilização curricular de acordo com suas habilidades físicas,

⁹ Alunos com deficiência em situação de Inclusão Escolar

sensoriais, intelectuais e sociais, após a avaliação da Equipe de Suporte Pedagógico à Docência da Educação Escolar.

Com a Flexibilização Curricular, “depreende-se a ideia de currículos adaptados às crianças e não o contrário” (Declaração de Salamanca), bem como o fato de que “o principal objetivo da educação é o de estabelecer um modelo operacional flexível com uma estrutura aberta que dê suporte a uma educação adequada ao momento do desenvolvimento em qualquer ambiente onde a criança esteja” (BRASIL, 2005, p. 14). Assim sendo, a escola tenta se adequar ao aluno, flexibilizando sua prática de ensino.

Minha sala de aula, na qual lecionei durante um ano letivo completo, era composta por 30 alunos com idade entre 10 à 12 anos, dentre os quais estava um autista. Considerando essa pesquisa como fonte de descobertas neste ambiente, há de se falar em Gilberto Velho (1978, p. 39), que afirmou que “o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto conhecido”. Sendo assim, a pesquisa pode analisar o que é “até certo ponto conhecido”, mesmo que não se encontre dentro do cotidiano do pesquisador; assim como o que é “familiar, mas não é necessariamente conhecido”, ou seja, está no cotidiano do pesquisador, mas existem muitas descobertas a serem feitas. Deste modo, a familiaridade desta professora pesquisadora com o objeto desta pesquisa entra em pauta: pode ela interferir nos resultados?

Importante destacar que conheço parte da turma e o estudante autista que se encontra nela desde o ano anterior, assim como tenho conhecimento de seu quadro clínico. Soma-se a isso, o fato de que passei parte de minha vida estudando o Autismo, com formação na área de psicopedagogia, educação especial, orientação, supervisão e gestão escolar. Mesmo assim, amparo-me na certeza de que ainda existem muitas descobertas a serem feitas sobre suas sociabilidades, principalmente interpretando o que eles interpretam, lendo a leitura que eles fazem de sua interação.

Ainda sobre a familiaridade com o objeto de pesquisa, destaca-se que relacionando a antropologia com métodos qualitativos de pesquisa, Velho (1978) ressaltou que a proximidade, que é inevitável com o objeto de análise, não caracteriza deficiência nos métodos utilizados: somos, durante a pesquisa, parte do grupo e isso não interfere diretamente no rigor científico. Assim sendo, o pesquisador, como membro da sociedade, deve ter a cautela apenas de relativizar a sua posição ou de ir além dela, colocando-se no lugar do outro (empatia). Ainda que se proceda deste modo, o que há de se notar é que a familiaridade será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador. Isto, de fato, não anula a

rigoriedade da ciência empregada, o que há é uma necessidade de entendê-lo como uma objetividade relativa e interpretativista.

Desta forma, o que se conclui é que a familiaridade desta professora pesquisadora com o objeto desta pesquisa interfere nos resultados, mas não afetando seu rigor científico, pois este é um estudo de objetividade relativa e interpretativista, cuja familiaridade com a turma e com o aluno autista e seu quadro será filtrada pela ideia de embarcar na leitura da leitura que fazem de suas interações.

Observadas essas informações, destaca-se que a presente pesquisa qualitativa está pautada no conjunto teórico-metodológico da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), uma das mais importantes ferramentas da etnometodologia, segundo Heritage (1999); um dos campos mais desenvolvidos e mais ricos da mesma, segundo Coulon (1995). Estamos lidando com um campo autônomo e essa concepção foi gerada por se afastar da problemática habitual da sociologia: ser demasiadamente objetiva. (COULON, 1995) Constituímos então, segundo Geertz (1989), uma interpretação das interpretações, ou seja, o elemento qualitativo presente nesta pesquisa consiste fundamentalmente em analisar discursos, atos, fatos e interpretações, a fim de compor uma perspectiva que explique as realidades presentes, compreendendo então as significações.

A ACE é uma contestação dos tradicionais métodos investigativos da sociologia, que avançavam em busca do entendimento da organização da sociedade. A sua combinação com a Etnometodologia se constrói da observação de que a linguagem é constitutiva da vida social: viver em sociedade requer comunicação, sob a qual a ordem social se estabelece e se estabiliza em um processo contínuo. (COULON, 1995) Deste modo, o que se nota é a atividade do ator social, que não é um reprodutor, mas um co-construtor da realidade. Observamos, então, não só uma interação, mas construções de realidades dentro da sala de aula, resultando em mudança de “um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995: 10). Com a mudança, é possível também contar com múltiplos olhares, possibilitando o cumprimento de um dos papéis da ciência: construir novos saberes (GEERTZ, 1989).

1.3 O material linguístico-interacional sob análise: a aula gravada

Sobre a aula registrada, é importante observar alguns aspectos: nessa ocasião, eu contava com a presença da professora Márcia e a presença da docente se deu como apoio para a aula motivacional pedida pela escola, visto que ela, assim como eu, também fazia parte do projeto de preparação dos alunos para a Prova Brasil. O projeto abrangeu conversas sobre o passo a passo da prova com os alunos, quais seriam os atores envolvidos, a realização de simulados e a explicação do porquê fazer.

A aula em registro foi dada no quarto bimestre do ano de 2019, depois de quase um ano de construção de conhecimento no PROFLETRAS. Lucas estava mais ativo nas interações, mais questionador que no início do ano. Os alunos sentiam-se à vontade para conversas paralelas, aparentando encarar a relação com a professora com naturalidade e intimidade, porém em encontros com aulas expositivas, eles ficavam em silêncio e atentos.

Baseada na perspectiva de que alunos autistas, em especial o aluno da sala de aula em estudo, possuem dificuldades para interagir, sendo em algumas situações excluídos dos debates ou sendo requisitados com menos frequência que os demais, o registro foi construído em um contexto de uma única aula motivacional, na qual esses alunos estavam sendo impulsionados a se preparar para trabalhar em conjunto e aprimorar a nota da Prova Brasil, um dos instrumentos mais importantes para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Durante a aula, foram disponibilizados momentos para alocações de turnos, nos quais os alunos foram selecionados para falar ou poderiam se autosselecionar. Entendemos o registro da aula então, como uma boa oportunidade de observar a existência ou não de uma negociação diferenciada de alocação de turnos entre os alunos, a existência ou não da utilização de recursos específicos da ACE como mecanismos compensatórios.

Ressalta-se que a aula teve tema lúdico referente a um filme que costumavam debater em conversas paralelas e foi aproveitado para ser o impulsionamento da práxis. A obra cinematográfica em questão é a denominada “Vingadores: Ultimato” e foi assistida pela turma em aula anterior a essa registrada, na disciplina de Artes.

Para iniciarmos os debates, dispus um recipiente em que existia impresso em seu exterior a imagem dos heróis do citado filme.

Dentro desse recipiente, coloquei diversas frases impressas em pequenos papéis dobrados, sendo elas referentes ao trabalho em equipe - contexto de tudo que estava sendo proposto até ali. Conforme planejado, cada aluno que se autosseleccionasse deveria pegar um

dos papéis e ler, passando para a exposição de sua interpretação do que leu e observar a contextualização com o filme.

No enredo do filme, após o personagem Thanos eliminar metade das criaturas vivas de todas as galáxias, os Vingadores, grupo composto por heróis com superpoderes, têm de lidar com a perda de amigos e entes queridos. A obra se inicia em um tom melancólico, mostrando o sofrimento dos personagens pelo ocorrido e com o lamento por não terem se unido melhor para vencer. Com Tony Stark, herói com traje metálico e cheio de equipamentos que lhe permitiam grandes feitos, vagando perdido no espaço, sem água e sem comida, Steve Rogers e Natasha Romanov lideram a resistência contra o grande vilão que tirou a vida de tantas pessoas. Steve Rogers, também conhecido como Capitão América, era um soldado sem nenhum tipo de habilidade extraordinária, mas que, por seu grande coração, foi escolhido para um experimento que o transformou em um super-humano. Ele liderava o grupo, tentando manter a esperança acesa nos corações dos membros. Natasha Romanov era uma espiã Russa, que, assim como Rogers, passou por um experimento que a transformou em super-humana, deste modo ficou conhecida como Viúva Negra.

O grupo abrigava outros heróis como: Hulk, um personagem que aparecia após a transformação de Bruce Banner em momentos de ira, e Thor, um deus com habilidades de controlar trovões. Para que o filme contasse com um final de vitória, conforme aconteceu contra o vilão, todos os personagens tiveram que lutar e colaborar com as atitudes, tornando-se uma ação coletiva.

Para tornar o filme mais familiar, os personagens foram comparados aos membros da turma em suas características. Sabendo da necessidade dos registros, a aula foi gravada em áudio para ser transcrita e analisada. Trata-se de uma abordagem oral, com registro e análise escritos. Nela será possível notar recursos utilizados para melhorar a comunicação de Lucas com os demais e vice e versa.

Pedagogicamente, a aula desempenhou o papel de melhorar e testar a interpretação textual dos alunos, visto que deveriam explicar o que leram nas frases que estavam dispostas em um recipiente personalizado de acordo com o filme.

Ressalta-se que a classe citada comportava alunos que estavam dentro da faixa etária de 10 a 12 anos. Os participantes da análise estão representados pelos nomes fictícios: Lucas (aluno autista), Marcela (aluna), Thiago (aluno), Paulo (aluno), André (aluno), Carlos (aluno), Aline (aluna), João (aluno) e Márcia (professora de Matemática).

Serão dimensionadas as teorias de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003/1974) para análise da conversa em si, sob os aspectos da utilização do reparo, pares de turnos adjacentes e seleção, assim como a de Kendon (2010) para a organização espacial na interação.

Sob autorização da direção escolar, ressalto que a aula transcrita foi gravada em áudio, que corresponde a 30 minutos de atividade e estava disposta com a formação de um semicírculo.

Vale ressaltar, como outrora dito, que o aluno autista da classe em estudo tem um quadro clínico que não o impede de se comunicar. Conforme explicitado, o Autismo é um espectro e os níveis de comprometimento podem variar: algumas pessoas com TEA podem ser não verbais e outras, podem ser verbais com dificuldades de compreensão de pistas interacionais, além da dificuldade de atenção compartilhada. O quadro do estudante em questão se assemelha ao segundo rol de características.

1.4 Os participantes da pesquisa

A turma em análise era de quinto ano, cuja aula de Língua Portuguesa registrada em áudio e posteriormente transcrita foi ministrada em 2019, durante o último bimestre letivo. Desse modo, ela ocorreu depois de todas as instruções recebidas no PROFLETRAS, responsáveis por gerar modificações estratégicas na prática de ensino. Esta turma era geralmente participativa e tendia a ser muito falante, ou seja, tinha a característica de estar permeada por muitos discursos, sejam sobre o tema da aula ou, paralelamente, sobre outros assuntos. O grupo sabia sobre a condição clínica do aluno autista, porém não compreendia a complexidade do quadro, ainda que tenham ouvido sobre as características do Espectro através dos professores. O aluno dentro do TEA tinha tratamento diferenciado em relação à turma, pois em momentos nos quais se sentia desconfortável, podia sair de sala e era acompanhado por um profissional mediador, que correspondia a um auxiliar.

Vale ressaltar que não venho, através da especificação do quadro de autismo do aluno, produzir um rótulo classificatório, pois ele não é hábil para a captação justa da totalidade complexa que é uma pessoa, e isso se traduz em caso de seres humanos autistas ou neurotípicos.¹⁰ Tal afirmação me remeteu à ideia destacada por Deligny apud Cruz (2018a, p.

¹⁰ Consideram-se neurotípicos para fim deste estudo, pessoas que tenham preservação de todas as funções de coordenação motora, assim como as perceptivas, habilidade de domínio da emotividade, afetividade, na

136), conforme abaixo, que reflete sobre as diferenças e faz um questionamento que nos aproxima da indagação: Falta algo nos autistas ou falta algo em nós?

Deligny inverte uma pergunta clássica que se faz com relação aos autistas: não se pergunta o que falta neles para que não interajam conosco. Deligny se (nos) pergunta: o que falta em nós para que sejamos invisíveis aos olhos deles? Que chance a minha em ter lido essa passagem e poder ser perguntada assim! O que falta em mim excede. É a linguagem verbal, a capacidade comunicativa, a vontade explicativa, a exatidão descritiva. A minha linguagem verbal me oferece um grande obstáculo. (CRUZ, 2018a, p.136)

Uma vez compreendida essa questão defendida por Cruz (2018a), ressalta-se que esse trabalho também não vem destacar o que falta nos autistas para que se comuniquem melhor, mas o que podemos fazer em conjunto para aprimorar a comunicação entre pessoas com “faltas” e “excessos”, independentemente de características não incapacitantes de ordem neurológica ou de ser autista ou não. Se a pessoa tem capacidade biológica de comunicação e reflexão, é necessário desenvolver habilidades de bons usuários da Língua Portuguesa, que são aquelas que estão diretamente relacionadas ao bem viver de uma sociedade, conforme citou Travaglia (2003), e estabelecer conexões que permitam uma melhor convivência. É necessário também se despir do olhar a partir dos nossos próprios projetos comunicacionais, dos nossos próprios projetos linguísticos, nos quais qualquer coisa diferente do que esperamos seja considerada atípica. (CRUZ, 2018a)

Considerando a convivência e projetos comunicacionais, destaca-se o fato de que conheço Lucas e sua evolução desde 2018. Nossa interação já existia antes de eu lecionar na turma. A relação aconteceu através do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), no qual há o protocolo de conhecer o perfil dos alunos inclusos na rede para orientar a prática educacional. Assim sendo, o aluno passou por avaliações pedagógicas que realizei em função da atuação pela Secretaria de Educação. Muito amável, respondia timidamente as questões propostas e demonstrava interesse nas seções.

No contexto da sala de aula, já em 2019, o aluno começou o ano letivo com comportamento de distanciamento, evitava interações diretas, preferindo escrever e desenhar sozinho. Conforme fui insistindo na interação com ele, passei a receber, de sua parte, desenhos que retratavam sorrisos. No decorrer do período letivo, com as investidas interacionais de minha parte, o aluno passou a tomar iniciativa e me fazer questionamentos. Antes respondia apenas quando indagado, porém, passou a fazer perguntas sobre os conceitos

capacidade relacional e adaptabilidade, pontos característicos do processo de pensamento, funções linguísticas, e na ação autônoma, sendo esse um termo utilizado amplamente por especialistas e profissionais da área de neurologia (GIACONI E RODRIGUES, 2014).

de neurotípicos e neuroatípicos. Ele ouviu esses termos nas seções clínicas e terapêuticas que frequentava, além de pesquisar na internet. Perguntou então o que fazia um pedagogo e se todo pedagogo era professor, devido ao conhecimento da minha função concomitante no NAE e na escola. O aluno me indagava o que é típico e como a medicina chegou a essa conclusão.

Essa mudança no comportamento de Lucas me levou a reflexão sobre Delfrate et al (2009) e a afirmação sobre a variação de qualidade e frequência na interação do autista ser de acordo com o interlocutor e o contexto. Tais fatos, desse modo, me fizeram ponderar sobre a eficácia dessa teoria nas ações para inclusão.

Lucas questionava sobre o que é ser diferente, visto que, segundo ele, todos eram diferentes uns dos outros e não existiam pessoas exatamente iguais; assim sendo, era estranho utilizar esse termo para pessoas autistas especificamente. O aluno, demonstrando pensamento com grande maturidade para a sua idade, conforme explicitou Asperger (1944), utilizava uma linguagem bastante formal.

As indagações eram feitas nos momentos de intervalos das aulas e ele me procurava na sala dos professores e/ou esperava a turma sair para o recreio, visto que eu mantinha o costume de permanecer no local e fazer meu lanche na minha mesa. Falava com tom de voz baixo, sem olhar nos olhos, preferindo olhar para os objetos, conforme retratou Cruz (2018a). Sempre que alguém se aproximava de nós durante a conversa, ele encerrava as indagações, voltando para a carteira em que costumava se assentar, com andar apressado, balançando as mãos.

Perante as anotações sobre nossa interação nas aulas e fora delas, percebe-se que Lucas está mais próximo das descrições de Asperger (1944), pois possui criatividade linguística; interesses diferentes das outras crianças de sua faixa etária (suas pesquisas na internet abrangiam os conceitos clínicos de sua deficiência, desnudando sua “surpreendente maturidade”, visto que só tinha 10 anos).

Intrigada com as indagações de Lucas, sempre me dispus a embarcar nas reflexões e aproveitava também para fazer perguntas e conhecê-lo, investindo na comunicação. Certa vez, após ele questionar sobre os termos neurotípicos e neuroatípicos, eu fiz a ele o seguinte questionamento: Muita gente neurotípica fala sobre neuroatípicos. Poucos autistas falam sobre neurotípicos. O que você acha sobre neurotípicos? Ele respondeu que são complicados, barulhentos e utilizou exemplos como: Perguntam “Tudo bem?”, mas não querem realmente saber como o outro está. Relatou que sabe que o termo é apenas um cumprimento, porque a mãe dele contou depois de ele responder essa pergunta a uma pessoa. Respondeu a ela que não estava bem, estava em um período de ansiedade e foi repreendido pela mãe. A mãe o

informou que as outras pessoas esperam apenas um “Sim e você?” como resposta automática. Ele me contou que não entende qual a necessidade do termo, visto que poderia ser substituído apenas por “oi”, um cumprimento curto e objetivo.

Lucas fazia perguntas sobre a significação de termos como “meu pé está uma pedra de gelo”, “vá num pé e volte no outro”, “isso é loucura” e eu tentava explicar o significado das expressões, enquanto ele se indagava por que neurotípicos usam termos assim e que isso o confunde. Ressaltou que não sabe o que fazer.

Desde a minha pergunta sobre o que pensa em relação a não-autistas, ele passou a refletir mais sobre a “complexidade neurotípica” e fazia perguntas e mais perguntas quando estávamos a sós: Por que neurotípicos tocam os outros enquanto falam? Por que neurotípicos exigem o olhar enquanto conversam, se escutamos com os ouvidos? Por que os neurotípicos mentem? Por que usam ironia, se podem apenas dizer o que realmente querem expressar?

Eu não sabia todas as respostas para as perguntas de Lucas e sempre usei a sinceridade e propus um acordo de perguntarmos um ao outro sobre nossas diferenças, mesmo que não saibamos as respostas. Acredito que a possibilidade aberta por mim para as perguntas dele desempenhou um papel importante na concepção do aluno de que questionar verbalmente as ações das pessoas é aceitável e ajuda a entender os outros.

Considerando esse acordo, perguntei-lhe se ele tinha vontade de interagir e ele respondeu que às vezes sim e às vezes não. Contou que em alguns momentos preferia organizar a “atividade do cérebro”, porque pensava em muitas coisas, precisava “terminar de pensar”. Os registros desses momentos foram feitos em meu caderno de planejamento das aulas, a fim de lembrar de respeitar as peculiaridades do aluno e cumprir os acordos firmados entre nós, além de cumprir a proposta da professora da disciplina Práticas de Oralidade e Ensino de fazer registros das aulas, principalmente quando Lucas se destacasse.

Para conversar com Lucas, eu tentava maximizar a clareza nas minhas palavras para que mantivéssemos a intersubjetividade, pois em algumas ocasiões ele parecia não compreender as minhas perguntas. Eu precisava ser clara, precisava ser concisa, referenciar com ênfase quando o entendimento necessitava observar um contexto.

Para fins desse estudo, é preciso levar em consideração que a intervenção na sala de aula em que Lucas estava inserido começou antes da aula registrada em áudio e transcrita, assim sendo, as mudanças foram significativamente influenciadas pelos estudos e pesquisas realizados no PROFLETRAS. Anotações sobre as minhas primeiras conversas com Lucas foram feitas e observadas as suas dificuldades. O aluno não falava com frequência com outros alunos nem com outros professores, mais dificilmente ainda em um debate em aula. Além

disso, ele apresentava dificuldades em responder quando a pergunta necessitava da observação de todo um contexto ou quando complexa. Com as dificuldades observadas em mãos, houve estudo que foi direcionado pela professora que hoje me orienta nessa pesquisa do PROFLETRAS e a partir de então a ACE pôde ser empregada como recurso de análise e intervenção. A cada dificuldade que Lucas apresentava nas interações, uma nova orientação de leitura era feita pela professora mencionada. O que se observa na análise acima é o desfecho de um trabalho árduo de pesquisa e aplicação do conteúdo apreendido.

Considerando as anotações que fiz, ressalta-se que, segundo Moraes (2006) apud Magalhães e Ferreira (2019, p.33), as atividades de escuta devem envolver o registro escrito. No ambiente escolar, a partir da interação com situações de uso da fala, tais anotações são fundamentais, visto que “são ferramentas que revelam o quê e como o interlocutor compreende, seleciona e registra o dito em situações discursivas.” Percebi, através das anotações, as mudanças que ocorreram em mim e as mudanças que ocorreram em Lucas.

Lucas me transformou pessoalmente. Comecei a me questionar sobre minhas ações, pois realmente eu não sabia por que fazia determinadas coisas e não entendia bem o propósito de outras. Passei a analisar as minhas próprias ações: as minhas palavras, o meu silêncio, os meus cumprimentos. Nós nos transformamos, pois eu tentava responder as dúvidas de Lucas, enquanto agitava minhas certezas; ouvia as certezas de Lucas, enquanto alimentava minhas dúvidas. O estudo da ACE, promovido pelo PROFLETRAS, facilitou muito esse processo de investimento na conversa com Lucas, pois me forneceu instrumentos para compartilhar sentidos com ele.

Depois dessa perspectiva de investimento em estratégias interacionais na conversa, Lucas ficava em silêncio em algumas aulas, mesmo quando selecionado para falar, baixando o olhar, e, em outras, fazia questionamentos frequentes. Não havia constância no comportamento interacional, mas as respostas eram cada vez mais frequentes. Quando ele se mantinha em silêncio, apesar das minhas investidas, eu respeitava o posicionamento dele. Sendo assim, a aula registrada para essa análise compõe uma daquelas em que Lucas questionou, pois tinha interesse no Filme “Vingadores: O Ultimato”, tema da aula, visto que estava relacionado a galáxias e ele apreciava o assunto.

1.5 Os procedimentos de análise

A partir dos pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), acrescido do aporte teórico e metodológico, valemo-nos das ferramentas para análise apresentadas por Pomerantz e Fehr (1997) e seus cinco passos: a seleção da sequência; a caracterização das ações na sequência; a consideração do modo de realização das ações; a consideração de como ocorreu e do momento da tomada de turnos e a consideração das identidades, papéis e/ou relacionamento dos interactantes.

Passo 1 - A seleção da sequência: Neste ponto, identificamos o turno inicial, em que um dos participantes principiou uma ação relevante para o escopo deste estudo – início da sequência - e o turno em que houve a resposta por parte de outro o participante – final da sequência. É preciso, então, destacar parte a parte deste passo: de onde advém os trechos selecionados e o que é considerada uma ação relevante.

Sobre a origem dos trechos selecionados, Garcez (2015) afirmou que a transcrição é seletiva e visa expandir as possibilidades de compreensão de determinado aspecto da interação. O que auxilia essa seleção são os fins, as metas de dados que precisam ser colhidos. Desse modo, destaca-se o Modelo de Transcrição de Jefferson como um dos meios de captação desses dados ou recursos e deve-se considerar que ele não tem uma forma canônica, definitiva, pois, segundo Loder e Jung (2008), foi ganhando corpo à medida que a própria ACE (Análise da Conversa Etnometodológica) ia se estruturando. Por essa razão, encontram-se pesquisas na área em que as convenções para transcrição apresentam variações, incorporando símbolos novos que não foram contemplados inicialmente, porém apresentam um conjunto de partículas mais ou menos comum (uma tabela de símbolos se encontra em anexo).

Ressalta-se que, nesta pesquisa, as ações relevantes são aquelas em que a interação com o aluno autista está permeada de recursos comuns ou incomuns, caracterizando um texto à parte que deve ser lido. Buscamos, a partir de então, interpretar a interpretação dos participantes da aula gravada para esta análise, considerando que, para Geertz (1989, p. 15), “o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa””, e que as sociedades são como textos, que devem ser lidos e interpretados - interpretação das interpretações que eles fazem de suas próprias ações na conversação.

Passo 2 - A caracterização das ações na sequência: definimos o tipo de ação disposta na sequência selecionada, que no caso desta pesquisa, são os reparos, os pares de turnos adjacentes, suas extensões e as negociações de sentido. (SACKS, 1973; SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974). É aqui que a ACE se faz presente de forma enfática, pois os seus mecanismos destacam padrões conversacionais.

Segundo LODER e JUNG (2008), a ACE analisa a conversa, observando os aspectos de que a interação é estruturalmente organizada e sistematizada em trocas de turnos (pares adjacentes). Valemo-nos, então, da análise desses registros micro para partirmos para um entendimento macro. É nesse momento de pesquisa que evitamos ancorarmo-nos em conhecimentos prévios sobre sociabilidade, para não haver dificuldades para compreender o que se expressa na interação em análise (intersubjetividade), considerando a sociabilidade do outro. Consideramos, então, que Velho (1978) ressalta a importância do estranhamento para que se possa identificar aspectos menos explícitos da cultura, aqueles que estão embutidos na estrutura social; que à primeira vista, pode parecer comum ou corriqueiro. Deste modo, acerca da investigação, relativizamos, colocamo-nos no lugar do outro para melhor identificação dos pontos cruciais. Analisando os contrapontos do autor, isso pode ser tratado de forma análoga à cultura do autista, que tem seus próprios princípios culturais e visão sobre o conceito de interação, o que pode ser compreendido no conceito de “sociabilidades distintas”, conforme Cruz (2018a, p. 139).

Passo 3 - A consideração do modo de realização das ações (empacotamento das ações, segundo as autoras): examinamos os mecanismos utilizados para manutenção da intersubjetividade. É aqui que pretendemos alcançar uma compreensão mais clara das interpretações dos alunos na sala de aula, uma leitura de segunda e/ou terceira mão, uma vez que interpretação em primeira mão, para Geertz (1989), é somente aquela que participante direto na ocasião, falante/ouvinte, seria capaz de fazer. Em sumo, o que o participante ouve/entende ou produz/fala é o que podemos chamar de interpretação de primeira mão. A partir do momento que interpretamos o que o outro interpretou, partimos para uma interpretação de segunda ou terceira mão. Podemos resumir que não buscamos "responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou" (1989, p. 21). Não obstante, ressaltamos que, segundo Eilenberger (2019) apud Wittgenstein (1979), filósofo austríaco com suspeitas de autismo, as concepções subjetivas ou intersubjetividade podem gerar um problema quando acontecem as transferências de significados, ou seja, os

entendimentos e visões de alguns sobre um fato podem encontrar dificuldades em serem alcançados pelos conceitos dos outros, visto que 'significado' é 'incorporado' dentro das práticas e procedimentos de vida cotidiana. Assim sendo, a intersubjetividade nem sempre é um ponto de equilíbrio nas interações: dependendo do fenômeno de encontro de sociabilidades, pode ser um desafio. Daí a importância de análise deste ponto, conjuntamente com a dos mecanismos reparatórios e pares adjacentes.

Passo 4 - A consideração de como ocorreu e do momento da tomada de turnos: identificamos como ocorreu a seleção ou autoseleção - como o falante deu início e como concluiu o seu turno e como o falante escolheu o próximo falante na conversa. Esses aspectos dizem muito sobre as relações e as construções das realidades: É possível avaliar se há exclusão ou autoexclusão interacional, por exemplo.

Passo 5 - A consideração das identidades, papéis e/ou relacionamento dos interactantes: observamos de que maneira as formas das ações que foram realizadas se relacionam às identidades, papéis e/ou relacionamentos entre os participantes. Desse modo, entendemos mais profundamente as significações atribuídas não só ao meio, mas aos indivíduos e, para isso, empenhamos atenção, perspicácia, pois aconteceu o que é descrito por Peirano (2008, p.4): “agitar, fazer pulsar as teorias reconhecidas por meio de dados novos”, por meio de “um novo tipo de sociabilidade” (CRUZ, 2018). No caso desta pesquisa, como pesquisadora, convivi com o aluno autista, tenho familiaridade com ele, conheço aspectos de sua sociabilidade distinta com a turma, mas mantenho a perspectiva de estranheza (observação sem estereótipos, sem julgamentos e relativizando), com empatia. Para Velho (1978), o conceito de familiarização não se relaciona com o fato de conhecermos todos os pontos de vista dos envolvidos ou todas as regras da interação em prática na sociedade estudada e aparentemente conhecida. O comprometimento do conhecimento do pesquisador pode estar no saber superficial sobre aquela sociedade e do saber sobre alguns hábitos, rotinas ou estereótipos criados. Assim sendo, ancoramo-nos na necessidade de relativizar a análise e abdicar do julgamento ainda que algo lhe pareça distante ou exótico. O autor demonstra que pode ser um ato quase que instintivo classificar e julgar de acordo com os seus conceitos prefixados e se deixar influenciar, porém, ao tomar ciência dessa possibilidade, o pesquisador torna-se disposto a relativizar. Quanto às análises, foram feitas de material proveniente de situações naturalísticas e, conforme o que disse Heritage (1999), com o foco analítico

orientado pelos fenômenos que são evidenciados nos dados, conforme se nota no capítulo seguinte.

2 A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA COM CRIANÇA AUTISTA – TEORIA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo será feito um sucinto panorama, acrescido de análises de dados da minha sala de aula de Língua Portuguesa com um aluno autista, sobre: 1- os aspectos clínico e psicossocial do Autismo, que consequentemente se refletem na interação social do indivíduo acometido pelo transtorno, devido às características voltadas para alteração da linguagem, atenção compartilhada, interpretação de elocuições e interesse interacional; 2- as abordagens interacionistas da linguagem e as contribuições que trazem para estudos sobre o Autismo, bem como a sua projeção sobre os conceitos de Etnometodologia (Análise da Conversa Etnometodológica - ACE) e seus desdobramentos; 3- A organização espacial da sala de aula com aluno autista, que descreve os tipos de orientações no espaço que podem auxiliar no processo de interação com esses indivíduos.

Os dados advindos da minha sala de aula de Língua Portuguesa são compostos por excertos de uma transcrição de uma aula gravada (modelo de Jefferson), anotações e ilustrações da organização espacial.

2.1 Aspectos clínicos do Autismo e seu reflexo na sala de aula

A origem da palavra Autismo é grega (*autós*), o que significa “por si mesmo” (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012). Ainda segundo Silva, Gayato & Reveles (2012), o termo é utilizado pela Psiquiatria para caracterizar condutas humanas que focam no “eu”, fazendo com que o acometido se volte a si mesmo. Essa nomenclatura foi utilizada em primazia por Bleuler (1919), considerada a perda de contato com a realidade, que, consequentemente, gerava dificuldades ou impossibilidade de comunicação efetiva. (BLEULER, 1919).

Diante da possibilidade já vislumbrada por outros, como Cruz (2018a), de desenvolver um estudo na interface do Autismo e formas de interação social, permiti-me buscar observações sobre as sociabilidades de alunos com o transtorno. Assim sendo, deparei-me com diversos momentos em que o aluno com Autismo se distanciava dos demais e parecia submergir em seus pensamentos; o que criou possibilidades de, assim como Miranda (2008), inserir a fala-em-interação como meio de democratização da conversa e, no contexto da

minha sala de aula, prestar auxílio na inclusão Educacional. Tal democratização é voltada para o respeito às diferenças de percepção e de participação conversacional. O aluno autista pode, por sua condição clínica, perceber a necessidade de participar com menos frequência, voltar-se a seus pensamentos; mas é necessário que ele e os demais entendam a necessidade da garantia de seu espaço como interlocutor, podendo ele usar quando julgar produtivo.

Delfrate et al (2009, p. 328) afirmam que em caso de Autismo:

Ao que parece, as possibilidades de estabelecer interação com o outro modificam-se conforme o interlocutor; ou seja, a criança com autismo participa das mesmas regras discursivas de todos os sujeitos: a depender do interlocutor e das situações interativas, participa mais ou menos dessas interações.

As autoras citadas mostraram, em sua pesquisa, um cenário de atendimento fonoaudiológico e apresentaram um caso específico no qual um indivíduo autista se comunicou com a terapeuta fonoaudióloga sozinho, mas não demonstrou essa predisposição enquanto a mãe estava na sala de atendimento em que se encontravam. O colaborador da pesquisa não conversou e não interagiu com a mãe e nem com a terapeuta fonoaudióloga até que a progenitora saísse do recinto. O ocorrido ancorou a teoria dessas autoras no entendimento de que o meio e os interlocutores influenciam a interação com autistas: a mãe não o entendia como um possível interlocutor ou partícipe de uma conversação e externou que não interagiam em casa. (DELFRATE et al, 2009)

Já no contexto da sala de aula, as autoras também observaram e descreveram um cenário no qual, na maioria das vezes, o indivíduo autista “não teve escuta para fala da professora. Durante as atividades letivas, permaneceu o tempo todo desenhando e escrevendo nomes (Letícia, Bianca, Mateus, Matheus) em um papel enquanto a professora solicitava atividades”, pois, conforme afirmam, “interlocutores diferentes produzem diferentes interações, que por sua vez promovem modificações na participação da criança em situações diferentes de usos da linguagem.” (DELFRATE et al, 2009, p.330)

Considerando a pesquisa das autoras acima mencionadas, o professor, os colegas na sala de aula e as situações interativas podem interferir na frequência e na qualidade da participação do aluno autista. Sendo assim, a questão leva-nos a uma reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula e até mesmo sobre o papel do professor, visando ao auxílio do processo de construção de aprendizado dos alunos, sejam eles pessoas com ou sem deficiências e transtornos.

Diante das informações apresentadas, torna-se relevante levantar essa questão dentro da minha sala de aula. Lucas¹¹ tinha um histórico de poucas interações, mas como, através dos dias de contato entre nós, insisti na nossa comunicação, ele passou a conversar comigo e me surpreendeu com conversas muito instigantes. Já em relação aos demais alunos e professores, o processo também aconteceu, porém mais lento, conforme começavam a acreditar e investir no diálogo com ele também. Essa ação de investir na interação com Lucas desencadeou a construção de uma relação¹² mais próxima entre mim e o aluno, tal qual entre ele e os demais integrantes da comunidade escolar.

Ainda argumentando sobre as características do Autismo, é importante lembrar que, segundo o manual denominado “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde” (BRASIL, 2015), primordialmente o Autismo teve um registro descritivo diferenciando-o de outras psicoses da infância, em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner (1943) - o qual dissertou sobre “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. O referido manual explicita que dentre as crianças autistas que conseguiam falar, destacava-se a excelente capacidade de memorização, mas era observado que as palavras tinham o objetivo de “exercício de memória autossuficiente”, sem valor semântico. É possível entender, ainda segundo Brasil (2015), que, em sua pesquisa médica, Leo Kanner (1943) percebeu também que as crianças autistas em estudo tinham dificuldades em transpor conceitos, tendendo a restringi-los ao modo literal, descartando significados alternativos contextualizados. Essa característica, dentro do contexto escolar, está diretamente relacionada à disciplina de Língua Portuguesa, pois ela contempla a interpretação de textos e contextos. Assim sendo, comprova-se a necessidade da abordagem dos aspectos linguísticos do Autismo por estudiosos da Língua.

Aparentemente, ainda segundo Leo Kanner (1943) apud Brasil (2015, p.18-23), estímulos externos como auditivos, por exemplo, eram experimentados como uma “intrusão assustadora”, o que justificava a tendência a ignorar perguntas. As crianças autistas, no citado estudo, demonstravam um “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade”, caracterizando uma preferência por repetições e rotinas. Determinou-se, através das

¹¹ Conheci o aluno aqui chamado de Lucas em 2018, quando trabalhei no setor de pedagogia do Núcleo do Atendimento ao Estudante (NAE) de Iguaba Grande, e nós nos encontrávamos para avaliações pedagógicas. Lucas inicialmente não falava e depois começou a interagir verbalmente comigo esporadicamente durante os encontros. Em 2019, tornei-me professora de Língua Portuguesa da turma na qual ele estava matriculado.

¹² Durante o ano letivo de 2019, aconteceram muitos debates na escola sobre o Autismo, Inclusão e a necessidade de insistir na comunicação com Lucas (eu promovi a fim de trocas de experiências). Essas ações foram fundamentais para que todos nos engajássemos na investida nessa relação com aluno.

observações do médico citado, que “um profundo isolamento domina todo o comportamento”, mas por outro lado, autistas se distinguiam de pessoas com déficits mentais por possuírem “boas potencialidades cognitivas”¹³ e pelo vocabulário abrangente, naqueles que conseguiam desenvolver a linguagem, assim como pela memória detalhista.

Percebe-se aqui, com a fala do citado autor, que o Autismo não traz prejuízo cognitivo e que não há relação entre Autismo e déficits mentais e esse é um ponto de diferenciação. Há ainda, em sequência, a citação de memória, sugerindo que ela é satisfatória ou detalhista em casos de Autismo e não satisfatória em caso de déficits mentais. O autista pode manter a cognição e não interagir por falta de interesse, falta de conexão com a interação ou por “estar voltado a si mesmo” (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012), assim como podem não desenvolver a linguagem pelos mesmos motivos.

Em ilustração, apresento mais uma vez o caso de Lucas: mesmo tendo um grau leve de Autismo, não interagia com linguagem verbal, porém percebeu-se que tinha dificuldades de entender as regras e os maneirismos de pessoas que não pertencem ao espectro. A falta de interação verbal nele nunca esteve relacionada a déficits cognitivos especificamente, mas ao interesse e compreensão do processo de socialização considerado padrão.

Após abordarmos as dificuldades de interação em pessoas com Autismo, destaca-se, então, a utilização do conhecimento sobre a fala-em-interação como meio de auxiliar os alunos com o transtorno, como subsídio para uma melhor compreensão da interação verbal dos autistas no esquema da maquinaria da conversa.

Ainda conforme Brasil (2015), Asperger (1944), médico psiquiatra e pesquisador austríaco, destacou, anos depois, a originalidade no pensamento e atitudes de pessoas com Autismo. Tal manual descreve a observação do citado cientista sobre dificuldades nas expressões gestuais e faciais, além da fala artificial; mas não deixou de destacar também a criatividade linguística de autistas, notada pelo uso de palavras incomuns e neologismos.

Deste modo, Herrera (2009, p. 15) destaca a utilização de palavras incomuns pelo indivíduo autista através da análise de um excerto em que um autista de 8 anos de idade utiliza termos como “soterramento”, “desmoronamento” e “razões próprias”, conforme nota-se a seguir:

- 1- P2: Oh ocorreu um desmoronamento, um soterramento.
- 2- A: E você sabe o que é um desmoronamento?
- 3- P2: Sei sim, é quando um prédio cai por razões próprias.

¹³ O termo “boas potencialidades cognitivas” foi utilizado pelo autor Kanner em 1943 (BRASIL, 2015, p. 18-23), sugerindo “ausência de déficits cognitivos significativos”.

- 4- A: E soterramento, você sabe?
- 5- P2: Quando ficam pessoas em baixo do prédio que caiu, entendeu?

Trazendo o contexto dessas informações para a minha sala de aula, percebi que Lucas também faz a utilização de palavras incomuns, geralmente ligadas ao TEA (neurotípicos e neuroatípicos, por exemplo). Para Asperger (1944), além dessas características linguísticas - e diferentes de outras crianças de sua faixa etária -, os interesses da criança autista (geralmente ligados às ciências), desnudam sua “surpreendente maturidade” (BRASIL, 2015), o que também se pode notar com os interesses do Lucas em entender o próprio transtorno.

Entende-se então que a originalidade no pensamento e na criatividade linguística dos autistas, destacada por Brasil (2015), pode não ser percebida por outros interlocutores. Tal fato pode ocorrer devido às dificuldades características do transtorno na expressão, por meio de linguagem verbal e não-verbal (dificuldades com expressões gestuais). Essas características também podem ser consideradas um foco para auxílio do estudo da fala-em-interação, uma vez que abrange as especificações citadas.

Segundo Brasil (2015), o aprendizado infantil de autistas dependeria de regras, leis claras e objetivas, não se aproximando do padrão, que consiste na imitação natural e inconsciente dos comportamentos dos adultos.¹⁴ Essa característica do aprendizado sobre o autista, apontada por Brasil (2015), ressalta a importância da Análise da Conversa que é, segundo Rod Watson e Edison Gastaldo (2015), aquela “que examina como os membros analisam as suas próprias interações”. Ao analisar as mesmas, o aluno tem a possibilidade de aprender, verificando o que funcionou ou não como instrumento de comunicação na prática. Assim sendo, abre-se, através da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), uma possibilidade de o aluno autista compreender a fala-em-interação como uma sequência, cujo objetivo é a comunicação, podendo também analisar sua participação e alcance dos objetivos comunicativos propostos.

O manual de Brasil (2015) relata ainda que, diferente de Kanner (1943), Asperger (1944) notou não uma pobreza afetiva, mas uma avaliação qualitativa, em que a relação acontecia com quem e nos momentos que fossem, por eles, considerados produtivos.

¹⁴ Essa categorização de como ocorre o aprendizado é a teoria apresentada por Brasil (2015)

2.2 Aspectos Psicossociais do Autismo e seu reflexo em sala de aula

O Autismo possui características que interferem diretamente na interação social. Gillberg (2005) apud Faveni (2015), renomado médico e doutor na área e professor de Psiquiatria infantil e adolescente, informa, no Manual intitulado Análise comportamental aplicada (ABA)¹⁵, que, no atendimento de indivíduos com desenvolvimento incomum, o espectro do autismo tem características peculiares e se desdobra em um desenvolvimento atípico, o que nos leva a compreender e explicar o termo “neurotípico” ou “neuroatípico”, tão utilizado por Lucas.

Para Faveni (2000, p. 9), as deficiências dos transtornos e síndromes que compõem esse espectro formam a tríade que abrange a área social, comportamental e de comunicação (pilares fundamentais para o diagnóstico de Autismo). Na esfera social, essas deficiências dificultam frequentemente a interação social recíproca, causando dificuldades de manter contato visual com o outro, de sentir interesse em interagir com semelhantes, de expressar emoções e sentimentos positivos ou negativos e de não buscar por vontade própria o compartilhamento de momentos de diversão e prazer.

Ainda conforme o manual, reforça-se que o indivíduo dentro do espectro autista aparentemente não sente interesse pelo outro, preferindo objetos. Verifica-se ainda que, para Gillberg (2005) apud Faveni (2020), o início de uma interação social é difícil para o autista, pois existem no indivíduo “dificuldades em aprender linguagem verbal e não verbal”, isto é, a criança não apreende a função da comunicação, não a utiliza para se fazer entender pelo outro”. Assim sendo, muitas das vezes pode apenas responder à iniciação do outro, mas sem nunca iniciar por livre vontade (FAVENI, 2020, p.10). Essas informações contribuem para a compreensão do comportamento do aluno incluso na classe regular em estudo, que, geralmente, não costumava se apresentar para iniciar uma conversa, limitando-se, na maioria das vezes, a responder o que lhe era perguntado.

Considerando essas afirmações, há de se falar da variação no interesse em interagir encontradas nos estudos de Delfrate et al (2009, p. 330), pois para as autoras, “interlocutores diferentes produzem diferentes interações, que por sua vez promovem modificações na participação da criança em situações diferentes de usos da linguagem.” As autoras perceberam em suas pesquisas que a depender do interlocutor e do contexto, a criança autista reage de

¹⁵ A Análise Comportamental Aplicada é reconhecida pela sigla ABA, porque advém da nomenclatura em inglês “Applied Behavior Analysis”.

modo diferente: se diante de um interlocutor que a constitui como sujeito falante, ela apresenta participação ativa no discurso; com interlocutores com características inversas, não apresenta intenção comunicativa.

Além da atuação do meio e dos interlocutores na conversação com autistas, Delfrate et al (2009) afirmou que as características patológicas se demonstraram tão mutáveis quanto a própria linguagem dos colaboradores e isso ocorreu a partir das interações com o interlocutor que os considera como parceiro dialógico, mesmo quando o gesto era a matriz de significação. Ao interagir com o autista com mais dedicação, observando a relevância inclusive da linguagem não verbal, o resultado tendeu a ser mais satisfatório. Ele se repetiu com Lucas, pois com maior investimento na interação com ele, obtive melhor resultado.

Com esse comportamento característico, a turma alvo desta abordagem de pesquisa interacionista abstém-se em muitas ocasiões de incluí-lo em debates, por entender o comportamento descrito como desinteresse, seja por dedução ou senso comum. Além do senso comum, percebe-se, conforme verificado na descrição de Gillberg (2005) apud Favani (2020), que os próprios médicos destacam o comportamento como desinteresse, afirmação que nos leva a refletir se realmente é uma questão de interesse ou de concepções de “sociabilidades distintas”, conforme afirma Cruz (2018a). Acerca do contexto da classe em estudo, observou-se que Lucas respondeu às investidas e chegou a fornecer também uma resposta direta a essa pergunta. Afirmou para mim¹⁶ que sente interesse em interagir, mas nem sempre sabe como começar uma conversa, então tendia a desistir.

Certa vez, perguntei-lhe se ele tinha vontade de interagir e ele respondeu que às vezes sim e às vezes não. Contou que em alguns momentos preferia organizar a “atividade do cérebro”, porque pensava em muitas coisas, precisava “terminar de pensar”.

Nesse caso, é válida a utilização do conhecimento sobre as formas de interação social manifestas em estruturas discursivas diversificadas, embora recursivas na conversa cotidiana. Dessa forma pode proporcionar, como outrora dito nesse estudo, a democratização da conversa e a possibilidade de compreender o modo como se apresenta a sociabilidade da criança autista. Ressalta-se que a turma em questão não o impede de se expressar, apenas solicita as opiniões do aluno autista, membro desta, com menos frequência.

Favani (2020, p. 16) destaca ainda outras características importantes: as chamadas estereotípias, que são movimentos repetitivos.

¹⁶ Conforme fui insistindo na interação com o aluno, passei a receber dele desenhos que retratavam sorrisos. No decorrer do período letivo, o aluno passou a tomar iniciativa e me fazer questionamentos (antes respondia apenas quando indagado, porém, passou a fazer perguntas sobre os conceitos de neurotípicos e neuroatípicos, que ouviu nas seções clínicas e terapêuticas que frequentava). Assim começamos a desenvolver diálogos mais longos.

Os exemplos mais comuns de estereotípias observadas em crianças com TEA são: necessidade exacerbada de movimento; *flapping* (movimento de balançar as mãos); pular em cama, sofá, no chão, na frente da TV, etc.; girar sobre o próprio eixo; olhar objetos que giram; movimento repetitivo para frente e para trás; correr sem função ou objetivo claro; andar na ponta dos pés; movimentar dedos e mãos na frente dos olhos; etc.

Essas estereotípias podem, em muitas ocasiões, causar estranhamento em pessoas que não conhecem o transtorno e, para fins desse estudo, citam-se para que em eventuais circunstâncias de acometimento durante as aulas, possam ser entendidas como característica dela.

Cita-se aqui a ocasião na qual eu e o aluno autista conversávamos sozinhos, estando eu sentada e ele se aproximou, ficando de pé diante da minha mesa. A conversa fluía sobre a patologia que o aluno tem (ele fazia perguntas sobre Autismo), até que chegaram outros alunos. Ele saiu de perto de mim, se direcionando à carteira dele, balançando as mãos (estereotípias).

O Autismo atualmente é conhecido como um espectro, porque possui vários níveis de comprometimento. Assim sendo, segundo a Associação Psiquiátrica Americana no DSM-5¹⁷:

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista. (DSM-5, 2014, p. 53)

Considerando os déficits verbais, Herrera (2009) destaca essa possibilidade de dificuldades na compreensão da fala como um todo, fazendo com que esses indivíduos não consigam interpretar conteúdo metafórico, brincadeiras ou duplo sentido nas elocuições, conforme o intuito comunicativo do outro.

Petrin (2019)¹⁸, um autista adulto, conta também que considera ordens complexas difíceis de entender. Relata que diversos pedidos inseridos em um turno com informações acumuladas atrapalham o processamento delas. Além disso, fala da dificuldade de interpretar gestos. Assim sendo, enquanto estava na escola, fez o pedido para que os outros alunos e professores ao invés de utilizarem gestos, falassem. Ressaltou que “o uso das metáforas para

¹⁷ In: O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quinta Edição - Publicado pela Associação Psiquiátrica Americana.

¹⁸ Fala emitida através da entrevista no do canal do Youtube denominado “Diário de um Autista” no link <https://www.youtube.com/watch?v=yr0rrbMzYe4>

“pessoas neurotípicas é atalho, para autistas são descaminhos.” Ele ressaltou a importância de interagir com o pai, que utilizava muitas metáforas, e isso o ajudou a compreender o que significavam, visto que o progenitor explicava o sentido sempre que as emitia. Evidencia-se aqui um contraponto, pois embora para autistas metáforas sejam “descaminhos”, a utilização progressiva, por parte do pai de Petrin, dos artifícios, com explicação pós emissão, facilitou o seu entendimento nas outras interações.

Essas falas de Petrin (2019) nos levam a refletir sobre a exposição do autista a pistas paralinguísticas e metáforas na sala de aula, pois, no caso dele, a utilização destas pelo pai foi fundamental para compreender o mundo que o cerca. As pessoas indiscutivelmente utilizam esses recursos na fala-em-interação, então autistas precisam desse contato com esses recursos linguísticos distintos para desenvolver habilidades de compreensão.

Dentro da perspectiva da interpretação, Lima (2007) relata que em sua pesquisa, durante a anamnese, foi possível identificar alterações na comunicação verbal e não verbal (tanto na compreensão quanto na expressão). Lima (2007) afirma, então, que os autistas possuem inabilidade de identificar e salientar pistas de informações e de buscar coesão junto ao contexto. Assim sendo, contextualizar informações não é uma tarefa fácil para o autista.

Considerando essa dificuldade, Marcuschi (2006) apud Lima (2007, p. 55) reforça que “com relação a compreensão, a repetição fortalece a intensificação e o esclarecimento”, ou seja, repetir pistas de informações podem auxiliar o autista na interpretação da fala.

Ciente desta afirmação, percebe-se a relevância de se observar a capacidade de interpretação do aluno, se ele é capaz de contextualizar, identificando, desse modo, pistas de informações para que haja compartilhamento de significados.

Uma situação parecida ocorreu em uma ocasião na nossa aula gravada para essa pesquisa e que se mostra a seguir:

Excerto 1 da aula gravada- A interpretação de Lucas¹⁹

	141	Vania:	que marayilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
	142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
	143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
→	144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
→	145		basquete de todos os tempos (1,0) ele é um sucesso ele faz cestas de
	146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
	147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
	148	Vários alunos:	Não
	149	Lucas:	Tem
	150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→	151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<

Ao que se nota no excerto acima, Lucas mostrou uma posição contrária aos demais alunos na linha 149. Ele demonstrou uma ideia diferente sobre as possibilidades de vencer um jogo sem auxílio. Indagado sobre sua posição, Lucas seguiu na argumentação considerando o alinhamento: “depende do jogo” (linha 151). Mostrou que não estariam os alunos, de todo, errados, mas que depende da especificidade do jogo. O conteúdo proposicional, segundo Lucas, era válido apenas em algumas circunstâncias: dependeriam do fato de estarem alinhadas a um tipo específico de jogo.

Lucas não notou as referências do tipo de jogo e do ator envolvido na ação. Nota-se pela presença das palavras “ele” e “o” na primeira pergunta da linha 147, que ainda me referia a Michael Jordan (linha 144) dentro do contexto do basquete (linha 145), esporte que ele praticava. Com a utilização do pronome, evidencia-se que estava me referindo a alguém específico, que foi mencionado anteriormente. Deste modo, para responder, o ouvinte deveria observar o contexto. A palavra “ele” é uma pista verbal que remete a falas anteriores: um pronome relativo referencial a Michael Jordan.

Logo em seguida, na mesma linha, faço outra pergunta utilizando novamente o artigo definido “o”, outra pista verbal que remete à ideia de ainda estar falando do jogo praticado

¹⁹ Este trecho da transcrição se situa após a ocorrência da leitura de frases motivacionais para o trabalho em equipe, por parte dos alunos. Alguns deles pegaram papéis com frases escritas de dentro de um recipiente e ressignificaram, como produto de suas interpretações. Meu primeiro turno (linhas 141-147) é composto por: repetição da fala ressignificativa de uma aluna (linha 141) sobre a frase lida e um comentário sobre o autor da frase lida por ela: Michael Jordan (linhas 144-146).

pelo citado esportista - “tem como ganhar o jogo sozinho?” (linha 147). O artigo “o” caracteriza-se como definido justamente por estabelecer um sentido de especificidade, sugerindo que se sabe especificamente sobre o que se fala e, nesse caso, “o” jogo, era o basquete. (Grifo desta autora)

Ressalto também a repetição do nome de Michael Jordan na linha 144, observando a teoria de Marcuschi (2006) como recurso para facilitar a contextualização e o entendimento. Repeti o nome do atleta para reforçar que ele era a referência.

As duas perguntas feitas por mim estavam conectadas, relacionadas, se complementavam, podendo ser respondidas com uma única resposta: um “sim” ou um “não”. Os dois questionamentos eram sobre Michael Jordan e as pistas de contextualização os interligavam, remetendo ao atleta.

Destaco até aqui, então, que diversos recursos de contextualização foram empregados para que todos entendessem sobre quem e sobre o que eu falava. Tratei de enfatizar que ainda me referia ao tema desenvolvido anteriormente para construir a pergunta, conforme se nota a seguir:

Excerto 1 da aula gravada - A interpretação de Lucas

	141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
	142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
	143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
	144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
	145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u>le é um sucesso <u>e</u>le faz cestas de
	146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
→	147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
→	148	Vários alunos:	Não
→	149	Lucas:	Tem
→	150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→	151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
	152	Vários alunos:	[não]

Considerando o excerto 1, mesmo com o enredo construído em discursos anteriores; ainda que tenha utilizado a repetição do nome de Michael Jordan; por mais que ocorresse o emprego de duas pistas de contextualização: “ele” e “o” no mesmo turno; não consegui expressar para Lucas a ideia de microanálise da perspectiva de jogos coletivos. Ele levou em consideração uma análise macro, abarcando também jogos individuais, não se beneficiando do contexto sequencial para a contiguidade e manutenção da intersubjetividade. Vale salientar que, percebendo o ocorrido, fiz uma fala que remeteu ao contexto sequencial (linha 150), uma atitude inclusiva que trouxe o aluno para o conjunto de circunstâncias da conversa, me adaptando à necessidade dele. Ressalta-se ainda, que houve uma violação da organização de preferência da conversa: o aluno respondeu de forma diferente do esperado por mim (linha 149) e houve contestação da turma sobre essa violação (linha 152).

Observado o caráter interpretativo e já adentrando no contexto da variedade de níveis de comprometimento e dificuldades, em 18 junho de 2018, a Organização Mundial da Saúde divulgou uma nova versão da CID 10, a CID 11. Nela, consta uma nova classificação, que difere da classificação da DSM-5, incluindo o conceito do TEA. A DSM-5 faz a divisão do transtorno em graus/níveis – autismo grau 1 (leve), 2 (moderado) ou 3 (severo), enquanto a CID 11 faz a classificação em diferentes subtipos, que leva em consideração, principalmente, a presença ou a ausência de prejuízos na linguagem funcional e a presença ou ausência da deficiência intelectual (comorbidade). (OMS, 2020)

Considerando as informações acima e a realidade da classe em estudo, o aluno autista não possui déficit verbal grave, o que se nota é aparente prejuízo na utilização da linguagem para comunicação coordenada.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana, no DSM-5 (2014, p. 53) “as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social”. Assim sendo, os comprometimentos mais significativos em relação à linguagem são “os da habilidade de atenção compartilhada, especialmente a iniciativa para buscar e manter a interação, de forma recíproca e espontânea” (SANINI et al., 2013, p. 99). É o que parece ser o caso do aluno membro da turma em estudo.

Verificadas tais informações, nota-se a possibilidade de utilizar o trabalho interacional como instrumento de compreensão mútua, ou seja, como meio de melhorar a compreensão entre os indivíduos “neurotípicos” e “neuroatípicos”. Verifica-se também, através do exposto, que um autista cujo comprometimento está centrado em atenção compartilhada terá essa interação bastante difícil, pois a comunicação é uma via de mão dupla, em que as experiências

personais, o conhecimento prévio e os sentimentos interferem diretamente na concretização desta.

Segundo Sanini et al. (2013, p. 100), o desenvolvimento comportamental e social de pessoas dentro do TEA aparentemente tem ligação direta com a ausência de compreensão acerca do que se quer dela, do que se espera de suas ações. Assim sendo, a não percepção da intenção das pessoas, de seu estado mental e experiências sensitivas, fazem com que mergulhem em um estado de “cegueira mental”.

Para a “teoria da mente”, as pessoas com TEA experimentam dificuldades significativas nas capacidades de metarrepresentação e metacognição, de interiorizar e interpretar os estados mentais e emocionais de terceiros, do mesmo modo que os próprios. (LIMA, 2007)

Nota-se, então, que a fala-em-interação pode ser considerada um instrumento de grande valia, uma vez que torna a interação um alvo de estudo, no qual se pode compreender onde estão as lacunas que esvaziam a conversa.

Vale ressaltar mais uma vez a peculiaridade da pessoa autista como ser único (com características únicas), tanto que para Cruz (2018), citando Ochs e Solomon (2010), a sociabilidade da pessoa dentro do TEA pode ser obscurecida por lacunas existentes na área da linguagem verbal, mas a possibilidade da utilização de pistas não-verbais pode permitir ao mesmo comunicar-se. Assim sendo, não existe uma fórmula mágica, na qual se deixa de utilizar pistas ou se utilizam outras em demasia, mas existe a adaptação mútua entre participantes da comunicação e da fala.

O envolvimento do grupo todo da sala de aula, no processo de aprimoramento da linguagem faz lembrar o que afirmou Gauderer (1993, p. 47). A afirmação deste autor se baseia nos primórdios de que a Educação Especial contempla a socialização, não podendo, então, ser desvinculada desta. Diante disso, se fazem necessários estudos acerca do tema em busca de uma sala de aula com uma abordagem inclusiva e que contemple exposição e explanação das regras de convivência no ambiente escolar, assim como um ambiente que propicie maior probabilidade de concentração e atenção.

2.3 Abordagens interacionistas da linguagem: contribuições para estudos sobre o Autismo

Considerando que a interação depende do envolvimento de mais de um indivíduo, Clark (2000, p. 55) afirmou que o uso da linguagem “é uma forma de ação conjunta”, na qual há a coordenação de ações de indivíduos, realizadas por duas ou mais pessoas em um determinado cenário (local, contexto, situação). Sendo assim, nota-se a necessidade do envolvimento de um grupo e não uma abordagem direcionada ao autista de modo isolado. Isso, sim, caracteriza a inclusão efetiva de todos os inseridos em um mesmo processo.

Tais fatos geram a necessidade de que se estimule um ambiente educacional propício à clareza nas relações, externando com palavras o que se espera com as ações de interação, quando vital para a realização de conversas. Essas atitudes são simples, mas podem gerar mais conforto para a comunicação em classe com aluno autista, uma vez que, conforme citado, pessoas com TEA costumam não alcançar o que se espera delas com facilidade. O que se sugere, então, é um investimento mais preciso nas negociações de sentido. A clareza dessa relação pode ser mediada pelo professor em um trabalho interacional, que visa dar voz a todos os envolvidos e possibilitar esclarecimentos, autoentendimento e, principalmente, interação e inclusão efetiva.

Essa busca por clareza pode ser notada na transcrição da aula gravada para essa análise, na qual ocorreu uma situação de quebra de intersubjetividade, conforme o excerto a seguir:

Excerto 2 da aula gravada - Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) ele é um sucesso ele faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
→ 148	Vários alunos:	Não

→	149	Lucas:	Tem
→	150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→	151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
	152	Vários alunos:	[não]
	153	Vania:	jogo de basquete. é-
	154	Vários alunos:	[()]
	155	Lucas:	°[()]°
	156	Vania:	ocê tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
	157		(0,6)
	158	Lucas:	É
	159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
	160		sozinho?

Nesse excerto, percebe-se na linha 149 que Lucas deu uma resposta diferente dos demais, corrigindo-os. O restante da turma se atentou ao fato de eu estar falando sobre o basquete de Michael Jordan e respondeu com um “não” (linha 148) sobre a possibilidade de o atleta vencer sem auxílio. Interessada em compreender a motivação da discordância, eu perguntei se isso seria possível com a elocução “sozinho?” na linha 150 (se Michael Jordan poderia vencer o jogo sem ajuda dos demais jogadores) e Lucas respondeu, então, com “depende do jogo” (Linha 151). Diante do fato de perceber que o aluno não compreendeu a pergunta de modo sequencialmente contextualizado, afirmei que abordava o “jogo de basquete” especificamente e restringi o conceito de jogo (linha 153) para que houvesse clareza na conversa.

Compreendendo que uma fala/ação pode ser interpretada de modo diverso do pretendido, Blumer ([1969] 1980, p. 76) afirmou que a reação nas interações humanas se dá não diretamente às ações dos outros, mas baseada no significado atribuído a essas ações. Assim, a sociedade consiste em pessoas que agem e a vida em sociedade consiste em suas ações ([1969] 1980, p. 83). Considerado tal fato e relacionando às dificuldades de negociação de sentido das pessoas autistas com as neurotípicas, de seu estado mental e experiências

sensitivas, indivíduos com TEA tendem a ficar à margem dessa relação de ação, interpretação e reação, caracterizando de forma mais enfática o isolamento.²⁰

Conforme Oliveira (2008), a existência da comunicação se dá quando há situação interativa, quando os comportamentos, sejam eles intencionais ou não, podem ser observados por outrem, estando então suscetíveis a atribuição de significados. A autora, citando Goffman (1959), retrata a existência do papel intencional e do papel não-intencional através da distinção entre “informação dada” e “informação given-off”. Segundo ela, “informação dada” é aquela designada com o propósito de ser percebida como forma de comunicação, podendo então, ser através de pistas verbais ou não verbais: são as comunicações propositais. Já a “informação given-off” é aquela transmitida sem objetivo de comunicar efetivamente: sem intenção comunicativa. Mencionando Schiffrin (1994), ela reforça ainda que se há possibilidade de atribuição de significado às ações nos dois casos, ambos os tipos de comportamentos são comunicacionais.

Schiffrin (1994), segundo Oliveira (2008), relata que os tipos de informações “dada” e “given-off”, ainda que estejam embasados no caráter intencional - com ausência ou conformação deste -, se deparam nos fundamentos do modelo interacional de comunicação com uma diminuição do papel atribuído a ele. Deste modo, ocorre uma mudança na concepção do papel dos participantes (falante e ouvinte): o recipiente/ouvinte desempenha, então, um papel muito mais ativo em comparação ao que lhe tem sido atribuído em outros modelos de comunicação, ele age como coparticipante da construção do significado da mensagem. Acontece, assim, o referido por Blumer ([1969] 1980): o ouvinte atribui significado às ações, interpreta comportamentos situados, ainda que sua interpretação esteja em divergência com a pretensão de quem emitiu a mensagem. Assim sendo, Oliveira (2008, p.9) alerta ainda que “comunicação” não somente toma lugar quando “entendimentos mútuos ocorrem”, mas sim quando são interpretadas as ações.

²⁰ Faço aqui uma nota sobre um grupo fechado do Facebook intitulado “Pergunte a um Autista”, no qual fiz diversas amizades com indivíduos neuroatípicos e fui calorosamente acolhida, pois expliquei sobre a proposta do trabalho que estava executando no Mestrado. Deixo, então, expresso um convite para a participação no grupo da rede social citada, o que pode proporcionar uma visão mais ampla de sociabilidade. Relato que em um momento de bloqueio mental, no qual me vi impossibilitada de seguir com a escrita desta dissertação, pedi ajuda aos membros neuroatípicos e expressei que precisava me lembrar do porquê eu estava escrevendo e qual era a importância do meu trabalho (me abri emocionalmente). A resposta veio de um dos indivíduos classificados como respondedores (Autistas), através de um vídeo e uma frase. O vídeo no qual se desenrolava um clipe, veio através da indicação de um link (<https://youtu.be/t8jeZAC06Wk>) e a frase que o acompanhava era: "Salve seus alunos autistas da dor da solidão!"

Foram poucas palavras com um link, mas que mudaram completamente o meu estado emocional, desencadeando motivação ímpar. Diante do exposto, segundo meus preceitos, deixo registrado que um autista pode até falar pouco, mas o seu pouco pode falar muito mais do que muitas palavras.

O vídeo do link indicado faz uma narração, através de uma música, de um indivíduo com dificuldades sociais que mergulhou na depressão (é comovente). Assim sendo, deixo também um convite para o assistir.

Deduz-se assim que autistas se comunicam, mesmo que não sejam verbais, mesmo que se afastem (uma ação passível de interpretação). Seres humanos se comunicam sempre que ao menos um deles esteja disposto a atribuir significados às ações do outro. Informações são passadas sejam elas “dada” ou “given-off”.

É necessário, então, lembrar que para Gumperz, ([1982], 2002), os participantes de uma conversação utilizam pistas de natureza sociolinguística tanto para exposição de seus propósitos comunicativos, quanto para inferirem nos propósitos conversacionais de seus interlocutores, podendo essas pistas serem verbais ou não-verbais. Observado esse posicionamento, no que tange às pistas de contextualização da fala, talvez seja necessário que para melhor comunicação com autistas sejam utilizadas as pistas mais adequadas ao indivíduo, sejam elas verbais ou não verbais, na medida de sua compreensão. A única forma prática de saber quais são as pistas adequadas é utilizando cada uma delas e verificando de que forma e se a comunicação ocorre.

Um exemplo da utilização de pistas verbais e não verbais, a fim de escolher um respondedor para a minha pergunta, ocorreu também no excerto 2, conforme se nota a seguir:

Excerto 2 da aula gravada - Negociação de sentidos

141	Vania:	que marayilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos:	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°< ((Lucas baixou o olhar))
152	Vários alunos:	[não]
153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários	[()]

	alunos:	
155	Lucas:	°[()]°
156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar

Ocorreu que, conforme descrito na linha 150, dirigi o meu olhar (pista não verbal) ao interlocutor escolhido por mim (Lucas) como respondedor. Diante da ação, tanto ele entendeu, pois logo em seguida, na linha 151, que respondeu ao questionamento. Desse modo, a resposta de Lucas sinalizou que ele compreendeu a pista não verbal do olhar e que, com ele, esta funciona como meio de comunicação. Como o restante da turma não compreendeu ou não aceitou a escolha (responderam em uma sobreposição de elocuições), mais adiante utilizei uma nova pista, agora verbal (né lucas?) na linha 156. O que se nota é que, desta vez, todos aceitaram/compreenderam a pista conforme minha seleção, respeitando, os demais, o direcionamento da ação. Houve o respeito à fala do aluno discordante, que evoquei para esclarecimentos. Eu, com o fim de incluir, interferi nos propósitos conversacionais dos interlocutores para que Lucas pudesse falar.

Segundo Goffman ([1979], 2002), num encontro social os participantes deveriam manter seu envolvimento no que está sendo dito, assegurando-se de que não haverá um tempo longo sem fala. Tal engajamento é complexo para um autista, considerando a dificuldade de atenção compartilhada, mas pode ser compensado com atividades dirigidas que mantenham o foco em um número menor de pessoas, a fim de estabelecer menos propósitos comunicativos a serem compreendidos. (Goffman [1979], 2002, p. 122 - 123)

Pode-se embasar esse argumento da necessidade de redução de interlocutores na teoria da Instabilidade de Interação, na qual acontecem múltiplas subdivisões de conversas inconstantes. Segundo Goffman ([1979], 2002), essas subdivisões colaboram para a imprevisibilidade, conforme descrito a seguir:

E parece que essas várias mudanças são frequentes em algumas circunstâncias sociais microecológicas. Assim, é comum termos, à mesa de jantares informais com algo em torno de oito participantes, uma forte instabilidade de participação. Nesses casos, um falante pode achar necessário policiar sua plateia, nem tanto para se prevenir contra intrometidos (pois, na verdade, ouvir por acaso à mesa dificilmente precisa ser dissimulado), mas para trazer de volta aqueles que estão ao léu e encorajar futuros participantes que estão incipientes.

Mello (2007) afirma que alguns autistas podem ter dificuldades de manter contato visual, enquanto Goffman (2002) ressalta a importância desse artifício na comunicação, a fim de se interpretar mais corretamente o significado do que o falante diz, através das pistas visuais (gestos, expressões faciais, entre outros). Goffman (2002) afirma também que o ouvinte é obrigado a evitar olhar diretamente para o falante por muito tempo para não haver invasão de territorialidade.

Os estudos de Cruz (2018a) demonstram uma pré-disposição de pessoas com TEA a olhar para objetos sobre o qual se discute, atentando-se para suas características e disposição, ao invés de olhar para a pessoa a quem se dirige a fala. Essa observação da autora, mostra uma forma diversificada de interagir, não necessariamente significando distanciamento do participante da fala a quem se dirige. Por esta ser uma das formas complexas de interação, o ideal é que não coloquemos o autista sob um pré-julgamento de falta de conexão, mas sob a ótica da diversidade psicossocial.

Cruz nos faz pensar que devemos tentar nos aproximar o máximo possível do universo do autista para podermos contextualizar de maneira mais vertical e assim atribuir um sentido mais justo às suas práticas comunicativas. No excerto 2 observa-se a discussão direta entre mim e Lucas e ocorreu o que se descreve a seguir:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que marayilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos:	Não
149	Lucas:	Tem
→ 150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→ 151	Lucas:	>°depende [do jogo]°< ((Lucas baixou o olhar))
152	Vários alunos:	[não]

153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos:	[()]
155	Lucas:	°[()]°
→ 156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar

Nota-se na linha 151 que Lucas não olhou para mim de volta, embora estivesse me respondendo diretamente. Isto não significou necessariamente distanciamento do que estávamos discutindo, tanto que ele respondeu à pergunta e esclarece-se, assim, que se trata apenas de uma forma diferente de interagir.

Wolfran Eilenberger (2019, p. 69) faz uma menção a uma fala de Ludwig Wittgenstein que ilustra os problemas de análises comunicativas pouco densas em termos situacionais:²¹

Você me lembra alguém que olha através de uma janela fechada e não consegue explicar os movimentos estranhos de um passante, esse alguém não sabe do vento que sopra lá fora nem que talvez o passante esteja fazendo muito esforço para se manter em pé.

Tal afirmação nos permite refletir que quem vivencia a situação de modo descontextualizado, não sabe realmente o que impulsiona as ações do ator. Só um olhar fora da janela fechada ou dentro da perspectiva contextual do Autista é capaz de revelar o porquê de suas ações.

É o que se pode notar no excerto 2, conforme se nota a seguir:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) ele é um sucesso ele faz cestas de

²¹ Conforme Eilenberger (2019, p. 68), pesquisas recentes revelam a hipótese de Wittgenstein estar dentro do espectro autista.

146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos:	Não
149	Lucas:	Tem
→ 150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→ 151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos:	[não]
153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos:	[()]
155	Lucas:	°[()]°
156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar

Conforme verifica-se no exceto 2, somente após a busca de esclarecimentos (linha 150) foi possível entender o porquê da discordância de Lucas. Se a discordância fosse tratada como estranha e inconveniente, perderíamos uma oportunidade de abrir a janela, ver sob a ótica do autista. Lucas teve um entendimento diferente da minha pergunta e após a elocução de pedido de esclarecimentos, mostrou o porquê do desalinhamento (linha 151).

Entendendo o trabalho interacional como um tipo de função mediadora, em que se auxiliam os alunos na negociação de sentidos, o professor pode, como visto, organizar as contribuições dos alunos e suas diferentes orientações, a fim de salientar a importância do papel social de cada um e oportunizar trocas de informações relevantes. Esse tipo de intervenção pedagógica baseada no trabalho interacional é capaz de gerar a verdadeira inclusão e essa é a importância do conhecimento da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), vista aqui como ferramenta à disposição do professor para intermediar, através de suas ações interacionais, práticas inclusivas em sala de aula.

2.4 A Análise da Conversa Etnometodológica, seus conceitos e princípios

Compreendendo que a intervenção pedagógica baseada no trabalho interacional é capaz de gerar a verdadeira inclusão, há de se falar sobre a ACE, que nasce da Etnometodologia, ciência cuja função pode ser descrita como “o estudo do raciocínio prático cotidiano enquanto fundamento de toda atividade humana.” (BERTICELLI, 1998, p. 10) O prefixo ‘Etno’ se refere a procedimentos locais ou de uma tribo, corroborando assim com o conceito de Garfinkel (1967) em seu trabalho seminal, em que aborda atividades e raciocínio sociológico prático, baseando-se no senso comum que cada indivíduo constrói nas interações como membro da sociedade. (BERTICELLI, 1998)

Já sobre os membros da sociedade, Coulon (1995) destaca que são elementos principais no processo de construção da realidade social pessoas dotadas de um conjunto de modos de agir buscando uma adaptação para dar sentido ao mundo que as cerca.

Sobre a ACE, Coulon (1995) afirma que:

A Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) constitui-se em uma vertente de pesquisa de tradição anglo-norte-americana, que surgiu na metade do século 1960 com os estudos iniciais de Harvey Sacks, que conquistaram colaboradores, como Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, figuras imponentes para a configuração desse campo. Os fundamentos que sustentam os estudos da ACE advêm de uma área da Sociologia, mais especificamente da Microsociologia, a Etnometodologia fundada por Harold Garfinkel que, por sua vez, concebe a realidade social como uma realização contínua dos atores sociais no seio de suas atividades cotidianas (visão de realidade construída, não dada a priori).

Conforme Rod Watson e Edison Gastaldo (2015), a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) não está compreendida no conceito de método de análise, mas se enquadra como um tópico em si, já que examina como os membros analisam as suas próprias interações. Afirma então o lugar central ocupado pela linguagem e pela perspectiva dos próprios membros (elementos principais no processo de construção da realidade social). Assim como o conceito etnometodológico da exigência singular de adequação, esta é baseada no pensamento de que deve haver, por parte do pesquisador, um domínio intelectual prévio do tema em análise, para uma descrição precisa das práticas. (WATSON e GASTALDO, 2015, p.40).

Embasando-se nesses conceitos dos autores, pode-se depreender que para descrever precisamente a prática (sistematizar os dados da ACE), necessita-se de prévio conhecimento extensivo sobre o tema, como o estudo sobre a maquinaria da conversa, as minúcias

sequenciais dos participantes e, principalmente, saber observar as ações interacionais turno-a-turno. Entende-se também, através da afirmativa dos autores, que a linguagem é o foco de estudo e nela se concentram os dados e a necessidade de atenção especial.

Heritage (1999) afirma que a ACE é uma das vertentes mais importantes da Etnometodologia, considerada também por Levinson (2004, p. 274) “a ciência dos métodos em que os próprios participantes produzem, analisam e interpretam a interação social.” Ainda que se possam destacar outras linhas de pesquisa, como Interacionismo Simbólico (Minayo, 2010), por exemplo, a ACE se sobressai pelo fato de as pesquisas buscarem esclarecer a chamada “maquinaria” da conversa (SACKS, 1992) e as competências que os falantes usam para interação, conforme explicitam Heritage e Atkinson (1984, p. 1).

O objetivo central de pesquisas em Análise da Conversa é a descrição e a explicação das competências que os falantes comuns usam e de que se valem para participar de interações inteligíveis e socialmente organizadas. Em sua forma mais básica, esse objetivo é descrever os procedimentos por meio dos quais os participantes produzem seus próprios comportamentos e entendimentos e por meio dos quais lidam com o comportamento dos outros. Uma concepção básica é a proposta de Garfinkel (1967: 1) de que essas atividades - produzir comportamento e entendimento e lidar com isso – são realizadas como produtos de um conjunto de procedimentos passíveis de serem explicados.

Segundo Sacks ([1974] 2003), a ACE se volta mais especificamente para as minúcias da ideia de sequencialidade dos participantes. É a partir dessa perspectiva microanalítica, da observação da fala-em-interação turno-a-turno que importantes elucidações são construídas.

Have (1999) apud Loder e Jung (2008, p. 40 - 41) afirma que “a ideia de sequencialidade” trata da experiência comum de que “uma coisa leva a outra” e da observação clara de sequências nas quais as elocuições produzidas por diferentes participantes seguem uma ordem, considerando o que o outro disse. Vale ressaltar que “sequências ocorrem em todas as linguagens como parte de uma infraestrutura universal de interação social”. (KENDRICK ET AL, 2020, p. 120 [tradução nossa])

Citando Sacks (1964), Loder e Jung (2008, p. 40-41) explicitam que para ocorrência da sucessão ou sequência, deve existir a alternância de interlocutores na vez de falar, ou seja, alternância de turnos de fala, as elocuições ou, segundo Marcuschi, “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (2003, p. 18).

No exemplo a seguir, verifica-se, em um excerto da transcrição da mesma aula ministrada e gravada por mim, uma incidência de alternância de interlocutores:

Excerto 3 da aula gravada – Troca de turnos

1	Vania:	e <u>hoje</u> eu estou aqui: pra falar de um momento especial > pelo qual
2		vocês vão passar. < <u>né</u> : tá todo mundo se preparando. fazendo
3		simulado. estudando. prestando atenção nas <u>aulas</u> (1,0) <u>certo</u>
→ 4	Vários alunos:	Certo ((Lucas não respondeu))
5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
7		como ó que- quem sabe quem são esses
8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
9	Vários alunos:	<u>vingado</u> ::[res]
→ 10	Lucas:	[<u>vingadores</u>]

Conforme se descreve, os demais alunos responderam ao meu primeiro turno (linha 1), com uma repetição da minha última palavra emitida (linha 4), porém Lucas não respondeu. Já em relação à minha segunda elocução, os demais alunos responderam imediatamente (linha 9), enquanto Lucas respondeu com um pouco de atraso (linha 10) - perguntas e respostas se alternaram.

Diante do exposto, destacam-se as seguintes informações estruturantes de uma conversa:

1. os interlocutores estão sempre notabilizando uns para os outros a interação;
2. o que os interlocutores dizem em seus turnos “tem uma configuração sequencial e não são elementos estanques que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde quer que sejam produzidos” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 42) e
3. há alternância de papéis de falante e ouvinte.

2.4.1 Pares Adjacentes

Ainda segundo Loder e Jung (2008), a sequência é fundamentada emicamente e os interlocutores sinalizam para si próprios, na alternância de turnos, a natureza sequencial das interações, utilizando até mesmo a sintaxe do turno anterior como referência para resposta, relacionando-as.

Essa característica também é notada no excerto 3, conforme se nota a seguir:

Excerto 3 da aula gravada – Troca de turnos

	1	Vania:	e <u>hoje</u> eu estou aqui: pra falar de um momento especial > pelo qual
	2		vocês vão passar. < <u>né</u> : tá todo mundo se preparando. fazendo
→	3		simulado. estudando. prestando atenção nas aulas (1,0) certo
→	4	Vários alunos:	certo ((Lucas não responde aqui))
	5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
	6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
	7		como ó que- quem sabe quem são esses
	8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
→	9	Vários alunos:	vingado:[:res]
→	10	Lucas:	[vingadores]

Observa-se no excerto acima que eu sinalizei, com a palavra “certo” (linha 3), que deveríamos alternar os turnos; já que se tratava de uma pergunta e que, neste caso, requeria resposta verbal explícita. Logo depois, parte dos alunos responderam da mesma forma (linha 4), utilizando a mesma palavra de sinalização. A alternância ocorreu.

Considerado este fato, segundo Loder e Jung (2008), pares adjacentes compõem uma dupla de elocuições produzidas por falantes diferentes, na qual uma ação projeta a outra. Como exemplo temos os pares pergunta/resposta, mas existem outros exemplos de pares adjacentes, são eles: a) aceite-recusa; b) saudação/resposta à saudação; c) oferta/aceite-rejeição; d) avaliações/concordância-discordância etc.

Segundo Schegloff (1968), as duas partes do par estão sintetizadas na noção de “relevância condicional” de um item em relação ao outro, em que dado o primeiro, o segundo é esperado. No excerto 3, ao emitir a sinalização de troca de turnos com a pergunta “certo” (linha 3), eu esperava a resposta e ela foi dada.

Para fins desse estudo, salienta-se que pessoas com TEA costumam não perceber o que os outros esperam deles (BRASIL, 2015). Cientes disso, quando utilizamos a ACE para vislumbrar a interação do autista, supomos que as características do transtorno interferem na formação de pares adjacentes, pois haveria dificuldade para compreender a dinâmica da maquinaria da conversa, uma vez que exigiria noção de “relevância condicional”.

Cumpra-nos indagar, nessa pesquisa de orientação interacionista, se o aluno autista percebe essa relevância de resposta. Em caso de não perceber as sinalizações dos interlocutores para que aconteça a sequência de turnos, como podemos auxiliá-lo com outros tipos de pistas até que haja a sucessão de elocuições, caracterizando a conversa?

O que podemos verificar no excerto 4, é que, inicialmente, Lucas não responde à sinalização para troca de turnos feita na linha 3, ele não responde juntamente com os demais na linha 4: há indício de não percepção da sinalização. Já em seguida, com outras pistas como introdução de um objeto (mostrei o recipiente de pipocas dos vingadores- linha 8), ele respondeu, ainda que com certo atraso em relação aos demais. A introdução de objetos evidenciou-se como uma pista significativa para a compreensão da relevância de sua resposta.

Destaco, então, outra ocasião em que Lucas demora um pouco para responder a uma primeira parte de um par adjacente:

Excerto 3 da aula gravada- Relevância condicional

→	156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
	157		(0,6)
→	158	Lucas:	é

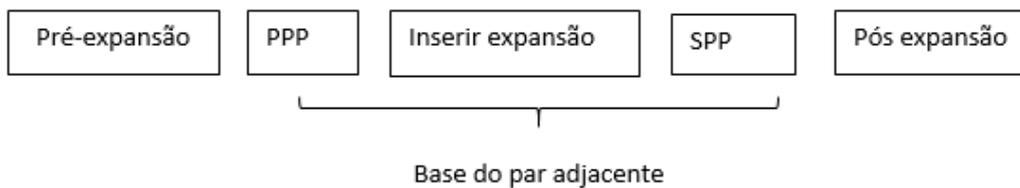
No excerto 3, nota-se que sinalizei o respondedor com uma pista verbal (né lucas?) na linha 156. Lucas demorou um pouco a responder, mas entendeu a pista e completou o par adjacente. Ouvir o próprio nome evidenciou-se como uma pista significativa para a compreensão da relevância de sua resposta.

Vale ainda adentrar nas separações das extensões de pares adjacentes, as quais podemos tomar como referência o texto de Kendrick et all (2020). Nele, há a afirmação de que a unidade básica é o par adjacente de base, entretanto, existe a possibilidade de extensão,

sendo ela através de um par adicional antes da sequência de base, da inserção de um par entre as partes do par de bases ou por um par após a sequência de base estar completa. Deste modo, cada uma dessas aberturas de novos pares adjacentes pode ser elaborada recursivamente, construindo sequências globais de comprimento considerável.

Kendrick et all (2020) exhibe ainda a descrição sistemática de Schegloff (2007), no qual ilustra o posicionamento dessas extensões, conforme se vê a seguir:

Figura 1 - Descrição sistêmica de Schegloff



Fonte: Imagem adaptada (KENDRICK et all, 2020, p. 120)²²

Deste modo o que se observa são pré e pós-extensões, juntamente com expansões inseridas. Ressalta-se que existem seis tipos de expansão de pares adjacentes: (i) pré-expansões genéricas, (ii) pré-expansões específicas, (iii) expansões pós-primeira inserção, (iv) expansões pré-segunda inserção, (v) pós-expansões mínimas, e (vi) pós-expansões não mínimas. (Kendrick et all, 2020,p.121.)

Destaca-se ainda que um par adjacente pode ser expandido com esses pares de adjacência adicionais em três posições estratégicas: Pré, inserção e pós. Em cada uma dessas posições, pode-se instanciar dois tipos específicos, conforme se nota na ilustração a seguir:

Figura 2 - Expansões de pares adjacentes

Posições	pré		inserção		pós	
Tipos	Genérico	Específico	Pós-primeiro	Pré-segundo	Mínimo	Não mínimo

Fonte: Imagem adaptada (KENDRICK et all, 2020, p. 125)²³

²² Ilustração adaptada de Kendrick, K.H. et all. *Sequence organization: A universal infrastructure for social action*. Journal of Pragmatics 168 (2020) 120-125.

²³ Ibid.

Nota-se que as pré-expansões podem ser genéricas ou específicas; sendo o primeiro tipo o que projeta a relevância de uma primeira parte do par de base, mas não especifica sua ação (por exemplo, uma sequência de convocação-resposta) e o segundo que projeta a relevância de uma primeira parte do par de base e especifica ou delimita a ação que ela realizará (por exemplo, uma sequência de pré-oferta).

Em minha transcrição da aula gravada, evidenciou-se uma ocorrência de Pré-expansão Genérica, conforme se nota a seguir:

Excerto 5 da aula gravada- Pré-expansão Genérica

→	184	Carlos:	tia tia
→	185	Vania	<u>hã</u>
	186	Carlos:	deixa eles

O que vemos no excerto 6 é uma ocasião em que o chamamento que Carlos faz em relação a mim (linha 184) projeta a relevância de uma primeira parte do par de base: eu emiti um som na linha 185 (hã), que sugestiona uma solicitação de esclarecimentos sobre o que ele desejava me dizer. Isso porque, embora o chamamento de Carlos não especificasse qual deveria ser minha ação, projetou a necessidade da minha solicitação de esclarecimentos (uma sequência de convocação-resposta). Esse tipo de expansão, embora se possa notar a presença na fala dos outros interlocutores (referência para apropriação discursiva), não aconteceu com Lucas, pois o aluno tendeu a ser mais objetivo em suas falas, fazendo a pergunta que deseja ou fazendo correções diretamente na fala dos demais.

Outra ocorrência em minha transcrição da aula gravada foi o registro de uma Pré-expansão Específica, conforme se nota a seguir:

Excerto 6 da aula gravada - Pré-expansão específica

	366	Vania:	hoje (0,5) eu espero de coração (0,5) que vocês lembrem de quem vocês
	367		são vocês são (0,5) heróis (1,0) ok? <u>heró:is</u> <u>combinado</u> ? heróis não se
	368		esqueçam disso (1,0) vou terminar lendo algumas frases aqui ó (1,0)
	369		uma frase de Ayrton senna
→	370	João:	<u>Ay:rton</u> <u>se:nna</u> ()
→	371	Vania:	quem sabe quem é Ayrton senna?
→	372	Lucas:	um piloto de fórmula um

373	Vania:	um piloto de fórmula um
374	Vários alunos:	()
375	Henrique:	Hum
376	Lucas:	era. ele era
377	Vania:	ele era (1,0) infelizmente ele faleceu mas olha só (1,0) na adversidade

Nota-se no excerto 6, que João destacou o nome de Ayrton Senna (linha 370) e a ação projetou a relevância de abordar assuntos relacionados ao piloto na minha fala (linha 371). Devido a isso, montei a primeira parte do par, considerando a interferência da pré-expansão de João (específica). Lucas respondeu e completou o ciclo pergunta/resposta, apresentando-se dentro das regras da organização da conversa.

Já as expansões inseridas, ocorrem entre a primeira e a segunda parte do par de uma sequência de base e é iniciado pelo receptor desta. Estão divididas em dois tipos diferenciados, seja voltada para o passado ou para o futuro, de acordo com a objetivação: (i) as inserções pós-primeira têm uma orientação retrospectiva e gerenciam problemas de escuta ou entendimento de uma primeira parte do par de base e (ii) as inserções pré-segunda têm uma orientação prospectiva e estabelecem as condições para decidir entre as partes do segundo par de bases alternativas.

Na transcrição da aula gravada para esta análise, não houve registro de inserções. Isso porque Lucas tem um modo diferente de gerenciar problemas de escuta ou entendimento de uma primeira parte do par de base e de estabelecer as condições para decidir entre as partes do segundo par de bases alternativas, conforme se nota a seguir:

Excerto 2 da aula gravada - Negociação de sentidos

141	Vania:	que marayilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>ele</u> é um sucesso <u>ele</u> faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários	Não

	alunos:	
→	149 Lucas:	Tem
	150 Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→	151 Lucas:	>°depende [do jogo]°<
	152 Vários alunos:	[não]
→	153 Vania:	jogo de basquete. é-
	154 Vários alunos:	[()]
	155 Lucas:	°[()]°
	156 Vania:	you tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
	157	(0,6)
	158 Lucas:	É
→	159 Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar sozinho?
	160 Vários alunos:	não ((Lucas também responde aqui))

Observa-se no excerto acima que com a correção à resposta dos demais (linha 149), Lucas me mostrou que não compreendeu a pergunta da maneira como o contexto sequencial sinalizava (linha 141-147). Tratava-se de uma pergunta específica sobre um tipo de jogo, mas ele desconsiderou as informações anteriores e se atentou só para a mais recente: “tem como ganhar o jogo sozinho?”. Jogos de basquete são coletivos e precisam de mais de um jogador para se efetivar, mas a partir do momento em que ele afirmou ser possível vencer o basquete sozinho, passei a indagar a resposta e ele apontou, com a frase “depende do jogo” (linha 151), que se ateu ao conceito macro de jogo, e não ao basquete de Michael Jordan.

Assim que restringi o conceito de jogo (linha 153 e 159), ele respondeu de acordo com o contexto (linha 160). Importante destacar que Lucas poderia pedir esclarecimentos sobre a que tipo de jogo eu estava me referindo (inserção pós primeira) ou interpor uma inserção pré segunda estabelecendo as condições para decidir entre as partes do segundo par de bases alternativas (se estiver se referindo a um jogo individual é possível, se for coletivo, não).

Destaco aqui que este modo diferenciado de interagir influenciou outros interlocutores: outros alunos passaram a repetir o feito. É o que se nota a seguir:

Excerto 7- Correção de Paulo

159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
160		sozinho?
161	Vários alunos:	não ((Lucas também responde aqui))
162	Thiago:	Não
→ 163	Paulo:	às vezes
164	Vania:	<u>dá</u> meu filho?
165	Paulo:	algumas vezes dá e [outras não dá hhhhhhhhhhhhhhh]
166	Carlos	[se for de um contra um dá]
167	Vania:	dá (0,9) dá pra – <u>gente</u> . dá pra ganhar um jogo de futebol sozinho?
168	Vários alunos:	não ((Lucas também responde aqui))
169	André	futebol não mas:::
170	Carlos	se for () jogador dá
171	Vania:	não. Futebol. um jogo de futebol normal dentro das regras dos onze
172		jogadores em campo
173	Lucas:	Não

Nota-se no excerto acima que Paulo corrigiu os demais relativizando minha pergunta (linha 163) em tom de brincadeira.

O que se observa é que Lucas interferiu no modo de interagir da turma, pois passaram a imitar sua forma interacional, não por razões patológicas, mas porque aprenderam a desdobrar as perguntas, relativizar a interpretação do que foi dito para promover brincadeiras. Os indícios do cenário de brincadeira são as risadas e até mesmo a mudança no vocativo utilizado por mim: “meu filho”. Faz-se necessária a observação da importância das ações inclusivas realizadas por mim, pois a conduta de brincar imitando a forma de interação do outro, poderia se transformar em um mecanismo de exclusão.

Já as pós-expansões podem acontecer para que o orador da primeira parte do par de base possa expandir a sequência de duas maneiras básicas: (i) pós-expansão mínima, que é aquela que sinaliza explicitamente a conclusão da sequência ou (ii) pós-expansão não mínima, que é aquela que adiciona informações ao par de base.

O tipo de adição “Pós-expansão não mínima” pode ser feito de maneiras diferentes: (i) com a topicalização de uma segunda parte do par, tratando-o assim como digno de uma conversa mais aprofundada sobre o assunto; (ii) com a iniciação do reparo em um segundo item do par de peças; (iii) com a rejeição, contestação ou discordância de uma segunda parte do par de base e; (iv) com reemissão ou retrabalho uma primeira parte do par após uma resposta de não alinhamento.

Na aula gravada para essa análise, é possível notar a ocorrência de dois tipos de Pós-expansão não mínima (com a topicalização de uma segunda parte do par e com remissão ou retrabalho uma primeira parte do par após uma resposta de não alinhamento), conforme se nota a seguir:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> é um sucesso <u>e</u> ele faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos:	Não
→ 149	Lucas:	Tem
→ 150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos:	[não]
153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos:	[()]
155	Lucas:	°[()]°
156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É

→	159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
→	160		sozinho?

Conforme visto no excerto 2 (no primeiro elemento do par adjacente em análise) apresentei perguntas com duas possibilidades de resposta (linha 147). Dessas respostas somente uma era esperada por mim (não), justamente pelo contexto que estava relacionado ao basquete (não se pode ganhar esse tipo de jogo sozinho). Lucas fez uma correção à resposta dos outros alunos, ele respondeu “tem” (linha 149), após os outros responderem “não” (linha 148). Assim iniciamos os pares adjacentes pós-expansão para esclarecermos a motivação do desalinhamento de respostas.

A primeira ação depois disso foi uma Pós-expansão não mínima de topicalização da segunda parte do par, para solicitar esclarecimentos sobre a opção escolhida por Lucas. Perguntei: “sozinho?” (linha 150) e Lucas respondeu relativizando o tipo de jogo. Ele levou em consideração uma análise macro, abarcando também jogos individuais, não apenas o basquete. Uma vez identificada a causa, utilizei uma Pós-expansão não mínima com remição ou retrabalho uma primeira parte do par (linha 159).

Já em relação ao tipo de Pós-expansão não mínima com a iniciação do reparo em um segundo item do par de peças, ocorreu o que transcrevo a seguir:

Excerto 9 da aula gravada- Pós-expansão não mínima com a iniciação do reparo em um segundo item do par de peças

	366	Vania:	hoje (0,5) eu espero de coração (0,5) que vocês lembrem de quem vocês
	367		são vocês são (0,5) heróis (1,0) ok? heró:is combinado? heróis não se
	368		esqueçam disso (1,0) vou terminar lendo algumas frases aqui ó (1,0)
	369		uma frase de Ayrton senna
	370	João:	Ay:rton se:nna ()
→	371	Vania:	quem sabe quem é Ayrton senna?
	372	Lucas:	um piloto de fórmula um
	373	Vania:	um piloto de fórmula um
	374	Vários alunos:	()
	375	Henrique:	Hum
→	376	Lucas:	era. ele era

→	377	Vania:	ele era (1,0) infelizmente ele faleceu mas olha só (1,0) na adversidade
---	-----	--------	--

É possível observar na linha 371 que fiz uma pergunta prontamente respondida por Lucas (linha 372). Logo em seguida, Lucas fez uma correção (linha 376) no tempo verbal utilizado por mim (linha 371), visto que o esportista não está mais em vida. Eu perguntei “quem sabe quem é Ayrton senna?” e ele corrigiu a minha pergunta com “era. ele era”(uma ação despreferida, que viola as regras interacionais). Eu utilizei o tempo presente e Lucas refez oralmente a minha frase no tempo pretérito perfeito. Lucas, com o feito, levou-me a efetuar um reparo. (Grifo da autora)

Em resumo, considerando essa teoria e entendendo que as elocuições desenvolvidas por um participante antecipam e limitam o que deve ser produzido no turno de fala seguinte, podemos propor o exemplo em que um dos participantes pergunta se o outro gostou de um presente que possa ter recebido (pergunta-resposta). Neste caso, há a restrição da resposta em afirmativa ou negativa e embora se possa desenvolver a resposta de formas distintas, como inserir uma justificativa por exemplo, o interlocutor deve se atentar para fornecer a informação sinalizada anteriormente. O interlocutor pode ainda fazer perguntas referentes à própria pergunta (De que presente se trata? O presente que recebi de quem?), ou seja, inserir outros turnos de fala entre a primeira e a segunda parte do par adjacente, as chamadas sequências inseridas já mencionadas. Ainda segundo Loder e Jung (2008, p. 51), sequência inserida trata desse par adjacente embutido entre as duas partes de outro par adjacente, “que se interpõe entre uma primeira e uma segunda parte de um par iniciado anteriormente”, assim como Kendrick et al determina do mesmo modo e acrescenta as pós e pré-expansões. Essas sequências geralmente ocorrem a fim de corrigir ou reparar elocuições, quando há conflito de significados, divergências de várias esferas, incluindo as paralinguísticas. Elas podem ocorrer diante de problemas de entendimento, de escuta ou de produção de elocuições, para manter ou estabelecer a intersubjetividade.

Observando a relevância da primeira parte do par e da segunda parte do par, segundo Sacks (1973) apud Oliveira (2018, p. 36):

[...]existe uma interação entre a preferência por concordância e a preferência por contiguidade, de modo que “se uma resposta de concordância ocorre, ocorre também contiguidade, enquanto que se uma resposta de discordância ocorre, ela pode muito bem ser adiada mais para o final do turno.

Assim sendo, depreende-se da afirmativa de Oliveira (2018) que a resposta ao primeiro item do par adjacente pode ser preferida, de concordância, ou despreferida, com uma

maior variação de formas de se desenvolver: hesitando, sendo adiada mais para o final do turno, entre outras.

Considerando a preferência mais especificamente, há de se falar ainda quando ela acontece: em “eventos conversacionais nos quais linhas de ações alternativas [que] não são equivalentes, estão disponíveis para os participantes, podendo ser preferidas ou despreferidas” (ATKINSON & HERITAGE, 1984, p. 53).

Essa organização se caracteriza quando há a alternativa de uma resposta simples e objetiva e outra qualificada por hesitações, justificativas, pausas e atrasos em sua produção etc. Podemos citar, para exemplificação, o par adjacente de aceite/recusa. O aceite tende a ser menos elaborado e mais objetivo, a recusa tende a vir com pretextos, desculpas e justificativas, podendo ser caracterizada por desconforto e hesitação.

Na aula gravada para essa análise, percebe-se a ocorrência de resposta simples, preferidas.

Excerto 3 da aula gravada - Troca de turnos

1	Vania:	e <u>h</u> oje eu estou aqui: pra falar de um momento especial >pelo qual
2		vocês vão passar. < <u>n</u> é: tá todo mundo se preparando. fazendo
3		simulado. estudando. prestando atenção nas <u>a</u> ulas (1,0) <u>c</u> erto
4	Vários alunos:	Certo

O que se pode observar no excerto 3, é que como a resposta foi “certo” (linha 4), concordante, ela se apresentou de forma objetiva e simples.

Agora voltemos a analisar o excerto 2:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que mara <u>v</u> ilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?

148	Vários alunos:	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<

É visível que no excerto 3 Lucas optou por uma resposta despreferida na linha 151. Para explicitar esse fato, devemos observar os padrões fornecidos por Sacks ([1973] 2011), que afirma que em relação à seleção das respostas “sim” e “não”, as pessoas que respondem escolhem uma delas e relata também que “sim”s são muito mais frequentes do que “não”s. Nesse caso específico, do excerto 3, a resposta esperada era um “não”. Ele descreve ainda que, em geral, quando há um questionamento em um turno complexo que envolve outras informações, assim como uma resposta que também está permeada de referências, a pergunta tende a se apresentar no final desse turno e a resposta em seu início. Assim sendo, exige-se uma “atividade independente” do perguntador e do respondedor, de colocar a pergunta no final e colocar a resposta no início sucessivamente para se obter a contiguidade entre pergunta e resposta ao longo de seus respectivos turnos. É o que se pode notar no excerto 3, pois iniciei o turno falando de Michael Jordan e do basquete (linha 141-146) e depois fiz a pergunta (linha 147).

Além disso, exige-se também uma “atividade independente” de o perguntador projetar a pergunta, exibindo uma preferência por algum tipo de resposta específica, e de o respondedor escolher a resposta de acordo com essa preferência ou não. Essas atividades independentes estão regidas por uma “co-ordenação”.

No excerto 3, o que se percebe é uma fala permeada de referências: falei de Michael Jordan (jogador a quem me referia utilizando o pronome “ele” [linha 174]), do basquete (jogo ao qual me referia com o artigo definido “o” [linha 147]) e do quanto ele prezava a ação coletiva e o trabalho em equipe, conforme se nota na linha 143 e 146. Antes de perguntar se é possível vencer o jogo sozinho (linha 147), mostrei minha preferência pelo “não”.

Considerados esses fatos, Sacks ([1973] 2011, p. 101) afirma ainda que, se há uma resposta de concordância, ela ocorre bem contiguamente, logo após a pergunta; do mesmo modo que se há uma resposta de discordância, ela geralmente tende a emergir no final do turno e “tão fraca quanto possível”. É o que ocorreu com a fala de Lucas, que até mesmo aumentou a velocidade da fala e diminuiu o volume (>°depende [do jogo]°< [linha 151]), uma atenuação do desacordo. Percebe-se que as informações em baixo volume e apressadas nas

respostas de discordância mencionadas pelo autor são, na verdade, uma forma de sinalização de um aparecimento de uma desconformidade.

Há ainda de se falar da “concordância parcialmente independente”, em que Sacks ([1973] 2011) demonstra a possibilidade de se encontrar um meio de fornecer uma resposta de “concordância”, ainda que não se possa responder desta forma. Nela, o respondedor dispõe de artifícios para utilizar parte da pergunta para fornecer a resposta concordante. Foi o que Lucas fez na linha 151: eu tentei entender, com a minha pergunta “sozinho?” (linha 150), se ele acreditava que seria possível Michel Jordan ganhar o jogo de basquete sem auxílio, e esperava um “não”; ele, ao invés de responder apenas “sim”, sugerindo a possibilidade em caso de o jogo ser individual e discordar de mim objetivamente, preferiu relativizar com “depende do jogo” (linha 151); deste modo, ofereceu uma “concordância parcialmente independente”.

Existe ainda a possibilidade de haver uma resposta que está de acordo com a preferência por uma concordância inicial, seguida de modificações ou exceções. Se observar o excerto 2, por exemplo, em caso de optar por essa forma, ocorreria a concordância por parte de Lucas com um “não” e depois ele excetuará utilizando exemplos de jogos individuais.

Sacks ([1973] 2011) afirma, então, que as “concordâncias parcialmente independentes” e “as concordâncias marcadas por exceções posteriores” compõem uma “preferência abstrata ou formal pela concordância”, devido ao fato de a pergunta não só estar projetando a uma primazia pessoal, mas também estar projetando uma orientação para obter um assentimento.

Sacks ([1973] 2011, p. 108) também demonstra a preferência na pergunta, ilustrando com uma exceção: a pessoa faz a pergunta mostrando um tipo de preferência, mas depois de uma pausa sem resposta, revisa-a, projetando uma orientação, para mostrar a preferência inversa, conforme se vê a seguir:

- (14) A: Eles têm um cozinheiro bom lá?
 ((pausa))
 Nada demais?
 B: Não, todo mundo coloca a mão na massa.

Percebe-se que “B” responderia que não há um cozinheiro específico que faz o trabalho “bom”, percebendo isso pela pausa, “A” reformula a pergunta a fim de inverter a preferência e obter uma concordância com ela.

Esta incidência não foi vislumbrada na transcrição da gravação da aula para esta pesquisa, por optarmos pelos pares adjacentes inseridos como mecanismo de esclarecimentos.

Delfrate et al (2009, p.327) também demonstra, em seu estudo, um caso em que ocorreu uma pausa a fim de protelar uma negativa; porém, ao perceber que o seu silêncio não foi interpretado como um não, as palavras foram então emitidas pelo autista participante:

- (L1): T: Então, Alberto, vamos guardar as pecinhas agora aqui no saquinho. Você me ajuda?
 (L2): A: Não teve nenhum tipo de reação.
 (L3): T: Vamos, Alberto, me ajuda a guardar, querido (...).
 (L4): A: Guarda.
 (L5): T: O que você disse?
 (L6): A: Guarda você.
 (L7): T: Não, Alberto, vamos colocar no saquinho do outro jogo (...).
 (L8): A: Queria colocar as peças no saco errado.
 (L9): T: Eu não vou deixar você guardar no lugar errado, depois a gente não acha outro dia quando quiser brincar com este jogo (...).
 (L10): A: Insistiu em colocar no saco errado, e quando a terapeuta se distraiu, ele olhou em seus olhos e deu muita risada.
 (L11): A: YES!!!
 (L12): T: Pronto, consegui me tapear, seu danado (...).
 (L13): A: Continuou rindo muito.

Percebe-se que “A” não queria fazer o que foi pedido por “T”, mas ao invés de um “não”, optou pela pausa. Ao perceber que “T” continuou insistindo no pedido, respondeu sugerindo que ela guardasse o brinquedo no saco proposto (ele não queria guardar), porém tentou evitar o “não” com o silêncio. Isso reforça a necessidade de observar atentamente o silêncio dos autistas e sua possibilidade de ser uma resposta.

Em relação a esse fato, Delfrate et al (2009, p. 327) afirmou que:

Na L2, Alberto não reage à fala da terapeuta. Poderíamos supor, em um primeiro momento, que ele não tem intenção comunicativa, mas quando a terapeuta fala novamente, ele responde “guarda você”. Logo, podemos supor que a não-reação à fala da terapeuta na L2 significa que Alberto não queria atender seu pedido, no caso, guardar as peças do jogo.

Observado o exposto, sempre existem as exceções e retomando a teoria do autor de perguntas ao fim do turno, sabe-se que há uma classe de exceções ao posicionamento delas, como turnos que apresentam duas perguntas. Geralmente, nesses casos, há ainda uma relação com a contiguidade, pois a primeira resposta é referente ao segundo questionamento e a resposta seguinte é uma referência à primeira interrogação. Deste modo, quando duas perguntas são produzidas e existem dois tipos de respostas, a ordem das respostas é inversa à ordem das perguntas. Considerando a complexidade da formulação da resposta neste tipo de exceção e as dificuldades no processamento de perguntas complexas salientadas por Petrin (2019), este é um tipo de ação que evito na comunicação com Lucas por conta do Autismo dele.

Há, ainda segundo Sacks ([1973] 2011), o padrão em que as respostas a perguntas anteriores feitas por outro locutor precedem questionamentos que o respondedor pretende realizar: respostas vêm no início dos turnos e perguntas vêm no final dos turnos. O emissor responde à pergunta que lhe foi feita e depois emite a pergunta que deseja. Além disso, costuma-se perceber uma restrição quanto ao tipo de pergunta pertencente a esse turno composto por questionamento e resposta. Deve ser uma pergunta “sobre o mesmo tópico” da resposta a que ela se segue. Isso garante que os turnos sigam conectados. Considerando a complexidade da formulação da resposta seguida da pergunta no mesmo turno, este é um tipo de ação que não ocorreu na comunicação com Lucas nesta aula gravada.

Verifica-se então, através das teorias de preferência de Sacks ([1973] 2011), que as pessoas preferem concordar com o perguntador, preferem estar sintonizadas em uma mesma linha de afirmação, sejam elas positivas ou negativas. Concordar é um padrão preferido, mesmo com as exceções. Deste modo os turnos tendem a chegar a um “entendimento”. Porém, em relação a Lucas, que é autista, há uma variação maior, pois optou por uma resposta despreferida em algumas ocasiões e preferida em outras. Este fato pode ser observado no excerto 2, que trarei novamente para análise a seguir:

Excerto 2 da aula gravada: Negociação de sentidos

141	Vania:	que <u>maravilha</u> ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos:	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
160		sozinho?
161	Vários	não

	alunos:	
→ 162	Lucas:	Não

É possível observar, através do excerto, que Lucas se valeu de artifícios para fornecer uma resposta supostamente “concordante”, mas que discorda (linha 151). Porém, nota-se também que diferentemente deste caso, ele utilizou uma resposta corretiva em discordância com a resolução dos colegas (linha 149) que responderam com um turno preferido. São duas posturas diferentes, com possibilidades de interpretações diferentes. Mas por que isso aconteceu?

Considerando as regras, deduz-se do excerto acima que, neste caso, existem duas possibilidades de resposta: 1- Na primeira ação marcada em negrito, ele escolheu uma correção à resposta dos colegas e já em relação a mim, respondendo à minha pergunta diretamente, optou por um turno despreferido (escolheu o tipo de ação de resposta de acordo com o interlocutor); 2- Ele não percebeu as pistas de preferência que emiti no turno da linha 141 a 147, porém as observou no meu turno da linha 151.

Vale ressaltar, então, que em relação a ele ter compreendido a minha expectativa em ouvir um “não”, essa percepção pode ter ocorrido no turno da linha 141 a 147, finalizado com “ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?” ou assim que fiz a pergunta da linha 150 “sozinho?”, com a pista não verbal do meu olhar dirigido especificamente para ele que/porque respondeu de forma diversa.

Se ele só compreendeu a minha preferência na linha 150 com a pergunta “sozinho?”, isso mostraria que ele reconhece o molde interacional da preferência, mas não compreendeu as pistas desta anteriormente.

Importante destacar que Lucas já fez correções à minha fala, como no exemplo do excerto 6. Isso evidencia que a variação nas respostas de preferência não está relacionada ao interlocutor, mas à interpretação das pistas: ele respondeu após os outros alunos, mas em alinhamento à resposta deles e seguindo a minha preferência. O alinhamento aconteceu depois dos turnos inseridos de esclarecimentos sobre as pistas.

Este fato nos mostra que padrões podem ser quebrados em caso de interação com autistas. Devemos, então, nos despir dos nossos próprios projetos comunicacionais, pois o indivíduo pode simplesmente não perceber as pistas de preferência ou percebê-las e não saber utilizar estratégias de contiguidade. Podemos nos deparar com correções que interrompem o fluxo conversacional, pedidos de esclarecimentos sucessivos ou até um desconhecimento das regras interacionais. Ainda que haja esses entraves, é possível garantir a intersubjetividade e

democratização da conversa. É claro que a quebra dessas regras também pode acontecer com uma pessoa neurotípica, mas a probabilidade de ocorrer com autistas tende a ser mais frequente pelas dificuldades na comunicação, uma característica comum do transtorno.

2.4.2 Organização de Reparo

As conversas ou eventos de fala-em-interação não estão isentas de problemas que dificultem o seu fluxo. Segundo Sacks, Schegloff & Jefferson ([1974] 2003), a interação pode contar com intercorrências em que os participantes tenham que transpor problemas de produção ou de entendimento, gerando uma quebra do “fluxo da conversa”. O mecanismo utilizado para retomada do fluxo da conversa chama-se “Reparo”.

Assim sendo, o Reparo não é uma correção necessariamente, mas sim, conforme Loder e Jung (2008), um meio de manter intersubjetividade interacional, tratando de reparar os desvios de compreensão, o que torna esse mecanismo mais amplo.

Segundo Barbosa (2009, p. 92 e 93), o reparo pode ser utilizado para corrigir erros também, porém o mecanismo abarca finalidades mais amplas, podendo explicar melhor o que foi dito; amenizar informações, tornando-as mais agradáveis de se ouvir e argumentar, entre outras.

O falante recorre a reparos com vistas não apenas à correção de “erros” interacionalmente identificados, mas com finalidades várias como explicitação ou atenuação da informação processada, argumentação, ou dilação do discurso por necessidade processual.

Ainda segundo o autor, por tentar garantir a intersubjetividade interacional, o Reparo está diretamente relacionado ao sucesso ou insucesso da elocução.

Na aula gravada para essa análise, verificou-se a incidência de um reparo, conforme se nota a seguir:

Excerto 10 da aula gravada: Reparo 1

21	Vania:	certamente <u>aqui</u> tem pessoas como o Hulk (0,4) intelligen:te e sempre
22		disposto a ajudar as outras pessoas (0,7) quem será que é assim aqui
23		na turma? [talvez aqui] também tenha alguém como a viúva negra=

24	Jão:	[a Lia]
25	Vania:	= é <u>capaz</u> de fazer sacrifícios para poder ajudar o °outro° .
26		não é ? talvez tenha pessoas como capitão amé- ((tsc)) como
27		homem de ferro que em alguns momentos até faz coisa errada faz
28		coisa que não devia mas que no <u>fundo</u> é uma excelente pessoa e
29		contribui muito com <u>a</u> equipe. não é verdade?
30		a gente tem muitos heróis dentro de uma mesma sala e isso. É
31		uma coisa maravilhosa não é <u>verdade</u> ? talvez aqui muitos tenham
32		pensado assim. po::xa mas que diferença vai fazer a minha nota
33		na prova brasil (0,2) eu sou só uma pessoa (1,2) mas. aí eu te
34		pergunto. <u>será</u> que não faz diferença? pensa aqui comigo.
35		se juntam todas as notas uma vai acrescentando na outra
36		quanto melhor você vai melhor vai a sua equipe. cada um tem que
37		contribuir fazendo a sua parte. não é <u>isso</u> ? agora quem aqui
38		tá animado pra fazer a <u>prova</u> . levanta a mão > quem tá animado
39		só quem tá animado< quem tá mais ou menos não levanta não só
40		quem tá animado (1,3) ih::: (1,0) sei agora olha só. tem uma
41		coisa muito verdadeira (0,6) quando você lembra dos:: vingadores lá
42		(todos) lutando contra o thanos muitos deles estavam desanimados
43		achando que não tinha jeito. quem aqui viu o filme? quem viu?
44	Lucas:	eu vi

Destaco então, a fala da linha 26. Nesta, iniciei um autorreparo no turno, a fim de reformular o enunciado.

Devido ao tema abordado, que é a inclusão na fala-em-interação, deve-se levar em consideração também o que afirma Barbosa (2009, p. 93) sobre a perspectiva de que-reparos podem indiciar “capacidade de monitoramento da fala” ou “eventuais dificuldades de processamento”, que podem levar à perda da palavra, o que poderia ser entendido como exclusão ou autoexclusão interacional. O interlocutor sem essa habilidade ou com dificuldades nela poderá ficar à margem das interações, sem compreender o que ouve, seja por problema de escuta ou de produção, assim como poderá não ser compreendido pelos mesmos motivos. Salienta-se então a necessidade de analisar esse mecanismo nesse caso específico da pesquisa. Como não houve incidência de autorreparo por parte de Lucas, apenas

de minha parte, é importante entender que existe a possibilidade de participação no processo de reparo de outros interlocutores. Segundo Loder e Jung (2008), a organização do reparo é composta por:

1. Iniciação, que é quando um dos interlocutores demonstra que há um problema a ser reparado, seja de escuta, de produção ou entendimento e
2. O resultado, que é a identificação do problema e se ele pode ou não ser resolvido, ou até mesmo se pode resultar em desaplicação da interação. O reparo em si, pode ser organizado tanto pelo emissor, origem do problema na interação, quanto pelo seu interlocutor.

Lucas tem uma forma diversa de iniciar o reparo, conforme se nota a seguir:

Excerto 3 da aula gravada- Pós-expansão não mínima com a iniciação do reparo em um segundo item do par de peças

366	Vania:	hoje (0,5) eu espero de coração (0,5) que vocês lembrem de quem vocês
367		são vocês são (0,5) heróis (1,0) ok? <u>heró:is</u> combin <u>ado</u> ? heróis não se
368		esqueçam disso (1,0) vou terminar lendo algumas frases aqui ó (1,0)
369		uma frase de Ayrton senna
370	João:	Ay:rton se:nna ()
371	Vania:	quem sabe quem é Ayrton senna?
372	Lucas:	um piloto de fórmula um
373	Vania:	um piloto de fórmula um
374	Vários alunos:	()
375	Henrique:	Hum
→ 376	Lucas:	era. ele era
→ 377	Vania:	ele era (1,0) infelizmente ele faleceu mas olha só (1,0) na adversidade

No excerto acima, percebe-se que Lucas fez uma correção (linha 376) no tempo verbal utilizado por mim, visto que o esportista não está mais em vida. Eu perguntei “quem sabe quem é Ayrton senna?” (linha 371) e ele corrigiu a minha pergunta com “era. ele era”. Eu utilizei o tempo presente e Lucas refez oralmente a minha frase no tempo passado. Trata-se de mais uma conduta atípica na interação. (Grifo da autora)

Conforme visto anteriormente, a conduta típica é o autorreparo, podendo o ouvinte solicitar esclarecimentos, ou o próprio falante fazer a correção durante o próprio turno. Observa-se que o piloto realmente deveria ser referenciado no passado, porque não mais existe como ser humano, morreu. Lucas atentou-se a esse detalhe, corrigiu e eu aceitei a correção. O mesmo acontece no excerto a seguir:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
→ 148	Vários alunos:	Não
→ 149	Lucas:	Tem
→ 150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→ 151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos:	[não]
153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos:	[()]
155	Lucas:	°[()]°
156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É
→ 159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
→ 160		sozinho?

Aqui, nota-se que Lucas corrigiu mais uma vez. Agora, agiu diante da fala dos demais colegas (linha 149). Através dessa correção, chegamos à solicitação de esclarecimentos (linha

150) e à resposta dessa solicitação (linha 151), que foi uma pista de que o problema foi de entendimento. Vale destacar que antes disso, ao perceber a quebra da intersubjetividade, automaticamente fiz um autorreparo com o termo “jogo de basquete. é-” (linha 153); restringi o conceito macro de jogo ao micro, especificando-o. Por meio da minha ação de utilizar a pergunta “sozinho?” (linha 150), primeira parte do par adjacente pós expansão, foi possível perceber através da ação que houve um problema a ser reparado, seja de escuta, de produção ou entendimento. Pensava eu: não existe jogo de basquete que possa ser vencido sozinho, então algo não foi compreendido na minha pergunta. Com a resposta despreferida “depende [do jogo]” (linha 151), segunda parte do par adjacente, Lucas mostrou que não se valeu do contexto sequencial da conversa para a interpretação da minha pergunta. Através dos pares inseridos, pudemos perceber que não houve a manutenção da intersubjetividade e isso precisava ser corrigido. Entende-se, então, que a participação de Lucas nos reparos acontece atipicamente por meio de correções.

Segundo Loder e Jung (2008), é importante também salientar que grande parte das dificuldades que ocorrem em uma interação decorrem do problema de escuta, em que não se ouve bem o que foi dito; do problema de produção, em que pode se enganar ao falar alguma palavra; e do problema de entendimento, no qual não se entende o que o outro quer dizer. Diante desses problemas, ocorre a organização de reparo. A organização do reparo é o reconhecimento de um problema na fala-em-interação e o empenho em resolver o mesmo, ocasionando, então, interrupção da ação até que se resolva. O reparo, segundo Loder e Jung (2008), pode ser realizado pelo falante corrente (autorreparo) ou pelo ouvinte (reparo iniciado por outro).

Seguindo esses preceitos, nas ocasiões em que houver desencontros semânticos, ou seja, quebras de intersubjetividade decorrentes das dificuldades do aluno autista em entender palavras em seu sentido conotativo, pode-se resolver a questão, por exemplo, com a utilização estratégica da organização do reparo, como visto nos excertos acima. Por isso, este é um ponto primordial neste trabalho. Uma vez encontrado o ponto que desfavorece a intersubjetividade na conversa com o aluno autista, pode-se fazer do Reparo o norteador, mantendo o compartilhamento dos significados.

Barbosa (2009) nos alerta para a importância da sequência conversacional em turnos de fala, o que leva a relevância de se distinguir entre “reparos interturnos” (heterorreparos) e reparo intraturnos (autorreparos), os mais comuns nas conversas. Segundo o mesmo autor, a preferência por autorreparos ou reparos intraturnos “responde a uma forte motivação comunicativa na condução dos turnos na conversação”, pois na atividade co-construtiva das

interações, a conclusão de uma sentença, pode significar a conclusão de turno, dando espaço para alternância de falantes. Deste modo, o falante mantém a possibilidade de ele próprio efetuar reparos sempre que julgar necessário. Considerando esse fato, o “erro de formulação” pode ser percebido e o falante tende então a fazer uma reformulação da elocução. (p. 93)

Citando Schegloff (1979), Barbosa (2009) elenca as categorias de reparo como: orientação regressiva (ou pós-posicionados) e a dos reparos com orientação progressiva (ou pré-posicionados).

O primeiro tipo, orientação regressiva, segundo Barbosa (2009, p. 96-97), é menos variável em sua distribuição, visto que geralmente é anunciado “por cortes, truncamentos bruscos e marcadores de hesitação (prolongamentos de palavras, pausas preenchidas, repetições).” As citadas pistas verbais indiciam que o locutor, reconheceu o problema de formulação e está tentando retomar algum ponto da sentença em que ocorreu a falha para reformular seu enunciado. O autor ainda caracteriza esse tipo de reparo como “operações através das quais o falante, refletindo sobre o material linguístico utilizado, promove retomadas sintáticas associadas a uma espécie de “revisão textual”.

Esse tipo de reparo de orientação regressiva pode ser notado em um trecho da aula gravada para essa análise, conforme se nota a seguir:

Excerto 10 da aula gravada- Reparo 1

21	Vania:	certamente <u>aqui</u> tem pessoas como o Hulk (0,4) intelligen:te e sempre
22		disposto a ajudar as outras pessoas (0,7) quem será que é assim aqui
23		na turma? [talvez aqui] também tenha alguém como a viúva negra=
24	Jão:	[a Lia]
25	Vania:	= é <u>capaz</u> de fazer sacrifícios para poder ajudar o °outro° .
26		não é ? talvez tenha pessoas como capitão amé- ((tsc)) como
27		homem de ferro que em alguns momentos até faz coisa errada faz
28		coisa que não devia mas que no <u>fundo</u> é uma excelente pessoa e
29		contribui muito com <u>a</u> equipe. não é verdade?
30		a gente tem muitos heróis dentro de uma mesma sala e isso. É
31		uma coisa maravilhosa não é <u>verdade</u> ? talvez aqui muitos tenham
32		pensado assim. po::xa mas que diferença vai fazer a minha nota
33		na prova brasil (0,2) eu sou só uma pessoa (1,2) mas. aí eu te
34		pergunto. <u>será</u> que não faz diferença? pensa aqui comigo.

35		se juntam todas as notas uma vai acrescentando na outra
36		quanto melhor você vai melhor vai a sua equipe. cada um tem que
37		contribuir fazendo a sua parte. não é <u>isso</u> ? agora quem aqui
38		tá animado pra fazer a <u>prova</u> . levanta a mão > quem tá animado
39		só quem tá animado< quem tá mais ou menos não levanta não só
40		quem tá animado (1,3) ih::::: (1,0) sei agora olha só. tem uma
41		coisa muito verdadeira (0,6) quando você lembra dos:: vingadores lá
42		(todos) lutando contra o thanos muitos deles estavam desanimados
43		achando que não tinha jeito. quem aqui viu o filme? quem viu?
44	Lucas:	eu vi

Destaco, para fins desta análise, a fala da linha 26. Nesta, iniciei um turno de autorreparo de orientação regressiva, no qual reconheci um problema na formulação e tentei retornar ao ponto da sentença em que ocorreu a falha para reformular o enunciado. O autorreparo citado foi anunciado por um corte: “capitão amé- ((tsc))”. (Grifo da autora)

Barbosa (2009, p.97) ilustrara a orientação regressiva, considerando, basicamente, sua distribuição em três subcategorias, organizadas a partir de critérios semânticos: a correção, a paráfrase e a repetição. O autor afirma que a citada atividade de “revisão” do texto emitido pode levar o locutor a realizar “correções”, fazendo reajustes no que foi dito ou “paráfrases” e “repetições”, “ênfase” e “explicando”. Na orientação regressiva, a utilização de marcadores metaformativos do tipo *aliás, ou seja, isto é*, nesse tipo de operação de reparo são frequentes.

Paráfrase é o que foi possível notar no excerto 10, na linha 26, pois eu emiti a frase “talvez tenha pessoas como capitão amé- ((tsc)) como homem de ferro”. Eu fiz uma substituição do termo “capitão amé-” (que seria Capitão América) por “homem de ferro” fiz uma nova apresentação do texto.

Ao promover um reparo progressivo, o segundo tipo, Barbosa (2009, p. 100) salienta que “o falante, muitas vezes, parece não saber exatamente o que ou como dizer. Reparos progressivos parecem associar-se à busca da expressão”, com tentativas malsucedidas de formulação do enunciado. Representam, então, tentativas descartadas até que o outro tome o turno, apresentando uma contribuição que, aceita pelo falante, compõe o enunciado reparador. A maior evidência de que o falante não sabe dizer, pode ser a procura pelo “discurso de outro”, com marcadores ou pistas que evocam a participação do ouvinte. Destaca-se que não

foi encontrado registro de reparo progressivo, o que indicia que os participantes estavam seguros sobre os termos de seus discursos, sabiam o que dizer, embora nem sempre tenham sido corretamente interpretados segundo o contexto sequencial.

2.4.3 Tomadas de turno

Considerando os pares adjacentes e as trocas de turnos de fala, há de se observar a forma de uma conversa. Sacks, Schegloff & Jefferson, em 1974 (2003), provaram que as conversas não ocorrem desordenadamente em um sistema desalinhado; pelo contrário, elas tendem a ser altamente ordenadas. Dentro desse sistema organizado, conforme dito, em grande parte, um interlocutor fala de cada vez, ainda que haja variações quanto a ordem e o tamanho dos turnos.

Segundo tais autores, são três os conceitos norteadores das tomadas de turnos: a) de “unidades de construção de turnos”, no qual os turnos seguintes podem ser a extensão de uma elocução produzida anteriormente, ou seja, a segunda elocução completa a primeira; b) o de “projetabilidade”, em que o ouvinte interpreta quando ocorre a finalização, podendo passar a ser falante por entender que o outro finalizou a elocução, ainda que ela de fato não tenha sido finalizada; e c) o de “lugares relevantes para a transição”, o qual se caracteriza pela finalização do turno em si. Conforme esses autores, em caso de sobreposição de turnos, ou seja, quando mais de uma pessoa fala ao mesmo tempo, tende-se haver correções e essa dinâmica costuma não se sustentar por um longo período.

Turnos sobrepostos são eventos comuns em minha sala de aula, principalmente em momentos de debate, conforme se vê no excerto seguir:

Excerto 11 da aula gravada- Sobreposição com unidades de construção de turnos

108	Vania:	só é possível se você <u>se</u> esfor::: [çar],
109	Vários alunos:	[çar]

No excerto acima, verifica-se no turno da linha 109, uma extensão de uma elocução produzida anteriormente por mim (linha 108), ou seja, a segunda elocução completou a primeira.

Excerto 12 da aula gravada- Sobreposição de turnos com “projetabilidade”

21	Vania:	certamente <u>aqui</u> tem pessoas como o hulk (0,4) inteligente e sempre
22		disposto a ajudar as outras pessoas (0,7) quem será que é assim aqui
→ 23		na turma? [talvez aqui] também tenha alguém como a viúva negra=
→ 24	Sérgio:	[a Lia]

Conforme se nota nas linhas 23 e 24, eu e Sérgio falamos ao mesmo tempo as palavras entre colchetes e isso se corrigiu imediatamente quando Sérgio deixou de falar. Nesse caso, houve uma ocorrência na qual o ouvinte, Sérgio, interpretou que ocorreria a finalização do meu turno, ainda que ele de fato não tenha sido finalizado.

Destaca-se, então, que as sobreposições acontecem com frequência dentre os alunos participantes, porém evidencia-se também a tendência a resolver essas intercorrências de alguma forma. Trata-se aqui de mais uma importante referência de conformidade com as regras interacionais, em que uns podem perceber as regras utilizadas pelos outros. Passemos, então, a analisar como essas resoluções acontecem dentro desse contexto.

Segundo Schegloff (1987) apud Garcez (2015, p. 161):

Quando as pessoas falam umas com as outras em interação, elas normalmente falam uma de cada vez e uma após a outra. Quando sua fala não é produzida serialmente dessa maneira, elas geralmente agem rapidamente para restabelecer a “ordem”; alguém rapidamente preenche o silêncio; alguém para de falar (ou vários alguém param) para resolver a fala simultânea; ou, se dois ou mais participantes continuam a falar, suas falas tomam um caráter especial de “competitividade”. Esses estados especiais de silêncio ou competitividade, contudo, são rapidamente resolvidos em favor da “normalidade” da fala um de cada vez, nada mais, nada menos.

Schegloff (2000) apud Garcez (2015, p. 169) afirma, então, que as correções podem ocorrer por um caráter de não competitividade (não problemáticas), em que um participante para de falar e outro continua ou por ocasiões de competitividade (problemáticas) em que uma ou ambas as partes mobilizam recursos como aumento de volume ou velocidade da fala a fim de tomar o turno, conforme a seguir:

[...]cada parte precisa tomar posição quanto à sobreposição em desenvolvimento, podendo “desistir”, parar de falar; continuar como se não houvesse outra pessoa falando; ou promover a produção da competição pela mobilização de um ou mais recursos para o gerenciamento da sobreposição. [...] Nesse ponto, cada parte pode considerar a posição tomada pelo coparticipante e reagir frente a isso.

Na aula gravada para essa análise, é possível notar sobreposições dos dois tipos, conforme se nota a seguir:

Excerto 13 da aula gravada- Sobreposição não problemática.

	194	Vania:	como é que vai fazer isso tudo sozinho? tem <u>como</u> ?
	195	Vários alunos:	()
→	196	Vania:	é [mas (1,0) então] a mesma coisa com o jogo de basquete =
→	197	Vários alunos:	[((falas difusas sobre a impossibilidade do jogo com um jogador))]
	198	Vania:	= se ele ficar sozinho não vai nem conseguir se movimentar.

No excerto acima podemos notar uma sobreposição de turnos nas linhas 196 e 197, porém os alunos deixam de falar para que eu prossiga meu turno (não problemática).

Agora vejamos um caso oposto:

Excerto 14 da aula gravada- Problemática

	167	Vania:	dá (0,9) dá pra – <u>gente</u> . dá pra ganhar um jogo de futebol sozinho?
	168	Vários alunos:	não ((Lucas também responde aqui))
	169	André	futebol não mas:::
	170	Carlos	se for () jogador dá
	171	Vania:	não. Futebol. um jogo de futebol normal dentro das regras dos onze
	172		jogadores em campo
	173	Lucas:	Não
	174	Paulo	depende de quem for
→	175	Fábio:	não depende [(depende de quê)]
→	176	Vários alunos:	[((falas difusas sobre a impossibilidade de jogar futebol só))]
	177	Vania:	me explica me explica ((olhando para Paulo))

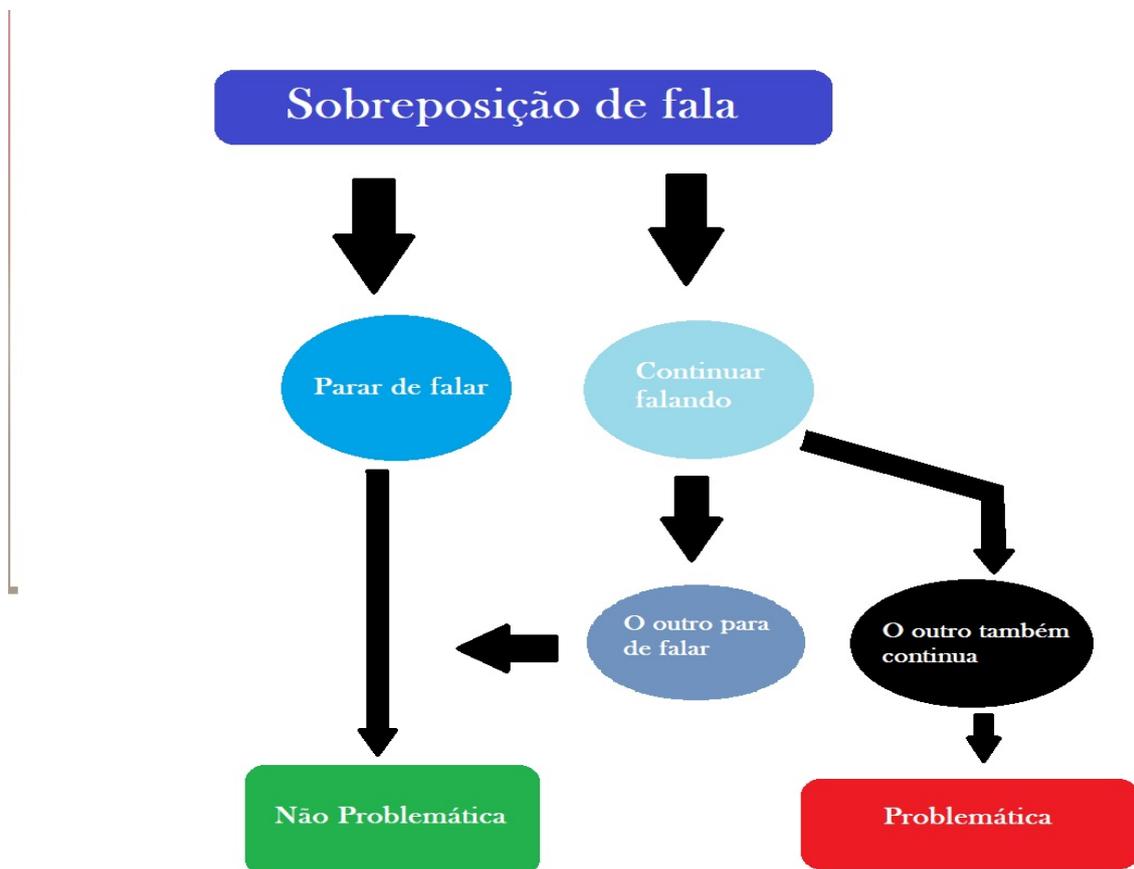
Percebe-se no excerto acima, nas linhas 175 e 176, que há uma sobreposição de turnos. Essa sobreposição continuou até que eu tivesse que interferir para compreender as

falas (linha 177), escolhendo um interlocutor (Paulo). Os interlocutores só param de falar ao mesmo tempo com a minha interferência.

Dessa forma, deduz-se que a resolução das intercorrências de sobreposição tendeu a ser iniciada mais frequentemente por mim, pois além dessa, diversas foram as vezes nas quais tive de interferir para que a conversa mantivesse sua organização, com um interlocutor falando por vez.

Para que se possa entender a dinâmica do gerenciamento da sobreposição de turnos, apresentaremos um fluxograma com a representação do processo:

Figura 3- Representação do processo de gerenciamento da sobreposição de turnos²⁴



Fonte: Imagem elaborada pela autora

Oliveira (2000, p. 71), em concordância com Schegloff (2000), destaca que nem sempre a sobreposição de turnos tem caráter conflituoso, ao contrário, pode apresentar sentido de concordância e contribuição:

²⁴ Figura elaborada segundo conceitos de SCHEGLOFF (2002, p. 292) apud GARCEZ (2015, p. 169)

O “fala um por vez” não raro é desconsiderado dentro de uma conversação. Assim, é comum nos depararmos com a sobreposição de vozes que, ao contrário de ser uma violação das regras de polidez, assinala o uso do turno, por parte do interlocutor que assalta, para contribuir, em colaboração com o que gesta o turno, apresentando seu ponto de vista contrário ou a favor, ao desenvolvimento do tópico.

É o que ocorre no excerto que se mostra a seguir:

Excerto 15 da aula gravada- Sobreposição de contribuição a favor

5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
7		como ó que- quem sabe quem são esses
8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
→ 9	Vários alunos	vingado::[res]
→ 10	Lucas:	[vingadores]

O que se nota no excerto acima, é que nas linhas 9 e 10, os alunos se sobrepõem em seus turnos, contribuindo mais uma vez entre si em concordância. Importante destacar que esta colaboração ocorreu com a participação de Lucas, mostrando que ele percebeu as referências discursivas construídas, também na sala de aula, e colaborou com os demais, trabalhando de forma integrada.

Já no excerto 2, vemos o oposto:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que mar <u>av</u> ilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos	Não
149	Lucas:	Tem

→	150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→	151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
→	152	Vários alunos	[não]

Aqui podemos ver que tanto Lucas quanto os demais alunos pararam de falar nas linhas 151 e 152, mas as falas eram discordantes. Lucas optou por diminuir o volume e aumentar a velocidade de sua fala, indicando o fim do turno. Diante da resposta de todos os alunos, mudei a pista não verbal do olhar para selecioná-lo (linha 150) e, desta forma, resolvemos a sobreposição que poderia desfavorecer a organização da conversa. Destaco aqui, mais uma vez, a necessidade da minha intervenção.

Pode ocorrer também, além da alternância de turnos, a diversificação no número de interlocutores. Porém, eles coordenam os turnos com pistas sobre quem vai falar e até sugerem o teor da fala, como no caso de uma reclamação destinada a alguém de quem se quer ouvir discursos de pedidos de desculpas. Vale ressaltar que essas sugestões não obtêm resultados óbvios, pois o que cada interlocutor diz depende de sua interpretação do que ouve, assim sendo, o que é dito não é previamente especificado.

Na aula gravada, não houve incidência de reclamação destinada a alguém de quem se quer ouvir discursos de pedidos de desculpas, o que indicia que ninguém se sentiu ofendido na conversa ou, caso tenha sentido, não demonstrou esse sentimento.

Schegloff (1992) destaca a teoria de Gumperz e Cook- Gumperz (1982) que diz que, na sala de aula, os participantes se apropriam da organização de tomadas de turnos²⁵, revelando uma construção situada em termos de identidades sociais e destaca também que o cenário institucional não determina o caráter da fala, mas oportuniza tomadas de turnos modificadas em relação às cotidianas. Isso acontece porque os participantes podem se orientar para um determinado objetivo a cumprir ou ter suas tomadas de turnos restritas.

No excerto 3, por exemplo:

Excerto 3 da aula gravada – Troca de turnos

1	Vania:	e <u>hoje</u> eu estou aqui: pra falar de um momento especial >pele qual
2		vocês vão passar. < <u>né</u> : tá todo mundo se preparando. fazendo

²⁵ No contexto da sala de aula, trata-se da organização de conversa institucional, onde há a orientação de pelo menos um dos participantes a um determinado objetivo (JUNG & GONZALEZ, 2009, p.71).

3		simulado. estudando. prestando atenção nas aulas (1,0) certo
4	Vários alunos	Certo
5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
7		como ó que- quem sabe quem são esses
8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
9	Vários alunos	vingado:: <u>res</u>]
10	Lucas:	[vingado <u>res</u>]

Nota-se o meu papel social nas linhas de 1 a 3, pois há uma cobrança de um posicionamento de dedicação aos estudos. Assim sendo, os estudantes se autosselecionaram como aqueles a quem cobrei o posicionamento e respondem com “certo” (linha 4). Percebe-se também uma organização de turnos, na qual eu pergunto (linhas 1 a 3 e 5 a 8) e eles respondem (linhas 2, 9 e 10)

Ressalta-se também a visão de Jung e Gonzales (2008, p. 72-79), em que “a razão de ser da microanálise da ACE é a própria macroanálise” e isso nos remete à reflexão de que a análise minuciosa de conversas entre um grupo dentre o qual dialoga um autista na sala de aula, vislumbra a ideia de uma amostra da conversa que pode acontecer na sociedade geral, já que ela possui grupos semelhantes - de autistas e pessoas que não estejam dentro do espectro do TEA.

Compreendendo então a organização das tomadas de turno, indagamo-nos se no caso da interação com autista, o silêncio ou pausa duradoura precisam ser observadas e entendidas com cautela, pois talvez possam compor uma característica da fala-em-interação com indivíduos que estão inseridos no Espectro do Autismo. Caso seja deste modo, a interação precisa de uma maior insistência por parte do professor e isso poderá interferir na seleção do próximo falante, dando ao aluno com TEA a oportunidade mais eficaz para sua participação.

Esses momentos foram recorrentes na aula gravada para essa análise, como se nota a seguir:

Excerto 16 da aula gravada- Pausas

156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É

Aqui se nota que Lucas demorou 0,6 minutos para responder (linha 158) à minha pergunta (linha 156). Evidenciou-se uma pausa, mas ele respondeu. Aguardar a resposta dele e dar esse tempo de processar a pergunta foi essencial. Além dessa, Lucas apresentou constantes pausas antes de responder perguntas, como nos excertos a seguir:

Excerto 2 da aula gravada: Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) ele é um sucesso ele faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
→ 160		sozinho?
→ 161	Vários alunos	não
→ 162	Lucas:	Não

Na linha 162, conseguimos perceber que Lucas respondeu a minha pergunta (linha 159) depois dos demais alunos. Ele precisou de um tempo maior para apresentar a resposta. O mesmo aconteceu no trecho que se segue:

Excerto 17 da aula gravada- Pausas 2

→ 54	Vania:	o homem formiga. então olha só. um falou que eles tinham
55		que tentar o outro deu ideias de como conseguir e teve um que falou
56		assim. eu faço o sacrifício eu vou lá e coloco a manopla para
57		salvar a humanidade. quem foi?
58	Vários alunos	é o hulk
→ 59	Lucas:	foi o hulk

Aqui foi possível observar que, mais uma vez, Lucas respondeu (linha 59) à minha pergunta (linha 54 a 57) depois dos demais alunos. Assim como no excerto a seguir:

Excerto 18 da aula gravada: Pausas 3

5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
→ 7		como ó que- quem sabe quem são esses
8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
9	Vários alunos	vingado:: <u>res</u>
→ 10	Lucas:	[<u>vingadores</u>]

Dessa forma, uma das maneiras de incluir alunos autistas é observar a pausa ou silêncio como uma característica da fala-em-interação.

Em termos funcionais, embora não se possa ter uma noção exata do que o outro participante vai responder (se vai propor sequências inseridas ou se vai realmente compor o par adjacente e vai compreender), o mais relevante é que, uma vez que a primeira parte do referido par é construída, a segunda parte do par é esperada; e, quando não é exposta na sequencialidade da interação conversacional, geram-se consequências com as quais os participantes têm que lidar, como, por exemplo, o fim da interação ou questionamentos pela resposta que deixou de existir (Kendrick et al, 2020). Sob esta perspectiva, indagamo-nos se as pessoas autistas percebem essa relevância condicional de realização e como eles e os que com eles interagem lidam com esses momentos. O que fazem diante da quebra de

intersubjetividade? Deixariam de compor o par adjacente? Fariam a proposição de sequências inseridas?

Para respondermos a essa questão, voltemos ao excerto 2:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos	Não
→ 149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
→ 151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos	[não]
153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos	[()]
155	Lucas:	°[()]°
156	Vania:	você tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
→ 158	Lucas:	É
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar sozinho?
→ 160	Vários alunos	não ((Lucas também responde aqui))

Nota-se, aqui, que Lucas percebe a relevância condicional, pois respondeu às perguntas (linhas 149, 151, 158 e 160). Percebe-se também que ele não deixou de compor par

adjacente, mesmo que de modo atípico: diante da quebra da intersubjetividade, corrigiu a resposta dos colegas. Ressalta-se também a competência do aluno de se autosselecionar.

Segundo Oliveira (2008), a intersubjetividade é um entendimento comum ou um entendimento compartilhado, em que há convergência no significado da mensagem entre o emissor e o recipiente. A autora afirma ainda que:

[...] a intersubjetividade encena um papel muito importante uma vez que o sucesso da comunicação, em muitas circunstâncias, depende do fato de a mesma ser permeada pela intersubjetividade, além da contribuição das pistas de contextualização, informações relevantes para a inferência situada. (OLIVEIRA, 2008, p. 10)

Oliveira (2008) relata que a ACE incorpora o princípio da intersubjetividade, validando a construção da visão partilhada pelo falante e pelo ouvinte por meio de suas conversas, por conhecerem as regras nelas envolvidas. Essa visão da ACE contribuiu efetivamente para a compreensão mútua na minha sala de aula, pois desta forma foi possível entender em qual ocasião houve quebra de intersubjetividade na conversa com Lucas, ainda que/pelo fato de ele utilizar mecanismos diferentes para apontar o ocorrido. Ainda segundo a autora, dentro das estruturas da fala-em-interação descritas pela Análise da Conversa, o Reparo pode ser uma ferramenta organizadora para que os significados das elocuições entrem ou se mantenham em conformidade, convirjam dentro dos pares adjacentes. Essa afirmação se confirmou em todas as ocasiões nas quais Lucas utilizou o mecanismo da correção para indicar que não estavam todos dentro do mesmo entendimento e um reparo foi iniciado.

2.4.4 Alocações de Turnos e Seleção

Há ainda, segundo Sacks, Schegloff & Jefferson ([1974] 2003), a característica da conversa em que as técnicas de alocação de turnos são usadas para que um falante corrente selecione o seguinte. Isso pode ocorrer a partir do direcionamento verbal, paraverbal ou até mesmo através de pistas não verbais como olhares, gestos, posicionamento do corpo, entre outros. Já o processo de autosseleção pode ocorrer através de sobreposição de fala ou durante uma pausa do falante, em que o ouvinte aproveita a ocasião para construir sua participação na conversa. Desse modo, as alocações, segundo os autores, podem ser caracterizadas por sinais indicativos na fala, como marcadores de contato (sabe?, entende?, não é?), ou seja, se

caracterizam pelos potenciais locais para trocas de turno, em que o falante pode selecionar o próximo a falar ou até mesmo abre possibilidades para um interlocutor se autosselecionar.

Essas afirmativas nos trazem a reflexão sobre o meio mais eficiente de selecionar, quando se trata de interação com autistas. Sabe-se que autistas costumam não interagir com a mesma frequência que as pessoas neurotípicas. Assim sendo, essa pesquisa de orientação interacionista talvez possa vislumbrar se a dificuldade desses indivíduos está na competência de se autosselecionar nas alocações de turno.

Sobre a autosseleção, o aluno Lucas apresentou o seguinte comportamento:

Excerto 19 da aula gravada- Autosseleção

371	Vania:	quem sabe quem é Ayrton senna?
372	Lucas:	um piloto de fórmula um
373	Vania:	um piloto de fórmula um
374	Vários alunos	()
375	Henrique:	Hum
376	Lucas:	era. ele era

Conforme o excerto 24, Lucas se autosselecionou duas vezes seguidas nessa ocasião (linha 371 e 376), o que mostra que ele é capaz de promover essa ação.

2.5 A organização espacial da sala de aula com aluno autista

Considerando que autistas tendem a focar mais em objetos que em pessoas, conforme afirmações de Gillberg (2005) e Cruz (2018a), isso então desponta como algo importante quando se trata de ver a organização do espaço físico da sala de aula. Kendon (2010) afirmou que, na interação, o organismo exerce controle sobre a estimulação, que é percebida de forma parcial devido à atenção seletiva. Escolhemos o que perceber, mesmo que inconscientemente. Do mesmo modo, declarou que acontece essa triagem em partes por conta da seleção de espaços no ambiente que, por causa de suas características físicas, bloqueiam alguns e permitem a entrada de outros tipos de influência dentro do próprio espaço. O autor ressalta,

então, que em qualquer linha de atividade na qual um organismo se envolva, há uma relação altamente seletiva entre os atos e as informações do ambiente. Assim sendo, de uma forma ou de outra, a seleção guia esses atos.

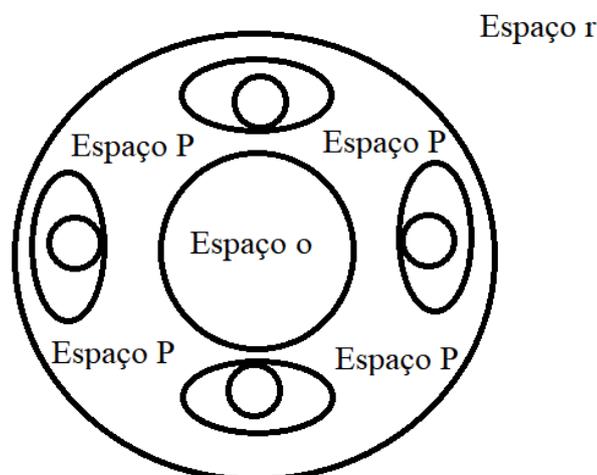
Isso nos remete a características importantes sobre o Autismo que, conforme visto, está embasado pelas dificuldades também de contextualização. Para contextualizar, deve-se voltar a atenção para as pistas que apontam para as informações adjacentes. Então indagamos: organizar melhor o espaço poderia facilitar o processo de seleção das informações do ambiente no caso de pessoa autista?

O citado autor reforça a importância do espaço, declarando também que um organismo pode selecionar ativamente o que é relevante do que é irrelevante e, portanto, diferencia seu espaço de uso atual do espaço sem relevância (o tamanho deste espaço pode variar dependendo da atividade em que estão envolvidos). O espaço de uso, denominado segmento transacional, é aquele sustentado apenas para a duração de determinado projeto. Deste modo, quando uma pessoa muda seu projeto, a forma como se organiza em relação ao espaço que a rodeia e o tipo de espaço que é reivindicado para a linha de atividade em que está envolvido muda. Então, deveríamos observar melhor o segmento transacional numa conversa com um autista?

Refletindo sobre a citada teoria de Kendon (2010), podemos evidenciar a organização do espaço em uma sala de aula, na qual os projetos mudam o tempo todo. A aula é dinâmica e as informações podem vir de todos os lados, o que pode dificultar a organização do espaço, a seleção do segmento transacional. Aulas podem ser expositivas ou interativas, podem estar permeadas de conversas paralelas ou de foco em determinado interlocutor e, para que uma seleção ou autoseleção de falante ocorra conscientemente, deve-se considerar a organização do segmento transacional, pois uma vez que o aluno possa se perceber como um outsider neste espaço, pode evitar falar. Se houver, por parte do aluno, uma interpretação do segmento transacional do professor e dos demais em que ele não pareça inserido, ele pode não se sentir confortável para falar; do mesmo modo, se ele se perceber incluído, quando não está, pode falar em uma ocasião inoportuna, como durante a argumentação de alguém.

Adentrando no aspecto organizacional, o autor descreve que os participantes de uma conversa se organizam de forma que seus segmentos transacionais se sobrepõem, se encontram, criando um espaço transacional comum denominado “espaço o”, para o qual eles têm acesso igual. A área destinada ao posicionamento dos próprios participantes é denominada “espaço p” e a área fora da formação F é referida como o espaço r, conforme se nota na figura a seguir:

Figura 4 - Organização circular em F



Fonte: Imagem elaborada pela autora segundo a teoria de Kendon (2010)²⁶

Kendon (2010) enfatiza ainda que, mesmo que o espaço-r (aquele que não foi selecionado como parte relevante para a conversa) não seja utilizado direta e objetivamente pelos participantes na formação F, ele é monitorado pelos interlocutores, sendo o local de onde alguém que deseja aderir ao agrupamento se aproximará, tentando reconfiguração da formação para incluí-lo, atraindo-o para o espaço p.

Exposto isto, há de se falar em mudanças na orientação espacial e postural. Esses pontos são excelentes pistas para importantes conjunturas no fluxo do comportamento. Decerto, podemos notar quando o telespectador muda sua postura para fazer outra coisa ou muda em direção a outra pessoa, incluindo-a em seu segmento transacional, espelhando-a, por exemplo (ficando de frente para ela).

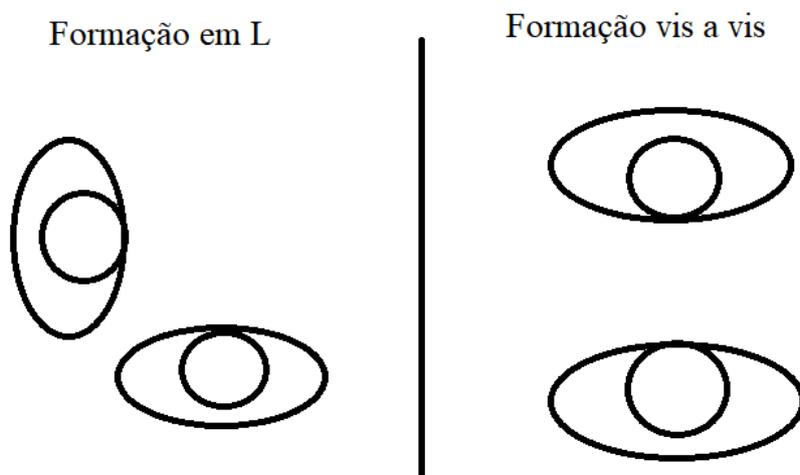
Kendon (2010), citando Goffman, descreve-nos o arranjo de orientação espacial distinto, que é um tipo de formação sustentada ao longo do tempo, e sua manutenção requer a cooperação de todos os participantes da conversa. É possível notar que, quando um participante muda um pouco sua posição ou orientação espacial, os outros se ajustam em suas posições ou orientações espaciais para compensar, de modo que o arranjo circular seja mantido. Conforme verificamos, as formações são dinâmicas e requerem uma co-ordenação.

De acordo com o autor, o tipo de formação citada, na qual os participantes se organizam para que um espaço transacional compartilhado seja estabelecido e mantido,

²⁶ Imagem de Kendon, A. Spacing and Orientation in Co-present Interaction. In: Esposito A., Campbell N., Vogel C., Hussain A., Nijholt A. (eds) Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony. Lecture Notes in Computer Science, vol 5967. 2010 p.5.

denomina-se Formação F. Podemos distinguir vários espaços funcionais dentro dele, que são "gerados" por relações sistêmicas dos indivíduos que o comportam (espaço o). Dentro das formações em F, podemos destacar as diáticas (entre duas pessoas) e essas podem ocorrer na posição em L (com a lateral do corpo direcionada para a frente do outro participante de modo que possam se ver) ou vis a vis (frente a frente/face a face), conforme se nota na figura a seguir.

Figura 5 - Tipos de Formações em F diáticas



Fonte: Imagem elaborada pela autora segundo teoria de Kendon (2010)²⁷

Segundo o autor, quando vários participantes estão envolvidos na conversa, o arranjo tende a ser circular, já em conversas diáticas, quando não estão em saudação/ encerramento, o arranjo tende a ser “em forma de L”. Ressalta-se ainda o arranjo em forma de 'ferradura' (semicircular), que pode ocorrer quando os participantes estão "lado a lado", com mais de dois membros que desejam trocar declarações faladas. Desse mesmo modo, conforme menciona o autor nos tipos de arranjos citados, os participantes são potencialmente iguais em status e, quando estão assim organizados, eles têm o mesmo direito de participação que qualquer outra pessoa.

Questionamo-nos, então, se esta formação poderia/deveria ser mais utilizada quando se objetiva democratização da conversa na sala de aula, reafirmando a igualdade de direitos de participação. A partir desse questionamento, organizei minha sala de aula mais

²⁷ Imagem de Kendon, A. Spacing and Orientation in Co-present Interaction. In: Esposito A., Campbell N., Vogel C., Hussain A., Nijholt A. (eds) Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony. Lecture Notes in Computer Science, vol 5967. 2010 p.8.

frequentemente com formações em F e com formações vis a vis. Em situações de discussão coletiva, utilizei aquela; em situações de trabalho em dupla, utilizei esta. Os resultados foram animadores, com uma participação maior de Lucas.

Diferentemente dos casos em que há igualdade de status, há de se falar nas formações compostas por professor-aluno, por exemplo, ou em situações em que uma pessoa é o intérprete e o resto constitui o público. Nesse ponto, Kendon (2010) relata sobre o agrupamento de pessoas, "aglomerado", em que não se pode distinguir nenhuma formação, ou papel especial: todos compartilham posição através da ação cooperativa. Esse aglomerado pode selecionar, para adentrar no "espaço p", uma pessoa com status de destaque e, dessa forma, todos mudarem seus posicionamentos se voltando a ela, um agrupamento de foco comum. É o que pode ocorrer em um show de rua, por exemplo.

Foram expostos também pelo autor, outros tipos de formações como de fotografia, banda ou fila, de modo que se destacasse a necessidade de um desenvolvimento do estudo observacional de como as pessoas empregam o espaço, a orientação corporal e o posicionamento como meio de organizar a estrutura de atenção dos encontros sociais - podendo contribuir para a nossa compreensão de como a interação é conduzida.

Considerando as análises espaciais de Kendon (2010), há de se falar também das formações comuns nas salas de aula, na qual todas as carteiras estão enfileiradas. Destaca-se que filas remetem a prioridades, aonde o que chega por último, tem um distanciamento maior do objetivo e está em desvantagem. Não se pode negar o destaque que o autor dá a essas observações espaciais, que podem ser úteis para assimilação dos aspectos da interação social, juntamente com a assimilação de trocas de fala, gesto e expressão facial. Portanto, tão relevantes quanto (a que? aos itens citados anteriormente?), as organizações espaciais (seria isso mesmo?) podem interferir no gerenciamento da conversa, já que a seleção de percepção direciona as ações

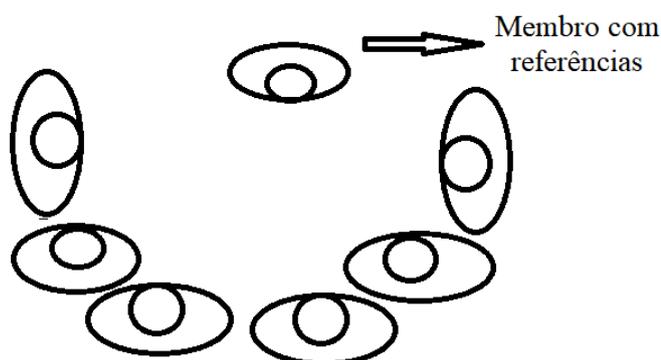
Questionamo-nos então: as carteiras dispostas em filas podem interferir na incidência de participação de um aluno? Seria a ferradura (semicírculo), com o professor diante dela, uma forma de equilibrar as ações na interação social?

Para responder a essa pergunta, é necessário refletir sobre as afirmações de Marshall et al (2011). Os autores, citando Brignull e Rogers (2003), apontam como os aspectos físicos do ambiente podem influenciar a probabilidade de as pessoas se envolverem com uma grande exibição em um evento em um espaço público. Foi discutido, durante o texto, como as pessoas podem criar recursos sociais dentro de um espaço, o chamado efeito de 'pote de mel'

Os autores, em seus achados, atestaram uma ocorrência em que se mostrou difícil a interação quando todos os membros do grupo estavam em fila. Os atendentes de uma agência de turismo dispuseram folhetos sobre as atrações locais no balcão e muitos não conseguiam vê-los. A dificuldade ocorreu pela disposição do espaço: não havia um “espaço o” comum para compartilharem, visto que tiveram que ficar enfileirados ao longo do balcão. Pessoas mais afastadas do documento tinham mais dificuldades de entender a discussão. Crianças tiveram dificuldades de acessar o centro da discussão pela altura do balcão. O compartilhamento era desigual, não havia uma acessibilidade adequada a todos. Percebe-se, usando o conceito de formação F para focar a análise, que, no caso, foi identificado o ponto onde as interações eram potencialmente problemáticas, ou seja, os participantes, embora estando perto, não estavam desempenhando um papel ativo na discussão.

Observando esse conceito e esse achado, há a necessidade de insistir na reflexão sobre a disposição de cadeiras enfileiradas na sala de aula em momentos de discussão. Quando o objetivo proposto é interação, uma acessibilidade mais eficaz é pertinente. Desse modo, uma disposição que reflita igualdade seria mais adequada? Poderia um agrupamento em ferradura (semicírculo) com foco comum ser mais apropriado? É o que foi observado também em um achado de Marshall et al (2011), em que uma pessoa que voltou com informações obtidas no balcão se direcionou a um grupo, que também buscava informações. O grupo se organizou em um semicírculo, focando no membro com referências, conforme a figura a seguir.

Figura 6 - Semicírculo com foco comum

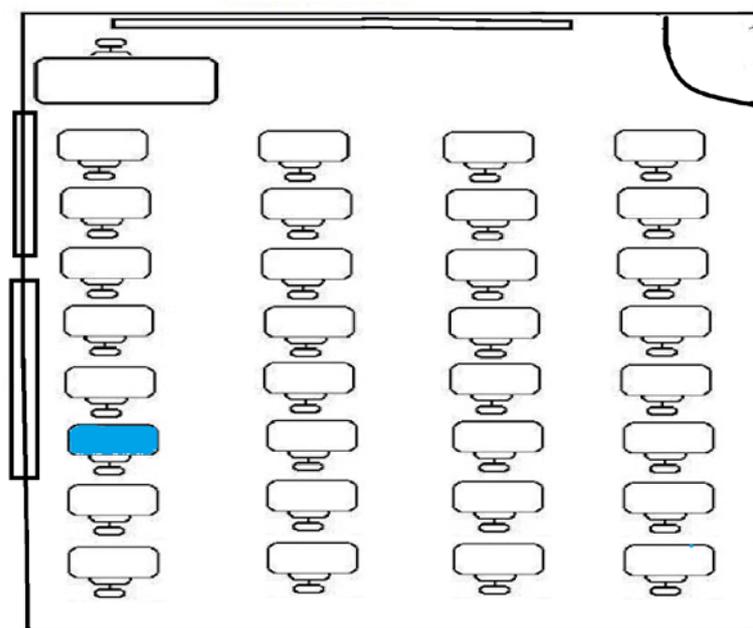


Fonte: Imagem elaborada pela autora conforme análise de Marshall et al (2011)²⁸

²⁸ Imagem baseada em MARSHALL, P; ROGERS, Y.; PANTIDI, N. Using F-formations to Analyse Spatial Patterns of Interaction in Physical Environments. Proceedings of the ACM 2011 conference on computer

Inicialmente, em minha sala de aula, a turma em análise era apenas disposta em quatro fileiras. Dentre elas, o aluno autista (Lucas) se sentava na primeira, ocupando a quinta carteira escolar. Essa disposição se mantinha sem nenhum tipo de justificativa prévia, tratando-se apenas de “costume”. Na ilustração a seguir, verifica-se a disposição do citado aluno através da carteira identificada com a cor azul.

Figura 7 - Constante disposição da organização espacial da turma antes do PROFLETRAS



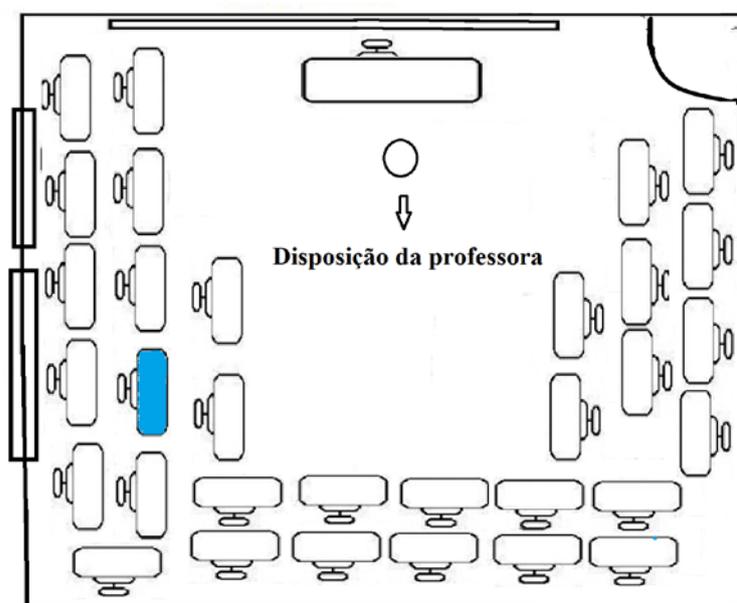
Fonte: Imagem elaborada pela autora como registro das modificações realizadas no contexto da sala de aula

Esse tipo de configuração, segundo a teoria de Kendon (2010), remete a ideia de prioridades, onde um tem mais acesso que outro. Do mesmo modo, há de se refletir sobre os estudos de Marshall (2011), em que nem todos os analisados participaram da interação pela falta de acessibilidade. Além de tais reflexões, conforme a teoria da Instabilidade de Participação de Goffman ([1979], 2002), observei a necessidade de policiar a plateia (alunos), para evitar que alguém fique “ao léu”, conforme cita o autor. Eu precisava encorajar futuros participantes, principalmente Lucas, que nem sempre se engajava nas interações. Os estudos realizados não só me fizeram mudar a prática, mas também a estar mais atenta ao contexto em que se dá a conversa e a interação, fator primordial para pessoas com Autismo, uma vez que alterações sensoriais podem desencadear uma série de interferências na percepção.

Assim sendo, em ocasiões nas quais o debate era uma proposta, a sala era reorganizada de forma que facilitasse esse policiamento de minha parte. Tal fato melhorava também a possibilidade para os alunos observarem as pistas não verbais uns dos outros, pois poderiam se olhar. Os espaços ficariam mais disponíveis para o monitoramento, seriam propostos “espaços o”, “espaços p” e os alunos estariam em posição de igualdade para o debate.

A sala não era muito ampla, mas havia uma tentativa de torná-la favorável às interações, conforme a imagem a seguir:

Figura 8 - Disposição da organização espacial da turma nos momentos de debates depois do PROFLETRAS



Fonte: Imagem elaborada pela autora como registro das modificações realizadas no contexto da sala de aula.

Os autores pesquisados, até aqui, não só redirecionaram minha atenção para o meio, mas também a observação mais atenta sobre a estabilidade/instabilidade da conversa, levando-me a observar fatores que facilitam ou prejudicam o andamento da interação com pessoas autistas. A partir dos conhecimentos construídos no PROFLETRAS, pude juntar informações que já tinha sobre a linguagem e o Autismo e confrontá-las com práticas que obstam ou auxiliam o processo. Esse confronto estava sempre sob a ótica do monitoramento da conversa.

Ressalta-se também que, na imagem acima, percebe-se uma formação em F semicircular com foco comum, tratada por Kendon (2010) como uma proposta favorável à democratização da conversa, onde os alunos se encontram em posição de igualdade e há um

foco comum: a atenção aos auxílios e direcionamentos que regravarão o debate emitidos por um professor.

É importante salientar que os alunos tinham liberdade para escolher onde gostariam de se sentar e eu tentava, através da movimentação, me voltar para todos eles com o fim de não permitir que nenhum deles ficasse “ao léu”. Respeitei o direito dos alunos de estarem onde há mais conforto, porém busquei cada um no âmbito conversacional com minha atenção lapidada pelos estudos. Fiquei de pé para ajustar meu posicionamento e meu segmento transacional para todos os que se dispusessem a falar. Tratei também de me manter no “espaço p”, conforme se nota quando conversava com Lucas e foi registrado no excerto a seguir:

Excerto 2 da aula gravada- Negociação de sentidos

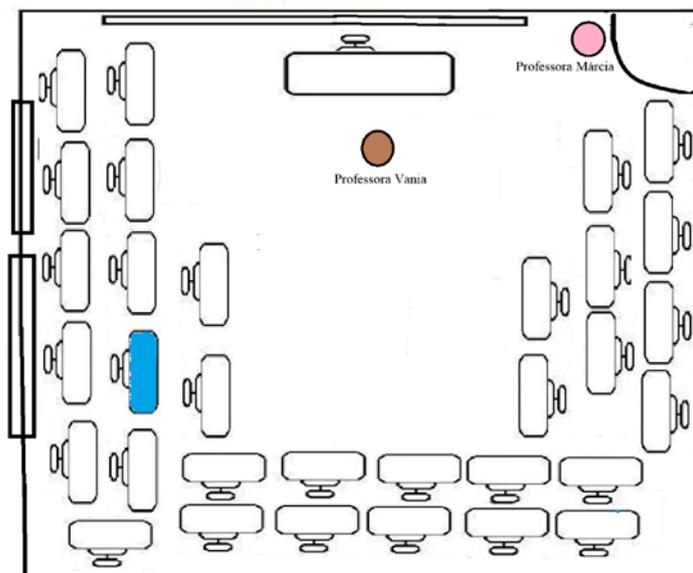
141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) ele é um sucesso ele faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos	[não]

É possível notar que na linha 150 eu olho para Lucas, viro meu rosto para ele, tentando manter uma formação vis a vis, limitando temporariamente nosso segmento transacional. Essa mudança no posicionamento indica anseio em compartilhar mais especificamente com ele o meu “espaço o” e, tanto Lucas percebeu, que respondeu a minha pergunta, objetivando também a minha frente com a sua postura.

Da mesma forma que Lucas aceitou cooperar comigo nessa nova formação, ocorreu também um fato intrigante. Lucas, em determinado momento, ampliou o seu segmento

transacional e o reorganizou, incluindo a professora Márcia, que estava no “espaço r”. Observe primeiramente a disposição da turma no momento do diálogo:

Figura 9 - Incluindo a professora Márcia no segmento transacional



Fonte: Imagem elaborada pela autora

Nota-se que eu me encontrava na posição de foco comum e Márcia estava mais distante, perto da porta. Poderíamos dizer que ela se encontrava no “espaço r”, pois além de estar em diferente posição (em pé), estava mais distante do “espaço o”; ela, ali, não estava em status de igualdade com os alunos, pois além de não estar sentada, tinha um status de professora, assim como eu. Todos prestavam atenção na discussão central, quando ocorreu o que se nota a seguir:

Excerto 20- Incluindo a professora Márcia

203	Vania:	quero fazer mais uma perguntinha. quem aqui está confiante de que
204		vai fazer uma boa prova levanta a mão
205		((A professora Márcia levanta a mão junto com alguns alunos))
206	Lucas:	até você tia?
207	Professora Márcia	não. mas eu confio em vocês

Percebe-se que Márcia tentou entrar no “espaço p”, levantando a mão, quando a ação era pertinente apenas para aqueles aptos a fazer a prova (alunos) e estes estavam sentados,

organizados em agrupamento na formação em F semicircular com foco comum. Lucas não só monitorou a movimentação no “espaço r”, como reestruturou seu segmento transacional, incluindo Márcia no “espaço p” e oportunizando a fala da mesma, que respondeu ao seu questionamento.

Atendo-se ao incidente, o que se pode notar é que a formação em F semicircular com foco comum teve uma interferência da professora Márcia, que tentou se inserir no “espaço p” e foi aceita por Lucas, que passou a indagar sua participação. A organização proporcionou um debate: Márcia deveria ou não estar no “espaço p”?

A organização do espaço e o ato paralinguístico da professora Márcia provocaram a participação de Lucas, que estava monitorando o “espaço r”. Portanto, a adequação espacial promoveu oportunidades de monitoramento dos atos paralinguísticos com uma visão mais ampla de todos os participantes, até os mais distantes, como Márcia.

Lucas demonstrou atenção aos acontecimentos fora do “espaço p” e percebeu dois aspectos: Márcia estava fora da seleção dos respondedores, o que se comprova com o fato de ela não ser uma pessoa apta institucionalmente para fazer a prova (não era aluna); Márcia demonstrou-se interessada em participar com a ação de levantar a mão. Deduz-se, dessa forma, ao analisar a resposta de Lucas “até você tia?” (linha 206), que a palavra “até”, contextualmente, carrega consigo o significado de estranheza e, ao direcionar a fala a ela, evidencia que ele percebeu a vontade dela de participar, interpretou a ação como uma interferência na conversa.

A organização espacial e outros artifícios promoveram a participação de Lucas, como por exemplo: formas de organização da interação professor-alunos na sala de aula; aguardar por um tempo maior a sua resposta, em função do processamento das informações nas perguntas (podem ocorrer em tempo diferente do padrão no autista); aceitar algumas elocuições atípicas como parte do seu tipo sociabilidade (Lucas usa bastante a correção); investir na negociação de sentidos com pares adjacentes; introduzir pistas paralinguísticas e explicar sobre seu significado, quando não compreendidas; e evitar turnos complexos com múltiplas perguntas de respostas diferentes ou múltiplas informações inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa em que um aluno autista estava inserido começou antes da aula registrada em áudio e transcrita. Anotações sobre as minhas primeiras conversas com ele foram feitas e observadas as suas dificuldades. Partindo desse princípio, houve um estudo que foi direcionado pelo PROFLETRAS e, a partir de então, a ACE pôde ser empregada como recurso de análise e intervenção. O que se observa nas análises deste estudo é o desfecho de um trabalho árduo de pesquisa e aplicação do conteúdo apreendido. Observa-se também, um aluno participativo, o qual, independentemente das dificuldades encontradas na interação, atuou na “co-ordenação” da conversa e tomou turnos com frequência, o que contraria alguns estudos médicos que dizem que autistas não se interessam por esses diálogos e exclui a alternativa de que ele poderia estar agindo propositadamente como um “outsider”: o aluno se autosselecionou e foi selecionado diversas vezes.

Partindo do princípio de que, na interação, sequências ocorrem em todas as linguagens como parte de uma infraestrutura universal de interação social, conclui-se, com a análise aqui apresentada, que autistas também podem compartilhar esse padrão em uma conversa.

Concluimos que indivíduos dentro do Espectro do Autismo podem se comunicar, mesmo que não falem, mesmo que se silenciem ou se afastem (ações passíveis de interpretação). A insistência em participar da interação, independentemente das reações dos outros alunos, mostra que Lucas tem interesse em interagir, tem interesse em ser parte do grupo, pois a partir do momento que seres humanos estão dispostos a atribuir significados às ações do outro, há comunicação. Informações são passadas, sejam elas “dadas” ou “given-off”.

A intervenção desta pesquisa, nesse aspecto, ressignificou as pausas na interação apresentadas pelo aluno participante, dando a elas uma acepção relacionada à sua sociabilidade, que concomitantemente está relacionada ao Autismo, uma vez que o processamento das informações está sob influência do transtorno.

Respondemos, então, de que maneira o trabalho interacional professor-alunos na sala de aula de Língua Portuguesa, ou seja, nessa zona comum de encontro de sociabilidades distintas, é capaz de promover a inclusão de uma criança com TEA: colocando-nos à disposição para atribuir significados às ações do outro, pois não se pode deixar de concluir que, na interação com autista, o silêncio ou pausa duradoura precisam ser observados e

entendidos com cautela, visto que, com Lucas, significavam uma característica de sua fala-em-interação como indivíduo. Deste modo, a interação com ele precisou de uma maior insistência de minha parte e isso interferiu na seleção do próximo falante, dando ao aluno com TEA a oportunidade mais eficaz para sua participação. Lucas demorou para responder às minhas perguntas, evidenciaram-se pausas frequentes após os questionamentos, mas ele respondeu. Aguardar a resposta dele e dar esse tempo de processar a pergunta foi essencial.

Conclui-se também que a variação nas respostas de preferência do aluno autista participante não estava relacionada ao interlocutor, mas à interpretação das pistas. Lucas nem sempre as decifrou de acordo com o contexto sequencial e assim que se explicitavam os significados delas, ele seguia as regras interacionais. Não se trata de total desconhecimento das regras, mas dificuldade de interpretar as informações. Com intervenção, pudemos entender como resolver a questão, com a utilização estratégica da organização do reparo e, por isso, este foi um ponto primordial neste trabalho. Uma vez encontrado o ponto que desfavorece a intersubjetividade na conversa com o aluno autista, pôde-se fazer do Reparo o norteador, mantendo o compartilhamento dos significados.

Uma característica interessante é que os turnos sobrepostos foram eventos comuns em minha sala de aula, principalmente em momentos de debate, mas foram coordenados pelos participantes e, assim, a conversa pôde fluir.

Sobre a organização espacial da conversa, concluiu-se que a “formação em F” contribuiu para a participação do aluno autista, promovendo oportunidades de monitoramento dos atos paralinguísticos dos participantes, mesmo os mais distantes. Com a nova organização, o aluno pôde reestruturar o espaço e incluir outros participantes.

Foram observados momentos típicos e atípicos de interação ao longo da análise, na qual a maioria das atipicidades de reparo estavam relacionadas à participação de Lucas como falante. Foi possível constatar que Lucas utilizou bastante a “correção” e ela pôde ser interpretada como forma de evidenciar a quebra de intersubjetividade através do instrumento da ACE, pois ao aceitar algumas elocuições atípicas como parte do seu tipo sociabilidade e buscar com pares adjacentes inseridos o elo perdido no compartilhamento de significados, pudemos mantê-lo. Assim, depreende-se que a ACE foi fundamental para o entendimento mútuo, pois incorpora o princípio da intersubjetividade, validando a construção da visão partilhada pelo falante e pelo ouvinte por meio de suas conversas, por conhecerem as regras nelas envolvidas.

Não se pode negar que, conforme Elias (2000), o “certo” e o “errado” advém de imposição de alguns grupos em posição favorável e, nesse caso, a maioria neurotípica dita um

tipo de sociabilidade como a correta. Por esse motivo, não se tratou de um evento no qual tentamos enquadrar Lucas no “certo”, nem enquadrar os outros no “errado”. O que se concretizou nesta pesquisa foi a mediação de sociabilidades: demos a Lucas a oportunidade de conhecer a sociabilidade dos demais e dar aos demais a possibilidade de conhecer a sociabilidade de Lucas. Naturalizamos, conforme se nota nos excertos, os tipos de sociabilidades, dando a todos a oportunidade de falar.

Não observar as regras sociais é considerado um desvio, mas a inclusão é acolher as individualidades. Deve-se então descartar as regras sociais construídas pela maioria? Não especificamente. Deve-se mediar. Deve-se achar mecanismos que sejam facilitadores para entender o desvio como uma característica, quando for o caso; e neste, os mecanismos estavam sob o escopo da Análise da Conversa Etnometodológica. Deve-se, através dos processos políticos, construir uma nova conexão em que se pode enxergar o que o cerca como uma possibilidade; auxiliar o outro quando ele não conseguir alcançar o entendimento por dificuldade no compartilhamento de significados.

Devemos considerar que isso tudo ocorreu a partir da contribuição de um aluno autista, que poderia ser classicamente descrito como alguém menos afeito às interações. Acredito que esse é um ponto muito relevante, visto que meu papel como professora de Língua Portuguesa é oferecer oportunidades dirigidas para o aperfeiçoamento de eficientes mecanismos de comunicação na língua, seja ela escrita ou falada.

Concluimos sobre a pergunta de Cruz (2018a) acerca das sociabilidades “o que falta em nós para que sejamos invisíveis aos olhos deles?” (autistas), que se observa uma mudança de postura quando aconteceu o respeito à sua sociabilidade e esclarecimentos constantes. Esses foram, primeiramente, feitos por mim isoladamente em conversas apenas entre nós dois e, depois, foram ampliados para a conversa corrente em aula. A ampliação ocorreu até abarcar a participação de uma professora de outra disciplina no processo. Com o aluno autista participante, entendemos que faltava em nós disposição para atribuir significados às suas ações, mesmo em seus silêncios, pausas ou correções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. F. de. *Etnometodologia e Análise da Conversa*. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015. Disponível em: < . Acessado em: 11:56 de 31 de janeiro de 2020.

AMARAL, A. C. Greta Thunberg foi de ativista solitária a alvo de ataques em pouco tempo. Folha de São Paulo. 27.set.2019 às 20h26 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/09/greta-thunberg-foi-de-ativista-solitaria-a-alvo-de-ataques-em-um-ano.shtml> às 19:08 de 10 de janeiro de 2021

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1997.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

_____. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-TR: DSM-IV*. 4ª edição. Lisboa: CLIMEPSI, 2002.

BARBOSA, B.T. O fenômeno do reparo na fala. Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 4, n. 1 p. 91 a 109. 2009 Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo96.pdf>. Acessado em: 20 de agosto de 2020

BILLIG, M. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BLUMER, H. *A natureza do interacionismo simbólico*. In: MORTENSEM, C. D. (Org.) *Teoria da Comunicação*. SP: Mosaico. 1980.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Biblioteca Virtual em Saúde, 2014. Disponível em: < https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf >. Acessado em: 22:00 de 27 de dezembro de 2018.

_____. *Organização Mundial da Saúde divulga nova Classificação Internacional de Doenças*. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/ultimas-noticias/2736-organizacao-mundial-da-saude-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas> >. Acessado em: 23:00 de 10 de novembro de 2018.

_____. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 1ª edição, 2015 a. 18-23p. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf >. Acessado em: 19:28 de 09 de novembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em : < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf> >. Acessado em: 22:40 de 20 de fevereiro de 2020a.

_____. Ministério da Educação. *Ideb - Apresentação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> > Acessado em: 18:05 de 19 de julho de 2020b.

_____. Educação e Cultura. *Saberes e Práticas da Inclusão*. MEC, Secretaria de Educação Especial, 1ª Edição, 2006.

_____. Educação e Cultura. *Prova Brasil - Apresentação*. MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> >. Acessado em: 22:50 de 14 de junho de 2020.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in Language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].

COURCHESNE, E.; MOUTON, P.R.; CALHOUN, M.E.; SEMENDEFERI, K.; AHRENS, C.; HALLET, M.J.; BARNES, C.C.; PIERCE, K. *Neuron Number and Size in Prefrontal Cortex of Children With Autism*. JAMA - Journal of the American Medical Association, 09 de Novembro de 2011. Disponível em: < <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1104609> >. Acessado em: às 20:00 de 05 de Outubro de 2019.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRUZ, F.M. da. *O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima*. veredas- Revista de Estudos Linguísticos, V.22, P.130-140, 2018. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/327449255_O_adeus_de_Augusto_as_interacoes_entre_crianças_autistas_e_a_emergencia_de_uma_pesquisadora-artista_em_estado_de_presença_proxima >. Acessado em: 16:05 de 17 de novembro de 2019.

_____. *Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material*. Calidoscópico, v. 16, p.179-193, 2018. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.01/60746462> >. Acessado em: 17:17 de 17 de Novembro de 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994, Salamanca-Espanha.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI G.A. *A aquisição de linguagem na criança com Autismo: Um estudo de caso*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009

EILENBERGER, W. *Tempo de grandes mágicos: A grande década da filosofia 1919- 1029*. 1ª edição. Todavia, 2019.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2000.

FAVENI. *Análise comportamental aplicada (ABA): No atendimento de indivíduos com desenvolvimento atípico*. 2020 Disponível em: < <https://ava.faveni.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/AN%C3%81LISE-DO-COMPORTAMENTO-APLICADA-ABA-NO-ATENDIMENTO-A-INDIV%C3%8DDUOS-COM-DESENVOLVIMENTO-AT%C3%8DPICO-1.pdf> >. Acessado em: 14 de Fevereiro de 2020.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 62-92.

GARCEZ, P. Organização da fala-em-interação: o dispositivo para o gerenciamento de fala sobreposta na conversa cotidiana em dados de português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 159-194, 2015. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/da8c/cca2cd4a9a7ff310fa5b26117b24bde59a4.pdf> >. Acessado em: 16:44 de 31 de Maio de 2020.

GARCIA, R. M. C. *O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

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

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: < <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/GEERTZ,%20%281989%29%20P.13-41.pdf> >. Acessado em: 14:56 de 13 de fevereiro de 2020.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. *Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo*. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3. Porto Alegre, 2014.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002 [1979].

GOLDMAN, M. “Os tambores do antropólogo: Antropologia pós social e etnografia”. *PontoUrbe*, ano 2, versão 3.0, julho, 2008.

GUMPERS, J. Estratégias discursivas: In: In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002 [1982].

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4ª edição Petrópolis: Vozes, 1995.

HERITAGE, J. *Etnometodologia*. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). *Teoria social hoje*. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Sousa. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

KENDON, A. Spacing and Orientation in Co-present Interaction. In: Esposito A., Campbell N., Vogel C., Hussain A., Nijholt A. (eds) *Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony*. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 5967. 2010 p.1-15

KENDRICK, K.H. et all. Sequence organization: A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics* 168 (2020) 119-138.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. *Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias*. In: TOLEDO, C. A. A. de.; GONZAGA, M. T. C.; *Metodologia e técnicas de pesquisa : nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá : Eduem, 2011. p. 120 a 136.

LIMA, S.; NUNES, K.; RIOS, G. *Desenvolvimento da socialização de uma criança autista na abordagem ecológica e social do letramento*. In: PINTO, J.P.; FABRÍCIO, B. F. *Exclusão Social e Microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia : Cãnone Editorial, 2013

LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LODER, L.L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. *Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência*. In: LODER, L. L.; JUNG, N.M. *Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LOPES-HERRERA, S. A. *O uso da linguagem no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger: uma perspectiva pragmática na intervenção fonoaudiológica*. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, Porto, v. 1, n. 2, p. 87-106, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria. 2019

MAMÃE TAGARELA. Entrevista com um menino autista - Eric, 6 anos, autista leve, responde. Youtube, 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vHrD-yX8F0U> >. Acessado em 4 de setembro de 2020

MARSHALL, P; ROGERS, Y.; PANTIDI, N. Using F-formations to Analyse Spatial Patterns of Interaction in Physical Environments. *Proceedings of the ACM 2011 conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW 2011)*. ACM, New York, NY, USA, 3033-3042. <http://doi.acm.org/10.1145/1958824.1958893>

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação. In: JUBRAN, C. C. A. (Org.). *A Construção do texto falado. Gramática do português culto falado no Brasil*. v. I: São Paulo: Contexto. 2. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2015. p. 351-372

MARTINO, B.; HARRISON, N.; KNAFO, S.; BIRD, G.; DOLA, R. *Explaining Enhanced Logical Consistency during Decision Making in Autism*. *J. Neurosci - The Journal of neuroscience*, 15 de Outubro de 2008. Disponível em: < <https://www.jneurosci.org/content/28/42/10746> >. Acessado em: 17:29 de 05, Outubro e 2019.

MELLO, A. M. S. R. *Autismo: guia prático*. 5ª edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. p. 17.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *OMS lança nova classificação internacional de doenças*. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/oms-lanca-nova-classificacao-internacional-de-doencas/> >. Acessado em: 22:51 de 27 de dezembro de 2019.

O GLOBO. *Total de alunos especiais cresce 6 vezes em 10 anos*. Globo.com. 22 de julho de 2016. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml> >. Acessado em: 20:50 de 01 de maio de 2018.

OLIVEIRA, M. *A participação do interlocutor na construção do tópico conversacional*. Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 13, p. 63-73, 2000. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/M%C3%B4nika-Miranda-de-Oliveira-Tese.pdf> >. Acessado em: 16:39 de 31 de Maio de 2020.

OLIVEIRA, L.M. *O autorreparo como estratégia adaptativa na fala em interação de um afásico*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 49-68, jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ld/v18n1/1518-7632-ld-18-01-49.pdf> >. Acessado em: 16:50 de 22 de junho de 2020.

_____. *A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face em grupo*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2013. [Orientadora: Profa. Dra. Profa. Liliana Cabral Bastos]. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21848/21848_1.PDF >. Acessado em: 16:39 de 22 de junho de 2020.

_____. *Afasia e o modelo interacional de comunicação*. In: A co-construção de identidades em interações face-a-face entre pessoas com e sem afasia de expressão. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF, Juiz de Fora, 2008. [Orientadora: da Profa. Dra. Sonia Bittencourt Silveira]

OLIVEIRA, de M. M. *Reformulação do movimento argumentativo de evidência legal em audiências de conciliação no procon*. 2018. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. [Orientadora: Profa. Dra. Amitza Torres Vieira]

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Abril de 2019. Disponível em: < <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> >. Acesso em 20 de agosto de 2020 às 14:21

PEIRANO, M. “Etnografia ou a teoria vivida”. PontoUrbe, ano2, versão2.0, fevereiro de 2008. Disponível em < <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890> >. Acessado em: 1:43 de 15 de fevereiro de 2020.

PSATHAS, G. *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage Publications, v. 35, 1995. (Qualitative Research Methods).

PETRIN, M. Autismo- 10 Coisas que todo autista gostaria que você soubesse 1/2. Youtube, 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yr0rrbMzYe4> >. Acesso em 03 de setembro de 2020.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas (UFJF)*, Juiz de Fora, vol.7, nº 1-2, 2003, p. 9-73. Tradução de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. A. *Simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*. *Language*, Baltimore vol. 50, nº 4, 1974, pp. 696-735.

SACKS, H. *Sobre as preferências por concordância e contiguidade em sequências na conversa*. In: INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 13 n. 1, p. 94-113, jun. 2011

SANINI, C. SIFUENTES, M. BOSA, C. A. *Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa: Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Vol. 29 n. 1, pp. 99-105, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012 >. Acessado em: 15:18 de 06, de Outubro de 2019.

SCHNEUWLY, B. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 109 – 124.

SHIMAMURA, A. P. *The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering*. *Psychobiology*. 28, 207-218, 2000. Disponível em: < <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03331979.pdf> >. Acessado em: 14:15 de 06, de Outubro de 2019.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVERMAN, D. *Using Conversation Analysis*. In: *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press, 1998. p. 151-179.

TERRA NOTÍCIAS, Isto é. ‘Conflito racial’: Entre 2014 e 2019 casos de racismo no futebol aumentaram 235%. 22/12/20 - 11h00. Disponível em: <https://istoe.com.br/conflito-racial-entre-2014-e-2019-casos-de-racismo-no-futebol-aumentaram-235/> às 17:24 de 10 de janeiro de 2021

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática, Ensino Plural*. São Paulo: Editora Cortez, 2003

VELHO, G. *"Observando o familiar"*, in *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121 a 132. Disponível em < https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1055165/mod_folder/content/0/VELHO%2C%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20%28Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura%5D.pdf?forcedownload=1 >. Acessado em: 1:08 de 15 de fevereiro de 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, A.T. Movimentos argumentativos em uma entrevista televisiva: uma Abordagem discursivo-interacional. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003, 99p.

VOLCHAN, E., PEREIRA, M. G., OLIVEIRA, L.; VARGAS, A. C.; MIRANDA, J. M.; AZEVEDO, T. M.; PINHEIRO, W.M.; PESSOA, L. *Estímulos emocionais: processamento sensorial e respostas motoras*. Rev Brasileira de Psiquiatria; 25 (Supl. II), p. 29-32, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462003000600007 >. Acessado em: 18:00 de 06, de Outubro de 2019.

WALKER, E. *Making a Bid for Change: Formulations in Union/Management Negotiations*. In: FIRTH, A. *The Discourse of Negotiation: Studies of Language in the Workplace*. New York: Pergamon, 1995. p. 101-140.

Watson, R. ; Gastaldo, É., 2015. *Etnometodologia & Análise da Conversa*, Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio.

WINNICOTT, D. W. *Família e maturidade emocional*. In D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (M. B. Cipola, Trad., pp. 129-140). São Paulo: Martins Fontes, 1965.

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA AULA

1	Vania:	e <u>hoje</u> eu estou aqui: pra falar de um momento especial >pele qual
2		vocês vão passar. < <u>né</u> : tá todo mundo se preparando. fazendo
3		simulado. estudando. prestando atenção nas <u>aulas</u> (1,0) <u>certo</u>
4	Vários alunos	Certo
5	Vania	então >isso é muito bom< . que que acontece (0,6) < <u>hoje</u> > eu
6		vim: por um motivo principal (1,0) porque eu enxergo vocês (2,0)
7		como ó que- quem sabe quem são esses
8		((mostrando recipiente de pipoca dos vingadores))
9	Vários alunos	<u>vingado</u> ::[res]
10	Lucas:	[<u>vingadores</u>]
11	Vania:	é assim que eu enxergo vocês (1,2) vocês sabiam <u>disso</u> (0,9) >por isso
12		que eu tô aqui< ?
13	Vários alunos	()
14	Vania:	<u>a</u> direção da escola tia cláudia tia marta que seriam o Fury (0,6) é que
15		organiza a equipe dá suporte dá material pra <u>poder</u> : desenvolver o
16		trabalho excelente (1,0) <a <u>professo</u> ::ra> (0,8) seria capitão américa=
17	()	[uhul]
18		(1,2) que lidera a equipe e essa [<u>liderança</u>] faz com que todos
19		=estejam unidos com um propósito. e sabe o que acontece também?
20	Lucas:	Não
21	Vania:	certamente <u>aqui</u> tem pessoas como o hulk (0,4) inteligente e sempre
22		disposto a ajudar as outras pessoas (0,7) quem será que é assim aqui
23		na turma? [talvez aqui] também tenha alguém como a viúva negra=
24	()	[a Lia]
25	Vania:	= (0,2) é <u>capaz</u> de fazer sacrifícios para poder ajudar o °outro°.
26		não é ? talvez tenha pessoas como capitão amé- ((tsc)) como
27		homem de ferro que em alguns momentos até faz coisa errada faz
28		coisa que não devia mas que no <u>fundo</u> é uma excelente pessoa e

29		contribui muito com a equipe. não é verdade?
30		a gente tem muitos heróis dentro de uma mesma sala e isso. É
31		uma coisa maravilhosa não é <u>verdade</u> ? talvez aqui muitos tenham
32		pensado assim. po::xa mas que diferença vai fazer a minha nota
33		na prova brasil (0,2) eu sou só uma pessoa (1,2) mas. aí eu te
34		pergunto. <u>será</u> que não faz diferença? pensa aqui comigo
35		se juntam todas as notas uma vai acrescentando na outra
36		quanto melhor você vai melhor vai a sua equipe. cada um tem que
37		contribuir fazendo a sua parte. não é <u>isso</u> ? agora quem aqui
38		tá animado pra fazer a <u>prova</u> . levanta a mão >quem tá animado
39		só quem tá animado< quem tá mais ou menos não levanta não só
40		quem tá animado (1,3) ih::::: (1,0) sei agora olha só. tem uma
41		coisa muito verdadeira (0,6) quando você lembra dos:: vingadores lá
42		(todos) lutando contra o thanos muitos deles estavam desanimados
43		achando que não tinha jeito. quem aqui viu o filme? quem viu?
44	Lucas:	eu vi
45	Miguel:	eu vejo todo dia
46	Vania:	teve um momento que eles estavam todos desanimados achando
47		que nada ia dar certo (1,2) mas aí o que que <u>aconteceu</u> ? uma
48		pessoa se levantou e falou assim (0,4) nós temos que tentar (0,4)
49		quem lembra quem foi esse personagem? (1,3) pode falar
50	Miguel:	capitão américa
51	Vania:	o capitão américa (1,5) e também teve outro que deu ideias para
52		conseguirem. quem lembra?
53	Marcos:	o homem formiga
54	Vania:	o homem formiga. então olha só. um falou que eles tinham
55		que tentar o outro deu ideias de como conseguir e teve um que falou
56		assim. eu faço o sacrifício eu vou lá e coloco a manopla para
57		salvar a humanidade. quem foi?
58	Vários alunos	é o hulk
59	Lucas:	foi o hulk
60	Vania:	o hulk não conseguiu mas teve outro que falou não tem problema

61		>vamos lá< e botou a mão e foi
62	Vários alunos	homem de ferro
63	Vania:	o homem de ferro. perceberam que precisou de todo <u>mundo</u> ?(1,5)
64		precisou de todo mundo ? (0,9) e se o homem de ferro não estivesse
65		lá. ia dar certo? (1,4) e se o hulk não estivesse lá . ia dar certo ? e se
66		o capitão américa não estivesse lá ia dar certo?(1,0) então eles
67		Precisavam de (3,0) todos (1,0) não é ?(2,0) assim é na prova brasil
68		(1,0) a escola aline barros precisa de todos os vingadores.
69		todos (2,2) todos (2,0) precisa do esforço de todos. então agora =
70	Vários alunos	Todos
71	Vania	= nesse momento o que que eu vou fazer? eu vou selecionar algumas
72		frases vou entregar algumas frases pra algumas pessoas e essas pessoas
73		vão vir aqui na frente fazer companhia pra mim porque eu tô me sentindo
74		abandonada sozinha aqui na frente (0,8) vão ler essa frase e dizer o que é
75		que essa frase significa (0,4) se vocês repararem essas frases estão aqui
76		Ó. dentro de um potinho da equipe dos vingadores e aí só vai vir
77		quem é herói (0,6) quem é herói vai vir (1,0) vamos combinar <u>assim</u> ?
78		_(1,0) quem é a primeira pessoa que vai me ajudar me fazer companhia
79		e pegar uma frase pode vir (1,0) aqui é <u>u</u> Miguel (0,8) O Miguel vai
80		pegar uma frase e vai ler agora prestem atenção silêncio
81	Miguel:	°(quando se trabalha como uma verdadeira equipe não há obstáculo
82		que não seja superado e nem <u>suc</u> cesso que não seja alcançado.)°
83	Vania:	i::sso vou ler de novo pro Miguel porque ele está tímido fica aqui
84		perto de mim que é para eu ficar com coragem também (1,0) olha só
85		quando se trabalha como uma verdadeira equipe não há obstáculo
86		que não seja superado e nem <u>suc</u> cesso que não seja alcançado.
87		o que você acha que isso significa Miguel?
88	Miguel:	°(que precisa de todos pra fazer tudo dar certo)°
89	Vania:	que precisa de todos pra fazer tudo dar certo muito obrigada (1,4)
90		herói tarefa concluída vamos ver o próximo quem vai ser o próximo
91		herói que vai me ajudar to precisando de ajuda vamos lá cadê os

92		vingado::res só preciso que peguem um papelzinho e leiam (2,0) que
93		Silêncio
94	Luiz:	°()°
95	Vania:	pode vir (3,0) mais uma heroína (2,0) você é quem na- no- nos
96		vingadores (3,0) então ela vai ler presta atenção a Joana vai ler
97		presta atenção
98	Joana:	°(O impossível é possível para quem faz da superação uma meta)°
99	Vania:	O impossível é possível para quem faz da superação uma meta. Essa
100		foi a frase. o que você acha que isso significa Joana? (5,4) a Joana
101		tá tímida mas não tem problema não porque na equipe se ajuda um
102		ao outro não é verdade? então eu vou ajudar a Joana aqui está
103		escrito que O impossível é possível para quem faz da superação uma
104		meta veja comigo se você enxerga o sucesso a meta como algo que
105		você deve alcançar você vai se esforçando se esforçando aí você
106		consegue mas:: > se você desistir vai conseguir <?
107	Vários alunos	Não
108	Vania:	só é possível se você <u>se</u> esfor::: [çar],
109	Vários alunos	[çar]
110	Vania:	preciso de mais um herói cadê (2,0) heróis podem vir vamos lá
111	():	°vai lá°
112	Vania:	onde estão os heróis (1,0) a próxima frase (1,0) que o Pedro vai ler é
113	Pedro:	para ter sucesso é preciso primeiro acreditar que podemos
114	Vania:	para ter sucesso primeiro é preciso acreditar <u>que</u> podemos o que que
115		você acha que isso significa?
116	Pedro:	°(hhã)°
117	Vania:	pode ficá- fica tímido não pode falar à vontade quer que eu fique
118		perto pra dar apoio vai
119	Vários alunos	()
120	Pedro:	acho que significa que nós precisamos acreditar em nós mesmos e
121		uns nos outros para conseguirmos superar °(hhã)° nossos limites

122	Vania:	que maravilha vamos até aplaudir que essa foi ótima
123	Todos:	((aplausos))
124	Vania:	muito <u>bem</u> <u>então</u> olha só agora eu também vou fazer uma para poder
125		ajudar vocês. vou ler uma aqui. superação é muito mais do que
126		uma meta é um caminho para a transformação. então olha só o
127		sucesso não é só algo que você quer alcançar que você consegue
128		alcançar o sucesso transforma (1,0) mas professora como assim
129		transforma (1,3) quando você consegue uma coisa que você lutou
130		tanto para conseguir o que que acontece você fica mais confiante
131		não é? (1,0) você fala assim ah: eu consigo eu consegui uma vez posso
132		conseguir de novo não é assim que funciona? agora eu preciso de
133		outro herói tão acabando as frases vamos lá me ajudem agora é a
134		Marcela (2,0) fica aqui comigo Marcela pra me fazer companhia eu já f
135		falei eu já falei sou tímida me ajuda
136		(8,0)
137	Marcela:	(o talento) vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha
138		Campeonatos
139	Vania:	excelente. o que você acha que isso significa?
140	Marcela:	°(nós precisamos ajudar um ao outro para conseguirmos os resultados)°
141	Vania:	que maravilha ela disse que nós precisamos ajudar um ao outro para
142		conseguirmos os resultados (0,5) e aqui está escrito que o talento vence
143		jogos mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos (0,5) quem falou
144		isso foi michael jordan michael jordan é considerado o maior jogador de
145		basquete de todos os tempos (1,0) <u>e</u> le é um sucesso <u>e</u> le faz cestas de
146		três pontos de longe ° (hhhhh) ° mas ele sabe o valor de uma equipe
147		ele ia ganhar o jogo sozinho? tem como ganhar o jogo sozinho?
148	Vários alunos	Não
149	Lucas:	Tem
150	Vania:	sozinho? ((olho para Lucas))
151	Lucas:	>°depende [do jogo]°<
152	Vários alunos	[não]

153	Vania:	jogo de basquete. é-
154	Vários alunos	[()]
155	Lucas:	[()]
156	Vania:	you tá certo tenho que me corrigir e explicar qual é o jogo. né lucas?
157		(0,6)
158	Lucas:	É
159	Vania:	é (1,0) basquete precisa de todo mundo né? (4,0) futebol dá pra ganhar
160		sozinho?
161	Vários alunos	não ((Lucas também responde aqui))
162	Thiago:	Não
163	Paulo:	às vezes
164	Vania:	<u>dá</u> meu filho?
165	Paulo:	algumas vezes dá e [outras não dá hhhhhhhhhhhhhhh]
166	Carlos	[se for de um contra um dá]
167	Vania:	dá (0,9) dá pra – <u>gente</u> . dá pra ganhar um jogo de futebol sozinho?
168	Vários alunos	não ((Lucas também responde aqui))
169	André	futebol não mas:::
170	Carlos	se for () jogador dá
171	Vania:	não. Futebol. um jogo de futebol normal dentro das regras dos onze
172		jogadores em campo
173	Lucas:	Não
174	Paulo	depende de quem for
175	Fábio:	não depende [()]
176	Vários alunos	[()]
177	Vania:	me explica me explica
178	Carlos:	dá não tia eles tão de graça
179	Jão:	dá sim tia
180	Vania:	então me explica como
181	André:	não sei depende do jogo
182	Vania:	então não existe se você não sabe por que

183	Marcos:	não mas em mas em <u>quê</u>
184	Carlos:	tia tia
185	Vania	<u>Hã</u>
186	Carlos:	deixa eles
187	Vania:	olha só <u>um</u> jogo de futebol tem o atacante (2,0) os atacantes meio de
188		campo goleiro zagueiro dá pra ser <u>tudo</u> isso
189	Carlos:	ainda tem o lateral tia
190	Vania:	ainda tem o lateral
191	Miguel:	tem centroavante
192	Vania:	tem centroavante
193	Vários alunos	()
194	Vania:	como é que vai fazer isso tudo sozinho? tem <u>como</u> ?
195	Vários alunos	()
196	Vania:	é [mas (1,0) <u>então</u>] a mesma coisa com o jogo de basquete =
197	Vários alunos	[()]
198	Vania:	= se ele ficar sozinho não vai nem conseguir se movimentar. Todo
199		mundo marcando. ele vai pegar a bola rápido. <u>próxima</u> frase se você
200		pode sonhar você pode fazer (1,7) olha que que maravilha se você pode
201		Sonhar você pode fazer (2,0) se você <u>pensa</u> que aquilo é algo
202		bom pra você (1,0) você (0,8) tem a capacidade de conseguir agora só
203		quero fazer mais uma perguntinha. quem aqui está confiante de que
204		vai fazer uma boa prova levanta a mão
205		((A professora Márcia levanta a mão junto com alguns alunos))
206	Lucas:	até você tia?
207	Professora Márcia	não. mas eu confio em vocês
208	Vania:	isso aí
209	Professora Márcia	ela é o capitão américa lembra ((apontando para vania))
210	Paulo:	claro tia. pode levantar até duas

211	André:	Claro
212	Vania:	eu também tô aqui ó::: hhhhhhhhhhh ((levantando a mão))
213	Carlos:	pode levantar até quatro
214	()	Até cinco
215	Vania:	aqui ó também tô levantando porque acredito em vocês (3,0) então
216		vamos lá. continuemos então quem aqui acredita que fará uma boa
217		prova (5,0) [maravilha]
218	Professora Márcia:	[tá fraco ah::]
219	Vania:	luiz felipe não está levantando a mão não (2,0) então olha só agora
220		nós vamos entrar numa questão um pouquinho mais séria. quem aqui
221		já viu aquelas pessoas que gostam de desanimar os outros por exemplo
222		you fala assim ai:: <u>hoje</u> eu vou fazer uma prova e vou tirar maior notão
223		ai a pessoa (1,0) coitada hum tá se achando inteligentona ela olha ela =
224	Maria	não é ricardo?
225	Vários alunos	()
226	Vania:	não é (0,4) se you fala assim ai gente comprei um celular novo ai a
227		pessoa fala (1,0) nem é iphone
228	Maria:	é Ricardo
229	Vários alunos	()
230	Vania:	ai you fala assim ai eu estudo no aline barros melhor escola de
231		iguaba grande ai a pessoa fala assim (2,0) nem é escola particular
232	Arnaldo:	ai ele não
233	Lucas:	mas é escola
234	Vania:	mas é ai you fala assim mas é a escola que tem maior ideb da região
235		dos lagos
236	Vários alunos	Hhhhhhhhhhhhhhhhhhh
237	Vania:	a sua escola <u>tem?</u> (0,5) <u>não?</u> a minha tem (0,5) you fala isso <u>né?</u> ai you
238		fala assim ó >os meninos< eu jogo na melhor equipe de futebol ai os
239		outros falam assim ih alá coitado nem nem nunca ganhou ninguém de

240		Goleada
241	Paulo:	eu já
242	Carlos:	eu já tia
243	Vários alunos	()
244	Vania:	então só para gente voltar aqui ao assunto só pra gente voltar com o
245		assunto (3,0) <se alguém> ((shhhhh)) <° se alguém °> por alguma
246		circunstância (0,5) aparecer (0,5) fazendo com que você se sinta
247		desmotivado triste para baixo sabe o que você vai fazer assim ó eu quero
248		eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu consigo (0,5) quem entendeu? (0,3)
249		Vamos de novo ó faz junto comigo [eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu =
250	Vários alunos	[eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu=
251		[=consigo (0,5)]
252	Vania:	[=consigo (0,5)] de novo [eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu consigo]
253	Vários alunos	[eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu consigo]
254	Vania:	agora deixa eu ver (0,7) se vocês entenderam isso eu vou fingir que sou
255		daquelas pessoas que ficam tentando botar os outros para baixo eu
256		quero saber se vocês são vingadores mesmo e vão saber responder (3,0)
257		aline (3,0) se eu disser pra você assim ain você não vai conseguir
258		não. ai não nem tenta fazer essa prova é muito difícil (0,3) o que que
259		você vai falar?
260	Aline:	()
261	Vania:	hã
262	Aline:	eu estudei ué
263	Vania:	e ela disse que vai falar assim ó eu estudei ué (0,4) mas você pode falar
264		Assim também ó eu quero (0,5) eu posso (0,5) eu consigo (0,5) <u>certo</u> e-
265	Vários alunos	((risos))
266	Vania:	deixa eu perguntar <u>para</u> (4,0) tô usando minha visão de raio x.
267		eu também sou super heroína (4,0) você
268	():	((grito))

269	Vários alunos	((risos))
270	Vania:	finge finge que eu sou daquelas pessoas que botam pra baixo quero ver
271		se você é herói mesmo
272	Vários alunos	uh:::
273	Vania:	ái eu chego e falo assim ah:: mas você não vai conseguir fazer essa prova
274		não. é muito difícil
275	Vários alunos	()
276	Vania:	é:: como você vai tirar uma nota alta ? que que cê fala?
277	Paulo:	eu quero (0,3) eu posso (0,3) eu consigo
278	Vania:	Vou até bater palmas fera linda
279	Todos:	((aplausos))
280	Vania:	beleza eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0) agora vou ver
281		deixa eu usar meu meu olhar de raio x novamente (5,0) hã (.) enzo (2,0)
282		ái enzo cê vai fazer essa prova é muito difícil acho que não vai dar não
283		se eu fosse você eu desistia o que é que você fala?
284	Enzo:	claro °()°
285	Vania:	não você vai dizer assim eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0)
286		não desanima sabe porque? sabe porque você não deve desanimar ?
287		porque dentro de você tem um herói com super poderes e os super
288		poderes que estão aqui são só seus não servem para mim não servem
289		((apontando para Enzo))
290		para ele para ela nem pra ninguém só pra você e esses super poderes
291		fazem de você um rapaz assim ilimitado ilimitado. como assim
292		Ilimitado? porque você pode fazer o que você quiser desde que tenha
293		força de vontade se você chegar no dia pegar sua prova e lembrar
294		eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0) você vai arrebentar vai
295		tirar notas maravilhosas. eu gostaria muito de sair daqui hoje com a
296		certeza de que você acredita em você (1,0) você pode tentar (4,0) não
297		esquece disso lembra eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu
298	Enzo:	Consigo

299	Vania:	então deixa eu ver olhar com o raio x de novo
300		(2,0)
301	Vários alunos	Hhhhhhhhhhhhhhhhh
302	Vania:	agora eu olhei pra ele e vou perguntar olha sou daquelas pessoas
303		chatas presta atenção. ain você vai fazer essa prova ela é tão difícil
304		será? mas acho que não vai conseguir não. que que você responde ?
305	()	(eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0))
306	Vania:	eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0) isso aí
307	Vários alunos	((aplausos))
308		(4,0)
309	Vania:	e você (1,0) meu lindinho tô indo tô indo ó vê se não é assim que a
310		pessoa chega vê se não é assim? vê se não é assim que a pessoa chega ó
311		(4,0) ai você vai fazer essa prova essa prova é muito difícil acho que cê
312		não vai conseguir não. é melhor desistir que que você responde?
313	Rafael:	eu quero (1,0) eu posso (1,0) eu consigo (1,0)
314	Vários alunos	(((aplausos)))
315	Vania:	[yeah] bate aqui garoto ó. é isso aí então ó meus amores não se
316		((som de mão batendo))
317		esqueçam de uma coisa. eu quero (1,0) eu posso (1,0) <u>eu</u>
318	Vários alunos	Consigo
319	Vania:	de novo
320	Vários alunos	eu quero (1,0) eu posso [(1,0) eu consigo (1,0)]
321	Professora Márcia:	[fraquinho fraquinho]
322	Vania:	eu acho que [tá todo mundo] =
323	Professora Márcia:	[não não tem]
324	Vania:	= gente vamos ter que dar uma carga [nesses vingadores] que tá muito

325		Fraco
326	Professora Márcia:	[fraco]
327	Vania:	agora com energia hein
328	Professora Márcia:	atenção poderosos
329	Vania:	agora tem que ser com total poder (1,0) preparar (3,0) começa a
330		esquentar as turbinas aí (enquanto esperam) o hulk começa a- começa a-
331		se energizar que agora vai (3,0) atenção um dois três e,
332	Todos:	EU QUERO (1,0) EU POSSO (1,0) EU CONSIGO (1,0)
333	Vania:	ae::::: agora sabe o que a gente vai fazer? sabe o que a gente vai
334		fazer? (1,0) nós vamos registrar esse momento (2,0) logo depois (1,0)
335		que a gente terminar aqui a aula <u>né</u> que a gente vai registrar esse
336		momento com vocês segurando a plaquinha a que vocês desejarem
337		tem eu quero tem eu consigo tem eu posso e tem essa daqui ó que já é
338		padrão sou mais aline barros (1,0) <u>né</u> aí o que que acontece eu
339		tenho orgulho de ter uma escola maravilhosa como essa de ter alunos tão
340		inteligentes quanto vocês e aí ó sou mais aline barros e quando eu
341		lembro dessa equipe de vingadores eu lembro eu quero (1,0) eu posso
342		(1,0) eu consigo (2,0) gostaria muito de todo meu coração que vocês
343		tentassem lembrar disso na hora da prova (1,0) lembrassem (1,0) que
344		vocês (1,0) são muito mais (0,5) do que vocês imaginam (2,0) talvez às
345		vezes bata aquela sensação assim será que eu vou conseguir. quando
346		passar na sua cabeça a sensação de será que eu vou conseguir você fala
347		assim eu (1,0) quero eu posso (1,0) eu consigo (1,0) <u>joga</u> a incerteza
348		pra fora você imagina se o homem de ferro tivesse medo de botar a mão
349		(0,8) na manopla (0,5) o sucesso aconteceria (2,0) eles venceriam?
350		não. e se o capitão américa ficasse com medo e falasse assim ó ain
351		melhor a gente deixar pra lá (0,5) ai eu acho que não vai dar certo se ele
352		falasse isso eles iam conseguir. (4,2) e eu digo a vocês hoje a escola
353		municipal aline barros precisa (0,5) de (0,5) vocês (0,5) quem
354		aqui tá pronto pra batalha (1,0) faz assim com a mão [()]=
355	Professora	[levanta a mão

	Márcia:	
356		hein]
357	Vania:	=com a mão fechada [()]
358	Professora Márcia:	[já falei levanta a mão hein]
359	Vania:	ó quando eu falar [()] ó quando eu falar já. todo mundo levanta [()]
360	Vários alunos	[()] [()]
361		ó abaixa a mão abaixa a mão. quando eu falar já. só os heróis que
362		estão dispostos a enfrentar a batalha vão levantar a mão assim ó mas
363		quando eu falar já (1,0) um (1,0) dois (1,0) três (1,0) e (2,0) yes:::::
364		((aplausos)) palmas pra vocês palmas
365	Todos:	((aplausos))
366	Vania:	hoje (0,5) eu espero de coração (0,5) que vocês lembrem de quem vocês
367		são vocês são (0,5) heróis (1,0) ok? heró:is combinado? heróis não se
368		esqueçam disso (1,0) vou terminar lendo algumas frases aqui ó (1,0)
369		uma frase de Ayrton senna
370	João:	Ay:rton se:nna ()
371	Vania:	quem sabe quem é Ayrton senna?
372	Lucas:	um piloto de fórmula um
373	Vania:	um piloto de fórmula um
374	Vários alunos	()
375	Henrique:	Hum
376	Lucas:	era. ele era
377	Vania:	ele era (1,0) infelizmente ele faleceu mas olha só (1,0) na adversidade
378	Vários alunos	()
379	Vania:	((shhh))
380	():	()
381	Vania:	é:: meu amor ó presta atenção. na adversidade uns desistem enquanto
382		outros batem <u>records</u> . você é <u>quem</u> :? o que desiste ou bate <u>records</u> ?
383	Vários	bate records

	alunos	
384	Vania:	tem outra frase que diz assim para quebrar records não existem limites
385		desde que você em si acredite porque o desafio nos leva além (1,0) tem
386		outra frase que diz o se humano se transforma de acordo com o que
387		pensa somos frutos de nossas obras o trabalho em equipe é mais rico
388		forte e por isso é capaz de alcançar as metas mais difíceis então estarei
389		na torcida por vocês estarei fazendo minha ora- minhas orações por
390		vocês papai do céu no dia da prova vai colocar a mão em cima da mão
391		de cada um de vocês e tudo vai dar certo no dia <u>eu</u> acredito em vocês
392		acredito em vocês todos <u>ok</u> vocês querem (1,0) vocês podem (1,0) vocês
393		conseguem (1,6) combinado então eu me despeço com um beijinho
394		fiquem com deus (2,0) e que dê tudo certo pra vocês () precisar de
395		vocês tá bom ó ((mandando beijo)) muito obrigada por poder conviver
396		com esses heróis vou sair daqui mais forte (0,5)
397	Vários alunos	((aplausos))
398	Professora Márcia:	()

ANEXO B - ENTREVISTA COM UM AUTISTA DE 6 ANOS

1	Pai:	qual é seu nome?
2	Eric:	Eric
3	Pai:	quantos anos cê você tem?
4	Eric:	Cinco
5	Pai:	onde você mora?
6	Eric:	Aqui
7	Pai:	aonde é aqui?
8	Eric:	Malta
9	Pai:	malta. claro que é malta. todo mundo sabe que é malta. eu vou fazer
10		umas perguntas pra você e você responde do jeito que você quiser.
11		tá bom? não precisa pensar muito a primeira resposta que vier na sua
12		cabeça . se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida. o que
13		você mudaria?
14	Eric:	Língua
15	Pai:	a língua? você mudaria qual língua?
16	Eric:	hã. mudaria para. Alemão
17	Pai:	você. então você quer aprender alemão?
18	Eric:	Uhum
19	Pai:	é?
20	Eric:	Hum
21	Pai:	uma língua que você gosta?
22	Eric:	Sim
23	Pai:	tá. e se você pudesse mudar alguma coisa no mundo.
24	Eric:	eu não sei.
25	Pai:	não sabe né? Uma pergunta difícil
26	Eric:	Uhum
27	Pai:	tem alguma coisa que você mudaria na sua vida?
28	Eric:	o carro
29	Pai:	u carro? qual carro? o nosso carro?
30	Eric:	Uhum
31	Pai:	nosso carro tá ruim?
32	Eric:	uhum. tá muito quente e quente quente quente quente quente
33		quente muito quente ((balançando a cabeça))
34	Pai:	quantos graus você acha que fica dentro do nosso carro?
35	Eric:	Quinhentos
36	Pai:	então é muito. um verdadeiro inferno esse carro. esse carro se
37		tiver uns quinhentos graus lá dentro a gente vai virar assado de
38		família assada. né?
39	Eric:	ah! Sim!
40	Pai:	sim e o que você quer no- que carro que você quer então. se é pra
41		trocar esse que a gente tem qual que cê quer?
42	Eric:	de ar condicionado
43	Pai:	de ar condicionado. mas um carro velho ou um carro novo?
44	Eric:	Novo
45	Pai:	hum. tá . qual marca de carro que cê gosta?
46	Eric:	o velho ne

47	Pai:	o velho ne? porque o papai não tem o que?
48	Eric:	um dinheiro
49	Pai:	isso. e como é que- qual marca de carro que cê gosta?
50	Eric:	daqui?
51	Pai:	É
52	Eric:	tem dois
53	Pai:	Quais?
54	Eric:	um caro e um chamado citroen
55	Pai:	citroen? você gosta de citroen?
56	Eric:	e Mitsubishi
57	Pai:	boa ideia esses carros são bem legais
58	Eric:	agora vamos fazer um outro jogo. você vai responder com uma palavra
59		pra completar a frase. tá? o papai fala uma frase e você completa
60		com uma palavra. a mia é-
61	Eric:	chata
62	Mãe:	Hhhhhhhhhh
63	Eric:	Grita
64	Pai:	a mia grita a mia é chata. O papai é-
65	Eric:	Bonito
66	Pai:	Obrigado. a mamãe é-
67	Eric:	algumas vezes chata ((olha para a mãe atrás da câmera))
68	Pai:	algumas vezes chata?
69	Eric:	porque ela briga um pouquinho algumas vezes
70	Pai:	como se ela briga com você ela quer o seu bem e vai educando
71		porque você fez alguma bobagem não é?
72	Eric:	sim
73	Pai:	você faz muita bobagem?
74	Eric:	ahhh. sim
75	Pai:	sim. quantas vezes cê faz bobagem por dia?
76	Eric:	hã . todos.
77	Pai:	todos? Todos os dias cê faz bobagem
78	Eric:	Hhhh
79	Pai:	é? então vamos continuar. você falou que a mia é chata. papai é
80		bonito a mamãe é o que?
81	Eric:	bonita. e chata também
82	Pai:	é? você é um menino muito sincero
83	Eric:	hhhhhh
84	Pai:	e agora outra. eric é-
85	Eric:	bonito
86	Pai:	eu gosto de-
87	Eric:	eu gosto? ((apontando pra si))
88	Pai:	é
89	Eric:	quem?
90	Pai:	você. o eric gosta de-
91	Eric:	carro
92	Pai:	Se você pudesse ter algum super poder um poder muito grande igual
93		super-herói o que você escolheria? Olha pra lá ((apontando para a
94		câmera)) eu vou te dar umas opções

143	Eric:	hã. igual comprar? ((falando com rosto de estranhamento))
144	Pai:	pode ser comprar
145	Eric:	Ihhh me da um pouquinho. ((buscando chocolate na mão da mãe))
146	Mãe:	hhhhhhhhhhhhhhhhhh
147	Pai:	traz. pode ficar. pode ficar. alimenta seu entrevistador.
148	Eric:	o que? ((comendo chocolate))
149	Pai:	hhhhhhhhhhhhhhhhhh
150	Mãe:	dá pro papai
151	Eric:	((oferece o chocolate ao pai, apontando-o na direção dele))
152	Pai:	um pedacinho. ((o pai come um pedaço do chocolate)) obrigado
153		alguma coisa que você queira muito muito muito que aconteça.
154		((Mastigando))
155		é igual você falou. tipo comprar. mas você quer comprar o que?
156	Eric	um carro que – de abacaxi hhhhhhhhhh
157	Pai:	um carro de abacaxi? tipo uma ferrari com abacaxi dentro. tira o
158		abacaxi tem a ferrari. né?
159	Eric:	mas é feito de abacaxi
160	Pai:	o carro é feito de abacaxi? entendi. mas é um sonho diferente né? Eric
161		o que você gostaria de ser quando crescer?
162	Eric:	engenheiro de carro
163	Pai:	engenheiro de carro?
164	Eric:	é
165	Pai:	que legal.
166	Eric:	e o meu carro é- o carro do sonho vai ser assim. ((Desenhando))
167	Pai:	você vai desenhar o carro do seu sonho?
168	Eric:	Uhum ((Desenhando)) tchau. ((Acena em despedida))

ANEXO C - TABELA DE SÍMBOLOS DO MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE JEFFERSON

Símbolo	Nomenclatura	Significação
.	(Ponto final)	Entonação descendente
?	(Ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(Vírgula)	Entonação de continuidade
↑	(Seta para cima)	Mais agudo
↓	(Seta para baixo)	Mais grave
Palavra interrompida por – Plavr-	(Hífen)	Marca de corte abrupto
Palavra entremeada por : pala::vra	(Dois pontos)	Prolongamento do som (maior duração)
=	(Sinais de igual)	Eloquções contínuas, sem intervalo
Palavra com linha abaixo pal <u>av</u> ra	(Sublinhado)	Sílaba ou palavra enfatizada
Palavra escritas em maiúscula PALAVRA	(Maiúsculas)	Intensidade maior (“volume” alto)
Palavras entre graus °palavra°	(Sinais de graus)	Intensidade menor (“volume” baixo)
Palavras entre sinais de maior que e menor que sucessivamente >palavra<	(Sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
Palavras entre sinais de menor que e maior que sucessivamente <palavra>	(Sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada

hh	(Série de h's)	Aspiração ou riso
.h	h's precedidos de ponto	Inspiração audível
[]	(Colchetes)	Início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	(Números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(Ponto entre parênteses)	Micro pausa de até 2/10 de segundo
()	(Parênteses vazios)	Fala que não pôde ser transcrita
Palavra escrita entre parênteses (palavra)	(Segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(Parênteses duplos)	Descrição de atividade não-vocal

(Elaborada pela autora)