



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

Alex Bezerra Leitão

**METÁFORAS NO PAÍS DO ESPECTRO AUTISTA: um caso de ensino e
aprendizagem de Língua Estrangeira**

Brasília, 2017.



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

Alex Bezerra Leitão

**METÁFORAS NO PAÍS DO ESPECTRO AUTISTA: um caso de ensino e
aprendizagem de Língua Estrangeira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: TEORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Linha de pesquisa: LÍNGUA E CULTURA NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

Brasília, 2017.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LEITÃO, Alex Bezerra. **Metáforas no País do Espectro Autista**: um caso de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2017, 151f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e se encontra arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO.

Alex Bezerra Leitão

**METÁFORAS NO PAÍS DO ESPECTRO AUTISTA: Um caso de ensino e
aprendizagem de Língua Estrangeira**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de
Pós-graduação em Linguística Aplicada, do Instituto
de Letras da Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Linguística
Aplicada.**

Aprovada por:

**Professor Doutor Enrique Huelva Unternbäumen
Instituto de Letras – Universidade de Brasília – UnB
(Orientador)**

**Professora Doutora Maria Izabel Tafuri
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – UnB
(Examinadora Externa)**

**Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho
Instituto de Letras – Universidade de Brasília – UnB
(Examinador Interno)**

**Professora Doutora Janáina de Aquino Ferraz
Instituto de Letras – Universidade de Brasília – UnB
(Examinadora Suplente)**

Brasília, 2017.

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque eu não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice replicou bem polidamente, “porque eu mesma não consigo entender, para começo de conversa, e ter tantos tamanhos diferentes em um dia é muito confuso.”

“Não é”, discordou a Lagarta.

“Bem, talvez você não ache isso ainda”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador”.

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso”, disse Alice; “mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?”

“Nem um pouquinho”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes”, concordou Alice; “tudo que sei é que para mim isso pareceria muito esquisito”.

CARROLL, 2012 [1865], p. 74-75

Dedico este trabalho:

*Ao estudante Igor de Andrade, a quem eu prometi que escreveria um livro.
Ao meu irmão Rúbio Leitão, que o eco de sua voz se materialize nas palavras deste trabalho.*

*À minha filha Sofia Leitão, que este estudo lhe sirva de inspiração para você lutar por uma
sociedade mais inclusiva e sem preconceitos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Francisco Leitão e Rita Leitão, que sempre lutaram por melhores condições de vida para os deficientes e para aqueles que apresentam alguma necessidade especial.

À minha irmã Ana Paula Leitão, por acreditar neste trabalho e por me ouvir tantas vezes.

Ao meu irmão Rúbio Leitão, motivador extrínseco da minha luta pela inclusão social.

À minha filha Sofia Leitão, que uma vez me disse que sua garganta estava cheia de metáforas.

Ao Sérgio Knust, que me incentivou em voltar a estudar e me deu suporte emocional.

Ao meu orientador Enrique Huelva Unternbäumen, que iluminou o percurso do estudo apresentado e que sempre se colocou à minha disposição.

Ao participante desta pesquisa, Igor de Andrade, que me mostrou que é possível aprender uma língua estrangeira mesmo em situações adversas.

Ao professor Augusto César Moura Filho, por mostrar tanto entusiasmo pelo tema estudado e por influenciar fortemente em meu letramento acadêmico.

À professora Maria Izabel Tafuri, que me auxiliou na compreensão do Espectro Autista. Que nossa parceria só aumente.

À professora Janaína de Aquino Ferraz, que acolheu minha proposta de trabalho e me apresentou propostas multimodais de ensino para estudos futuros.

À mãe de Igor, Gabriela de Andrade, pelo engajamento na inclusão de seu filho.

Ao professor Luciano de Jesus, que me recebeu em sua sala de aula diversas vezes e que sempre se mostrou solícito em relação à pesquisa apresentada.

Às professoras da SRG, Alessandra Valéria e Ana Rosa Marwel, que desprendem muita energia para que a inclusão de qualidade ocorra no CIL de Brasília.

Aos professores José Carlos Almeida Filho e Yûki Mukai, pelo letramento aplicado.

À professora Maria Luiza Ortiz Alvarez, que me apresentou seus estudos na área da metáfora.

Ao CIL de Brasília e ao CIL 2, que me acolhem e me permitem ser um professor melhor.

À SEDF e à EAPE, que acreditaram na minha proposta de trabalho.

Aos secretários do PGLA, por atenderem com entusiasmo minhas solicitações.

Aos professores dos Centros Interescolar de Línguas que acreditam na inclusão de qualidade.

À Universidade de Brasília e ao Instituto de Letras, que nossa parceria se estenda.

Aos colegas do PGLA, que almejam o avanço dos estudos da Área Aplicada da Linguagem.

Aos amigos e amigas, que me escutaram e me trouxeram momentos de ócio e de paz.

A todos os meus alunos, por me ensinarem constantemente a ser um professor melhor.

RESUMO

O estudo relatado neste trabalho de dissertação tem por objetivo revelar o resultado de investigação sobre metáforas linguísticas e conceituais produzidas por um estudante do espanhol como língua estrangeira que apresenta laudo médico de Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Teoria da Metáfora Conceitual, elaborada primordialmente por Lakoff e Johnson (1980) e expandida, subsequentemente, por Kövecses (2005, 2010), em relação à variabilidade cultural, e por Cameron (2003), Carvalho (2006), Ortiz Alvarez (2011), Unternbäumen (2011), Sousa (2014), entre outros autores. Além disso, a investigação apresenta e analisa a competência comunicativa (CHOMSKY, 1970; HYMES, 1972; CANALE e SWAIN, 1980; UNTERNBÄUMEN, 2015) do participante de pesquisa, a fim de expor características relacionadas à constituição de sua linguagem, a partir do modelo dinâmico e heterárquico proposto por Almeida Filho (1993, 2013). Por fim, o estudo realizado apresenta questões concernentes ao Transtorno do Espectro Autista (TAFURI, 2003; BELISÁRIO FILHO e CUNHA; GARCIA e MOSQUERA, 2011) e busca compreender a relação entre a Teoria da Mente (BARON-COHEN, 1989; CAIXETA e NITRINI, 2002; TONELLI, 2009) e os sintomas do espectro. Para tanto, o estudo de caso de caráter interpretativista (NUNAN, 2010; CHADDERTON e TORRANCE, 2015) é adotado no contexto de pesquisa (MOURA FILHO, 2005) do Centro Interescolar de Línguas de Brasília, com o objetivo de coletar dados para a construção da História de Vida Tópica (STAKE, 2011) do participante de pesquisa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados são a análise documental (FLICK, 2009) da expressão oral e da produção escrita do estudante, entrevistas semiestruturadas (ARNOLDI, 2006) e notas de campo (FETTERMAN, 1998) das minhas observações. Para análise de dados, são adotados os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com a intenção de fazer a triangulação dos dados (GOMES et al., 2010). Os resultados da pesquisa apontam que o participante de pesquisa compreende e produz metáforas estruturais e orientacionais, de base conceitual mais concreta e primária, porém apresenta dificuldades no entendimento e na produção de metáforas ontológicas e complexas, cuja constituição é mais abstrata e corporeamente mais heterogênea. Nessa conjectura, fica evidente que a constituição da linguagem metafórica do aprendiz reflete, diretamente, na formação da sua Competência Comunicativa. Em relação à (sub)competência linguística, por exemplo, o aluno demonstra facilidade na compreensão e no uso de regras e de estruturas gramaticais da língua espanhola; no entanto, a sub(competência) interacional discursivo-textual do estudante é marcada por dificuldades de previsibilidade do comportamento e da intencionalidade do seu interlocutor, conforme preceitua a Teoria da Mente. Diante disso, o trabalho apresentado busca fazer mapeamento das estratégias de ensino e de aprendizagem que podem favorecer no aumento da capacidade empática de alunos com sintomas do Espectro Autista, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social e para a diminuição de barreiras atitudinais, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, solidária e sem preconceitos.

Palavras-Chave: Metáforas. Competência Comunicativa. Transtorno do Espectro Autista. Ensino e Aprendizagem de Línguas. Inclusão.

ABSTRACT

The study reported in this thesis work aims to reveal the result of a research on linguistic and conceptual metaphors produced by a student of Spanish as a foreign language learner which features medical report of Autistic Spectrum Disorder. The survey was developed in the context of Conceptual Metaphor theory, drafted primarily by Lakoff and Johnson (1980), and subsequently expanded by Kövecses (2005, 2010), who regarded the cultural variability, and Cameron (2003), Carvalho (2006), Ortiz Alvarez (2011), Unternbäumen (2011), Sousa (2014), among other authors. In addition, the research presents and analyzes the Communicative Competence (CHOMSKY, 1970; HYMES, 1972; CANALE and SWAIN, 1980; UNTERNBÄUMEN, 2015) of the research participant, in order to expose features related to the constitution of his language, from the dynamic and nonhierarchical model proposed by Almeida Filho (1993, 2013). Finally, the survey presents issues concerning to the Autism Spectrum Disorder (TAFURI, 2003; BELISARIO FILHO and CUNHA; GARCIA and MOSQUERA, 2011) and tries to understand the relationship between the Theory of Mind (BARON-COHEN, 1989; CAIXETA and NITRINI, 2002; TONELLI, 2009) and the symptoms of the spectrum. In this way, an interpretative case study (NUNAN, 2010; CHADDERTON and TORRANCE, 2015) is adopted in the context (MOURA FILHO, 2005) of this research at the Interscholastic Centre for Languages of Brasilia, aiming to collect data for the construction of the Topical Life Story (STAKE, 2011) of the research participant. The instruments used for data collection are: documentary analysis (FLICK, 2009) of the oral expression and the written production of the student, semistructured interviews (ARNOLDI, 2006) and field notes (FETTERMAN, 1998) of my remarks. For data analysis, the assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2011) are adopted to make the Data Triangulation (GOMES et al., 2010). The survey results indicate that the research participant understands and produces structural and oriented metaphors, whose base conceptual is more concrete and primary. However, he presents difficulties on understanding and on producing ontological and complex metaphors, whose constitution is more abstract and more heterogeneous corporally. In that prospect, the constitution of the metaphorical language of the learner reflects, directly, in the formation of his Communicative Competence. In relation to the linguistic (sub)competence, for example, the student demonstrates facilities on understanding and on using the grammatical structures and rules of the Spanish language; However, his discursive-textual interactional sub(competence) is marked by difficulties of predictability of the behavior and the intention of his interlocutor, as required by the Theory of Mind. So, the work seeks to map teaching strategies that can help to increase the empathic ability of students with Autism Spectrum symptoms, contributing to the process of school and social inclusion and to reduce attitudinal barriers, in order to build a society fairer, solidarity and without prejudice.

Keywords: Metaphors. Communicative Competence. Autistic Spectrum Disorder. Teaching and Learning Language. Inclusion.

RESUMEN

El estudio retratado en este trabajo de disertación tiene como objetivo revelar el resultado de investigación sobre metáforas lingüísticas y conceptuales producidas por un estudiante de español como lengua extranjera que presenta informe médico de Trastorno del Espectro Autista. Se desarrolló el estudio en el contexto de la Teoría de la Metáfora Conceptual, elaborada primeramente por Lakoff y Johnson (1980) y, posteriormente, ampliada por Kövecses (2005, 2010), en relación a la variabilidad cultural, Cameron (2003), Carvalho (2006), Ortiz Alvarez (2011), Unternbäumen (2011), Sousa (2014), entre otros autores. Además, la investigación presenta y analiza la Competencia Comunicativa (CHOMSKY, 1970; HYMES, 1972; CANALE y SWAIN, 1980; UNTERNBÄUMEN, 2015) del participante de esta investigación, con el objetivo de exponer características relacionadas a la constitución de su lenguaje, a partir del modelo dinámico y heterárquico que propone Almeida Filho (1993, 2013). Finalmente, el estudio presenta temas relacionados al Trastorno del Espectro Autista (TAFURI, 2003; BELISÁRIO FILHO y CUNHA; GARCÍA y MOSQUERA, 2011) y trata de entender la relación entre la Teoría de la Mente (BARON-COHEN, 1989; CAIXETA y NITRINI, 2002; TONELLI, 2009) y los síntomas del espectro. Por lo tanto, se adopta el estudio de caso de carácter interpretativista (NUNAN, 2010; CHADDERTON y TORRANCE, 2015) en el contexto (MOURA FILHO, 2005) de investigación del Centro Interescolar de Lenguas de Brasilia, con el objetivo de recopilar datos para la construcción de la Historia de Vida Tópica (STAKE, 2011) del participante de esta investigación. Los instrumentos utilizados para la colección de datos son el análisis documental (FLICK, 2009) de la expresión oral y producción escrita del estudiante, entrevistas semiestructuradas (ARNOLDI, 2006) y notas de campo (FETTERMAN, 1998) de mis observaciones. Para el análisis de datos, se adoptan propósitos de Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) con la intención de realizar la triangulación de datos (GOMES et al., 2010). Los resultados de este trabajo indican que el participante de la investigación entiende y produce metáforas estructurales y orientacionais, de base conceptual más concreta y primaria; sin embargo, presenta dificultades en la comprensión y en la producción de metáforas ontológicas y complejas, cuya constitución es más abstracta y más heterogénea corpóreamente. En ese sentido, queda claro que la constitución del lenguaje metafórico del estudiante refleja, directamente, en la formación de su Competencia Comunicativa. En relación a la (sub)competencia lingüística, por ejemplo, el estudiante demuestra facilidad de comprensión y uso de estructuras gramaticales y de reglas de la lengua española; no obstante, la (sub)competencia interaccional discurso-textual del estudiante está marcada por dificultades de previsibilidad del comportamiento y de intenciones de su interlocutor, conforme señala la Teoría de la Mente. De esa forma, el trabajo busca mapear estrategias que pueden facilitar el aumento de la capacidad empática de estudiantes con síntomas de Espectro Autista, lo que contribuye a los procesos de inclusión escolar y social y para la reducción de las barreras actitudinales, con el fin de construir a una sociedad más justa, solidaridad y sin prejuicio.

Palabras clave: Metáforas. Competencia Comunicativa. Trastorno del Espectro Autista. Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Inclusión.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mulher negra no espelho me olhando.....	1
FIGURA 2 – Galho na floresta.....	10
FIGURA 3 – Diagrama de elementos constituintes da metáfora	14
FIGURA 4 – Domínios da Metáfora Conceitual.....	18
FIGURA 5 – Mappings sobre o amor	18
FIGURA 6 – <i>Iceberg</i> : o consciente e o inconsciente	20
FIGURA 7 – A Competência Comunicativa no modelo da OGEL	31
FIGURA 8 – O modelo da Competência Comunicativa em Santana et al. (<i>online</i> , 2015)	32
FIGURA 9 – Áreas cerebrais afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista	36
FIGURA 10 – Visões do Transtorno do Espectro Autista	37
FIGURA 11 – Rei na batalha	44
FIGURA 12 – Alce.....	65
FIGURA 13 – Gato.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conceituação da vida, classificada por ordem de preferência.....	26
QUADRO 2 – Categorias da Competência Comunicativa segundo Canale (1983).....	29
QUADRO 3 – Categorias da Competência Comunicativa segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009)	31
QUADRO 4 – Transtornos Globais do Desenvolvimento	34
QUADRO 5 – Ações de Agentes para Facilitar o Ensino a Alunos com TEA.....	43
QUADRO 6 – Fases da pesquisa qualitativa.....	45
QUADRO 7 – Método de raciocínio do enfoque qualitativo	46
QUADRO 8 – <i>Curricula</i> , ciclos e níveis do Centro Interescolar de Línguas de Brasília	55
QUADRO 9 – Quantidade de alunos por nível	56
QUADRO 10 – Características da observação intensiva sistemática.....	59
QUADRO 11 – Características das gravações, notas de campo e observação.....	62
QUADRO 12 – Primeiro documento da produção escrita de Igor	67
QUADRO 13 – Metáforas linguísticas da primeira produção escrita	68
QUADRO 14 – Metáforas conceituais da primeira produção escrita	68
QUADRO 15 – Metáforas adequadas e inadequadas da primeira produção escrita	69
QUADRO 16 – Segundo documento da produção escrita de Igor	74
QUADRO 17 – Metáforas linguísticas da segunda produção escrita	74
QUADRO 18 – Metáforas conceituais da segunda produção escrita.....	74
QUADRO 19 – Metáforas adequadas e inadequadas da segunda produção escrita	75
QUADRO 20 – Terceiro documento da produção escrita de Igor	79
QUADRO 21 – Metáforas linguísticas da terceira produção escrita.....	79
QUADRO 22 – Metáforas conceituais da terceira produção escrita.....	80
QUADRO 23 – Metáforas adequadas e inadequadas da terceira produção escrita.....	81
QUADRO 24 – Metáforas linguísticas da primeira expressão oral	88
QUADRO 25 – Metáforas conceituais da primeira expressão oral.....	88
QUADRO 26 – Metáforas adequadas e inadequadas da primeira expressão oral	89
QUADRO 27 – Metáforas linguísticas da segunda expressão oral.....	94
QUADRO 28 – Metáforas conceituais da segunda expressão oral	94
QUADRO 29 – Metáforas adequadas e inadequadas da segunda expressão oral.....	95
QUADRO 30 – Metáforas linguísticas da terceira expressão oral	100

QUADRO 31 – Metáforas conceituais da terceira expressão oral	101
QUADRO 32 – Metáforas adequadas e inadequadas da terceira expressão oral	102
QUADRO 33 – Temas dos construtos da entrevista com a mãe de Igor	107
QUADRO 34 – Evidências dos temas da entrevista com a mãe de Igor.....	107
QUADRO 35 – Temas dos construtos da entrevista com o professor de Igor	110
QUADRO 36 – Evidências dos temas da entrevista com o professor de Igor	111
QUADRO 37 – Temas dos construtos da entrevista com as professoras da SRG	113
QUADRO 38 – Evidências dos temas da entrevista com as professoras da SRG	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Proporção de metáforas conceituais da primeira produção escrita	69
GRÁFICO 2 – Proporção de metáforas conceituais da segunda produção escrita	75
GRÁFICO 3 – Proporção de metáforas conceituais da terceira produção escrita.....	80
GRÁFICO 4 – Proporção de metáforas conceituais da produção escrita de Igor	84
GRÁFICO 5 – Proporção de metáforas conceituais da primeira expressão oral	89
GRÁFICO 6 – Proporção de metáforas conceituais da segunda expressão oral.....	94
GRÁFICO 7 – Proporção de metáforas conceituais da terceira expressão oral	101
GRÁFICO 8 – Proporção de metáforas conceituais da expressão oral de Igor	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AELin - Área do Ensino de Línguas
ANEES - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
CC - Competência Comunicativa
CIL - Centro Interescolar de Línguas
DSM5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira
EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
LA - Linguística Aplicada
LE - Língua Estrangeira
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MIP - Procedimento de Identificação Metafórica
PP - Participante da Pesquisa
SA - Síndrome de Asperger
SRG - Sala de Recursos Generalista
SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
ToM - Teoria da Mente
UE - Unidade de Ensino

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos excertos das entrevistas semiestruturadas, foram utilizadas as convenções que seguem, baseadas em Marcuschi (2003).

(...)	Supressão de trechos
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
?	Interrogação
!	Fáticos e interjeições
mhm, mm	Pausas preenchidas, hesitação
“ ”	Citação ou referência a outras falas
Itálico	Palavras em língua estrangeira
,	Descida leve, finalizando o enunciado
...	Truncamentos

Sumário

CAPÍTULO 1 A Casa do Espelho: Apresentação do Estudo	1
1.1 Introdução	1
1.2 Motivação.....	5
1.3 Estado da arte.....	6
1.4 Justificativa.....	7
1.5 Objetivo geral	7
1.6 Objetivos específicos	7
1.6.1 Perguntas de pesquisa.....	8
1.7 Organização da Dissertação.....	8
CAPÍTULO 2 O Jardim das Flores Vivas: Fundamentação Teórica.....	10
2.1 Metáfora.....	10
2.1.1 Introdução.....	11
2.1.2 Dialética da Metáfora: entre o Objetivismo e o Subjetivismo	13
2.1.3 Imagens Mentais X Esquemas Imagéticos	15
2.1.4 Identificação das Metáforas	16
2.1.5 Elementos Constitutivos da Metáfora	17
2.1.6 Exemplos de Metáforas Conceituais	19
2.1.7 Tipos de Metáforas Conceituais	21
2.1.8 Metáforas Primárias e Metáforas Complexas	23
2.1.9 Metáforas Universais e variabilidade cultural.....	24
2.1.10 Síntese	26
2.2 Competência Comunicativa	27
2.2.1 Introdução.....	27
2.2.2 Conceito de Competência Comunicativa	27
2.2.3 Aspectos Socioculturais da Competência Comunicativa	28
2.2.4 Sub(competências) da Competência Comunicativa	29
2.2.5 Síntese	32
2.3 Transtorno do Espectro Autista	33
2.3.1 Introdução.....	33
2.3.2 Inclusão escolar: Lei 12.796/2013	33
2.3.3 Tipos de Transtornos Globais do Desenvolvimento	34

2.3.4 Possíveis causas dos Transtornos do Espectro Autista	35
2.3.5 Teoria da Mente	37
2.3.6 Síndrome de Asperger	39
2.3.7 Ações de agentes para facilitar o ensino a alunos com TEA	41
2.3.8 Síntese	43
CAPÍTULO 3 O campo de croqué da Rainha: Metodologia da Pesquisa	44
3.1 Introdução	44
3.2 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa.....	45
3.3 Percurso do problema, da pergunta e da assertiva.....	47
3.4 Princípios do Estudo de Caso de Caráter Interpretativista.....	48
3.5 Fundamentação da História de Vida.....	50
3.6 O Pesquisador.....	51
3.7 Acesso ao campo e escolha do participante da pesquisa	52
3.8 Afinal de contas, quem é esse participante de pesquisa?	54
3.9 Descrição do Contexto da Pesquisa	54
3.9.1 Da instituição de ensino	55
3.9.2 Da sala de aula.....	56
3.9.3 Da Sala de Recursos Generalista.....	57
3.10 Princípios Éticos - A Conduta Ética.....	57
3.11 Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados.....	59
3.11.1 Observação Participativa.....	59
3.11.2 Análise Documental	60
3.11.3 Entrevistas	61
3.12 Procedimentos da Análise de Dados.....	61
3.12.1 Análise de Conteúdo	62
3.13 Síntese.....	64
CAPÍTULO 4 Um chá maluco: Apresentação e Análise dos Dados	65
4.1 Levantamento e discussão da produção escrita e da expressão oral de Igor	66
4.1.1 Análise documental e discussão da produção escrita.....	66
4.1.2 Análise documental e discussão da expressão oral	85
4.2 Apreciação das entrevistas	107
4.2.1 Da mãe de Igor	107

4.2.2 Do professor regente de Igor	110
4.2.3 Das professoras da Sala de Recursos Generalista	113
4.2.4 Resumo das entrevistas realizadas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG	117
4.3 Síntese da apresentação e da análise dos dados	118
CAPÍTULO 5 Conselho de uma lagarta: Considerações finais	119
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo realizado.....	119
5.2 Contribuições do estudo	122
5.3 Limitações desta pesquisa	122
5.4 Sugestões para futuras investigações	123
5.5 Palavras conclusivas	124
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A O depoimento de Alice: História de vida tópica de Igor de Andrade	131
APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
APÊNDICE C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
APÊNDICE E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
APÊNDICE F Entrevista semiestruturada – mãe do participante da pesquisa	146
APÊNDICE G Entrevista semiestruturada – professor regente.....	147
APÊNDICE H Entrevista semiestruturada – professoras da SRG	148
ANEXO 1 Autorização do Comitê de Ética	149
ANEXO 2 Teste Oral.....	150
ANEXO 3 La Jaula de Oro.....	151

CAPÍTULO 1

A CASA DO ESPELHO¹: Apresentação do Estudo

*“Bem, se você ficar só ouvindo,
sem falar tanto,
vou lhe contar todas as minhas
ideias sobre a Casa do Espelho”.*
CARROLL, 2012 [1872], p. 237

FIGURA 1 – Mulher negra no espelho me olhando²



Fonte: Quadro produzido por Igor de Andrade (2016)

1.1 Introdução

Os jornais do nosso País publicam e os brasileiros constantemente produzem e entendem frases do tipo:

(1) Os preços sobem sem parar.

Na sentença (1), o termo *preços* é abstrato e utiliza de elementos do mundo físico e concreto (*subir, sem e parar*) para indicar uma ascensão de valores do que está à disposição para compra. A relação que existe entre a utilização de elementos do mundo concreto para conceituarmos entidades abstratas é o que considero, neste trabalho, como metáfora.

¹ Escolhi *A Casa do Espelho*, título do primeiro capítulo da obra *Alice através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (CARROLL, 1872), como primeiro capítulo da *Apresentação do Estudo* desta dissertação pelo fato de que em ambos há a intenção de se convidar o leitor a fazer um mergulho na leitura do texto.

² Neste quadro, segundo o participante de pesquisa, uma mulher negra está diante do espelho e olha para ele. Escolhi este quadro para iniciar este capítulo pelo fato da intertextualidade que ele faz com o título *A Casa do Espelho*, da obra *Alice através do espelho e o que Alice encontrou lá* (CARROLL, 1872). Dessa forma, *A Mulher negra no espelho me olhando* e *A Casa do Espelho* introduzem o leitor em meu trabalho e na obra de Carroll, respectivamente.

Para produzirmos linguagem, portanto, frequentemente precisamos recorrer a experiências concretas para darmos sentido a termos abstratos. O acesso a elementos do mundo físico, no entanto, parece não ser suficiente para a produção e para a compreensão da linguagem de sujeitos³ com laudo médico de Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA) – que apresentam dificuldades de interação social e de empatia. Para tanto, a Teoria da Mente (doravante ToM), que revela a capacidade que temos de prever a intencionalidade e o comportamento do outro, encontra espaço de análise em contextos educacionais.

Essa dificuldade na conceituação do mundo costuma chegar à sala de aula de língua estrangeira⁴ (doravante LE), uma vez que o acesso ao abstrato mediante construções metafóricas não ocorre com frequência esperada, o que prejudica a comunicação do aluno diagnosticado com TEA. Assim sendo, a proposta deste trabalho de investigação é analisar o processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola de um estudante com sintomas do Espectro Autista, mediante o estudo da manifestação de metáforas em sua produção escrita e expressão oral. Essa análise me possibilita fazer considerações sobre seu aprendizado de LE, bem como sobre sua Competência Comunicativa (doravante CC), além de aspectos relacionados ao TEA e à ToM, marcados pelas características, pelas necessidades e pelas limitações do participante da pesquisa (doravante PP).

Para tanto, a investigação relatada nesta dissertação apresenta o contexto escolar no qual o aluno está inserido, dando ênfase à importância do atendimento educacional especializado e à inclusão do aprendiz diagnosticado com o Transtorno Global do Desenvolvimento (doravante TGD). Além disso, dedico parte do estudo desta pesquisa a questões relacionadas ao TEA em que o PP, Igor da Costa Teixeira de Andrade, aluno do Centro Interescolar de Línguas de Brasília (doravante CIL de Brasília), recebeu laudo médico.

O PP deste trabalho de dissertação é um aluno do sexo masculino. Assim sendo, utilizei a cor azul nos títulos, nas seções e nas subseções, tendo em vista o simbolismo que, convencionalmente, é atribuído ao gênero masculino e ao TEA, posto que há grande incidência desse transtorno nesses sujeitos. De fato, muitos gênios da história da humanidade ou famosos têm características de TEA e também são do sexo masculino, entre os quais se destacam Bill Gates, Albert Einstein, Lionel Messi, Santos Dumont, entre outros.

³ Considero o termo sujeito como sinônimo do ser humano constituído a partir dos processos de subjetivação, que ocorre por meio do contato com outros sujeitos em contextos diversificados, como nos movimentos sociais, nas instituições religiosas, nas práticas educativas, no convívio familiar, entre outros, conforme Spink (2011).

⁴ Por LE, entendo o que Ellis (2003, p.12) explica sobre a aprendizagem da língua que “ocorre em ambientes onde a linguagem desempenha um papel importante e que é aprendida, principalmente, em sala de aula”. O autor cita como exemplo a aprendizagem da língua inglesa na França ou no Japão.

Por oportuno, convém ressaltar que, para justificar o título *As Metáforas no País do Espectro Autista*, bem como as epígrafes dos capítulos e os exemplos dados no capítulo teórico, a inspiração surgiu a partir de processo de intertextualização envolvendo os clássicos da literatura inglesa intitulados *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (1872), do autor Lewis Carroll. Nesses livros, a protagonista Alice tem características de uma criança com TEA. Assim, faço alusão a essas obras por dois motivos: em primeiro lugar, por serem referências de um escritor que apresenta uma criança com traços de TEA e, em segundo lugar, porque as metáforas, a ToM e as características da CC da protagonista inspiraram o estudo de caso do aluno desta dissertação.

Além dessa alusão às obras de Carroll (1865, 1872), no início de cada capítulo deste estudo, apresento uma obra do participante de pesquisa que faça intertextualidade com os títulos e com a proposta de cada capítulo apresentado. Nas obras de Carroll, cada capítulo também é ilustrado com uma obra do artista John Tenniel, o que me inspirou fazê-lo durante este trabalho de dissertação.

Cabe ainda destacar que investigações sobre metáforas conceituais têm ganhado cada vez mais espaço nas Ciências, entre as quais pode-se citar a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Comunicação Social, a Psicologia e outras áreas do conhecimento. Na área da Semântica Cognitiva, o estudo da metáfora é realizado por diversos autores, entre os quais se destacam Lakoff (1987, 1993), Johnson (1987) Lakoff e Johnson (1980, 1999, 2003), Kövecses (2005, 2010), Cameron (2003), Ortiz Alvarez (2011), Unternbäumen (2011).

Outro construto apresentado no capítulo teórico deste trabalho de investigação refere-se às pesquisas no campo da Linguística Aplicada⁵ (doravante LA) envolvendo a Competência Comunicativa. Nesse contexto, há estudos relevantes realizados por pesquisadores como Chomsky (1970), Hymes (1972), Canale (1983), Almeida Filho (1993, 2013), Souto Franco e Almeida Filho (2009), Unterbäumen (2015), Santana et. al (2015).

Por fim, a última parte do capítulo teórico trata do entendimento de TEA e de sua inclusão no contexto escolar. Posto isso, há importantes estudos realizados por Amy (2001), Baron-Cohen (1989), Borges e Shinohara (2007), Caixeta e Nitrini (2002), Belisário Filho e Cunha (2010), Garcia e Mosquera (2011), Tafuri (2003) e Tonelli (2009).

Com relação ao método de pesquisa, opto pela abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso de caráter interpretativista. Para colher e realizar a triangulação dos dados, foram utilizados instrumentos que possibilitassem a observação participante do pesquisador –

⁵ A Linguística Aplicada também pode ser chamada de Área Aplicada da Linguagem, conforme o Glossário de Linguística Aplicada (2007, *online*).

feita por meio de notas de campo –, da análise de documentos e de gravações da produção escrita e da expressão oral do PP, além da análise das entrevistas com questões semiabertas direcionadas à mãe, ao professor e aos responsáveis pelo acompanhamento do aluno feito pela Sala de Recursos Generalista (doravante SRG). Assim, a coleta de dados possibilitou a elaboração da história de vida do PP, conforme consta no Apêndice A desta dissertação.

Entre outros autores que discorrem sobre a pesquisa qualitativa e sobre o estudo de caso de caráter interpretativista, foram utilizadas, neste trabalho, as seguintes obras: Bodgan e Biklen (1998), Chizzotti (2006), Chadderton e Torrance (2015), Denzin e Lincoln (2006), Freebody (2003), Faltis (1997), Flick (2009), Laille e Dionne (1999), Moura Filho (2000), Minayo (2010), Nunan (2010), Ribas (2004), Rosa e Arnoldi (2006), Shüklenk (2005), Stake (1994 e 2011) e Bardin (2011).

Há diversas pesquisas sobre a CC nos estudos da LA, haja vista que lidar com questões relacionadas ao processo de aprendizagem e à aquisição de língua tem levado professores a refletirem e a promoverem mudanças significativas em suas salas de aula. No entanto, a análise de metáforas no ensino de línguas e de aspectos relacionados à ToM aplicados a alunos com dificuldade de aprendizagem, especialmente aos que apresentam laudo médico de TEA, ainda carece de investigações pela Área Aplicada da Linguagem. Cabe-nos, como professores de língua, conforme Almeida Filho (2012, p. 31-32), obter

certa formação geral (possivelmente a de um intelectual) e de conhecimentos específicos e sistemáticos (da Linguística Aplicada e outros conhecimentos) para premeditar conteúdos, processos e espaços de reflexão em contextos de aprender em fases e procedimentos distintos de trabalho.

Portanto, a LA, que é “um campo macrodisciplinar de pesquisas e práticas que lida com questões de linguagem e comunicação identificadas no contexto social” (ALMEIDA FILHO, *online*, 2016), tem “base teórica própria” e pode receber a colaboração de “outras disciplinas para a superação de questões complexas do mundo contemporâneo da linguagem por meio de práticas interdisciplinares e transdisciplinares” (ALMEIDA FILHO, *online*, 2016). Assim, o corpo teórico trazido de outras áreas do conhecimento relacionado aos estudos da metáfora e da ToM passa, a partir da pesquisa relatada nesta dissertação, a fazer parte do escopo estudado pela Área Aplicada da Linguagem. Ainda segundo Almeida Filho,

as questões de que trata a LA são aquelas das disciplinas aplicadas e vão desde o ensino e a aprendizagem de línguas, passando por distúrbios da comunicação, de questões de tradução, da gestão de relações e comunicação entre pessoas e empresas, das tarefas de construção e uso de dicionários e glossários, até o secretariado executivo ou outras profissões da Linguagem (ALMEIDA FILHO, *online*, 2016).

Desse modo, a pesquisa proposta neste trabalho de dissertação reúne duas disciplinas da LA: o Ensino e a Aprendizagem de língua estrangeira e os Distúrbios de Comunicação.

Sobre a primeira disciplina, Almeida Filho, no Glossário de Linguística Aplicada (online, 2017), explicita que o Ensino de Línguas se refere à “área de atuação profissional (prática) no ensino formal e sistemático de idiomas” e a Aprendizagem de Línguas é caracterizada “pela captação e retenção explícita e consciente de conhecimentos, sendo construídos incessantemente pela prática, na qual o sistema é regido por regras, aplicação e monitoramento das mesmas”.

Em relação à segunda disciplina, conforme explica Crystal (1989, p. 15), o interesse consiste em “investigar e tratar manifestações anormais da linguagem” que, nos sujeitos diagnosticados com TEA, ocorre por meio da dificuldade de comunicação devido à “evitação do contato visual” e às “atividades repetitivas e de falta de interesse por iniciar ou responder ao interlocutor” (CRYSTAL, 1989, p. 202).

Assim, espero que essas duas disciplinas da Área Aplicada da Linguagem, vinculadas ao método apresentado de estudo de caso, encoraje outros alunos com laudo médico de TGD, para que estudem língua estrangeira, e que suas limitações sirvam de desafio e de crescimento profissional para os docentes que almejam uma sociedade mais empática e solidária.

Destaco, ainda, que não é de exclusiva responsabilidade do professor de línguas o tratamento de alunos que apresentam laudo médico de transtornos relacionados à interação social. Porém, nossa sociedade demanda que os profissionais da educação façam parte desse processo de inclusão. Para tanto, é imprescindível que os docentes tenham uma formação consciente das características do comportamento e da linguagem de alunos com laudo médico de TEA, para que possam traçar estratégias de ensino e otimizar, conseqüentemente, o processo de aprendizagem desses estudantes.

Após a contextualização do tema, do percurso teórico e da escolha metodológica relatada nesta introdução, apresento, a seguir, a motivação, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa e a organização desta dissertação.

1.2 Motivação

Entre os transtornos psicológicos, os de desenvolvimento cognitivo e os de interação social e de linguagem, resolvi pesquisar aspectos comunicacionais relacionados a um estudante com laudo médico de TEA devido a dois motivos: profissional e pessoal.

O primeiro motivo reside no fato de que aprendizes com dificuldades de aprendizagem ou de interação social sempre me desafiam e me motivam como professor de LE. Alunos com laudo médico de TEA, por exemplo, ainda que possuam algumas características parecidas, apresentam prejuízos em relação à interação social e à linguagem. Assim, é difícil fazer generalizações sobre esses sujeitos, uma vez que o comprometimento e o amadurecimento cognitivo de cada um deles possui acentuada variabilidade. Essa diferença que existe em cada aprendiz com laudo médico de TEA é o que me levou a escolher somente um participante de pesquisa, para fazer um estudo de caso mais detalhado em relação ao seu desempenho em LE, com a intenção de instigar a pesquisa na Área Aplicada da Linguagem em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente aos diagnosticados com TEA.

A segunda razão é o fato de eu ter um irmão com deficiência intelectual. Minha mãe, durante a gestação, teve rubéola e, além disso, no momento do parto ele recebeu uma pancada na cabeça, por negligência médica, o que provocou lesão em seu lobo frontal e o impedimento da evolução de regiões cerebrais essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, meu irmão, além de ter laudo médico de deficiência intelectual grave, é diagnosticado com TEA severo. Destaco que alunos com necessidades educacionais especiais sempre me lembram o quadro e a evolução clínica de melhora do meu irmão, que contou com atendimento educacional por vinte e cinco anos e que, de certa forma, influencia na constituição da minha subjetividade e na minha prática pedagógica.

1.3 Estado da arte

No Brasil, há escassos trabalhos em relação ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira que envolva alunos diagnosticados com TEA. Após investigação nos programas de Linguística Aplicada e de Linguística do País, encontrei apenas dois trabalhos em relação ao TEA, mas que não estão relacionados ao ensino de LE: a dissertação de Barbosa (2011), que trata sobre os efeitos da fala patológica na clínica fonoaudióloga de pacientes com TEA e a tese de Souza (2014), que analisa a constituição do sujeito autista pela linguagem na clínica psicanalítica.

Em relação à aprendizagem de língua estrangeira de estudantes com TEA, constatei somente dois trabalhos: o relato de experiência de Ney (2016) sobre suas impressões (crenças) como estudante de graduação de Letras, ao ministrar aulas para um aluno com laudo médico de TEA em turma regular do ensino básico em sala de aula de língua inglesa como LE e a participação de Ferreira e Tonelli (2016) no XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas,

em que propõem sequência didática para trabalhar o ensino da língua inglesa como LE a um aluno com cinco anos de idade em sala de aula inclusiva.

Ressalto, ainda, que os construtos do capítulo teórico deste trabalho de dissertação ainda não foram aplicados ou estudados em alunos com laudo médico de TEA. Assim, não foram encontrados trabalhos no Brasil que ressaltem a produção de metáforas e explicitem a Competência Comunicativa de aprendizes em língua estrangeira diagnosticados com TEA, o que caracteriza o ineditismo desta pesquisa.

1.4 Justificativa

Os motivos pelos quais este estudo se justifica são os seguintes:

- a) A Linguística Aplicada apresenta poucas investigações sobre Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (doravante ANEEs), principalmente quando se trata de aprendizes que apresentam dificuldades na interação social.
- b) O CIL de Brasília é uma escola pública inclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante SEDF) que recebe, constantemente, ANEEs e que precisa de pesquisas que facilitem a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes.
- c) Os professores precisam estar engajados, cada vez mais, em práticas educacionais conscientes que visem ao desenvolvimento de todos os seus alunos, inclusive daqueles ANEEs, com o intuito de promover uma sociedade mais justa, empática, solidária e sem preconceitos.

1.5 Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de ensino e de aprendizagem de LE, mediante ocorrência de metáforas em língua espanhola de um estudante do CIL de Brasília com laudo médico de TEA. A aprendizagem de LE desse aluno possibilita análise de sua CC, permitindo que se sejam considerações sobre a ToM.

1.6 Objetivos específicos

A fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho de investigação, apresento os objetivos específicos desta pesquisa.

- a) Analisar a produção de metáforas no espanhol como língua estrangeira por um estudante diagnosticado com TEA.

- b) Refletir sobre necessidade do uso de metáforas na constituição da CC de um aluno de espanhol que apresenta laudo médico de TEA.
- c) Traçar estratégias para facilitar a comunicação e aumentar a capacidade empática de um aprendiz da língua espanhola diagnosticado com TEA.

1.6.1 Perguntas de pesquisa

Com a finalidade de alcançar os objetivos específicos, apresento minhas perguntas de pesquisa para este trabalho de dissertação.

- a) Que palavras ou expressões metafóricas no espanhol como LE são usadas por um aluno com laudo médico de TEA?
- b) Como a falta de compreensão e de uso de metáforas no espanhol como LE prejudica a constituição da CC de um estudante diagnosticado com TEA?
- c) Que estratégias podem facilitar a comunicação e aumentar a capacidade empática de um aprendiz de espanhol como LE que apresenta laudo médico de TEA?

1.7 Organização da Dissertação

Este trabalho de pesquisa está organizado em cinco capítulos, em que cada um deles apresenta várias seções e subseções.

No capítulo 1, é apresentada a introdução do estudo desta dissertação. Além de se mencionar construtos e referências teóricas que dão suporte à pesquisa – estudo das metáforas, da CC e de TEA –, indica-se o método utilizado – estudo de caso de caráter interpretativista. Em seguida, são explicitados os motivos profissionais e pessoais da escolha do tema da pesquisa e a sua relevância no âmbito dos estudos da LA. Por fim, são esclarecidos os objetivos geral e específicos desta investigação e expostas as perguntas de pesquisa.

No capítulo 2, são apresentados alguns construtos teóricos que dão suporte à pesquisa. Em primeiro lugar, é introduzido o percurso da conceituação metafórica e, em seguida, relatada a dialética da metáfora (Objetivismo e Subjetivismo), os esquemas imagéticos, o processo de identificação metafórica e os elementos constitutivos da metáfora. São conceituados, com exemplificações, tipos de metáforas conceituais, primárias, complexas e universais inseridas em uma variabilidade cultural. Em segundo lugar, é introduzido o conceito de CC, adentrando no estudo de aspectos socioculturais e de categorização desse construto. Por fim, o conceito de TEA e a Lei 12.796/2013, sobre inclusão escolar, são

explicitados, sendo expostos os tipos de TGD, a síndrome de Asperger (doravante SA), o seu contexto de aprendizagem, as possíveis causas dos transtornos e as características da ToM.

No capítulo 3, são apresentados o método deste trabalho de investigação, os fundamentos da pesquisa qualitativa, o caminho percorrido pelo problema, pela pergunta e pela assertiva, os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, a fundamentação da história de vida, o pesquisador, o acesso e a escolha do participante da pesquisa, a descrição do contexto de investigação (instituição de ensino, sala de aula e sala de recursos), os princípios éticos, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

No capítulo 4, são realizados levantamento e discussão das metáforas linguísticas e conceituais, mediante análise documental da produção escrita e da expressão oral do PP. Em seguida, observa-se como a presença ou a ausência dessas metáforas são importantes para sua comunicação, mediante análise documental e notas de campo do pesquisador-observador-participante. Além disso, são analisadas as entrevistas da mãe, do professor regente e das professoras da Sala de Recursos Generalista, com o intuito de coletar dados para a confecção da história de vida tópica do PP e realizar a sua triangulação.

Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos e as perguntas de pesquisa. Ademais, as contribuições da pesquisa, as limitações do estudo e as sugestões para futuras investigações são explicitadas.

No próximo capítulo, inicio a trajetória percorrida pela fundamentação teórica dos construtos mencionados neste capítulo de apresentação do estudo. É dada a largada em direção ao Jardim das Flores Vivas das Metáforas no País do Espectro Autista.

CAPÍTULO 2

O JARDIM DAS FLORES VIVAS⁶: **Fundamentação Teórica**

*“Eu veria o jardim muito melhor”,
disse Alice para si mesma,
se pudesse chegar ao lado daquele morro,
e cá está uma trilha que leva direto para lá”.*
CARROLL, 2012 [1872], p. 251

FIGURA 2 – Galho na floresta⁷



Fonte: Quadro produzido por Igor de Andrade (2016)

2.1 Metáfora

Nesta seção, são introduzidos aspectos relevantes sobre a teoria da metáfora. Para isso, o percurso da conceituação metafórica, a dialética entre o Objetivismo e o Subjetivismo e a diferença entre imagens mentais e esquemas imagéticos são descritos. Em seguida, são explicados como ocorre o processo de identificação e evidenciados os elementos constitutivos da metáfora, além de serem apresentados exemplos de metáforas conceituais. Por fim, são abordados os tipos de metáforas conceituais, as metáforas primárias, as complexas e as universais, em um contexto de variabilidade cultural.

⁶ Escolhi *O Jardim das Flores Vivas*, título do segundo capítulo da obra *Alice através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (CARROLL, 1872), como título do capítulo da *Fundamentação Teórica* desta dissertação pelo fato de que, metaforicamente, o jardim das flores pode representar os construtos vivos que dialogam durante o estudo apresentado por esta investigação.

⁷ Neste quadro, segundo o PP, há um galho que passa por cima de um rio, atravessando-o. Elegi este quadro para iniciar este capítulo de *Fundamentação Teórica* pelo fato da intertextualidade que ele faz com o título *O Jardim das Flores Vivas*, da obra *Alice através do espelho e o que Alice encontrou lá* (CARROLL, 1872), já que em ambos os títulos são apresentados elementos da natureza (construtos vivos) que, metaforicamente, estão em uma floresta enigmática, encantadora e cheia de surpresas.

2.1.1 Introdução

Ao lermos uma frase do tipo

(2) “Alice é um raio” (CARROLL, 2012 [1865], p. 18),

na qual consideramos que Alice é uma criança, normalmente pensamos na velocidade dessa garota. A faculdade que temos de explicar um termo (é um raio) em relação a outro (Alice) é o que, neste trabalho de dissertação, considero como metáfora. A seguir, são traçadas algumas características do percurso dessa conceituação metafórica.

O termo *metapherein* provém do grego *meta*, que significa trans, e *pherein*, que indica levar. Assim, a metáfora é entendida como uma transferência de algo para explicar outra coisa. Na Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2009, p. 485) define o termo metáfora como a “translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados”.

Os manuais de língua portuguesa também costumam apresentar a ideia da metáfora como recurso que utiliza palavra ou expressão em solidariedade a outra, pelo fato de haver semelhança entre elas. Cereja (2009), por exemplo, define a metáfora como figura de linguagem que utiliza uma palavra no lugar de outra, resultando em uma relação entre termos.

As definições apresentadas costumam ser compartilhadas pelo senso comum e por estudiosos da linguagem. Esse conceito, no entanto, tem forte influência do pensamento aristotélico. Segundo Marques (1956, p. 17), Aristóteles, nas suas obras *Arte Retórica* e *Arte Poética*, define a metáfora como a “transposição de uma coisa do nome de outra coisa”⁸.

Sousa (2014, p. 14-15) explica que o pensamento de Aristóteles está baseado em ideias-chave e expõe que, de acordo com o filósofo, a metáfora é uma “marca consciente do gênio” e que poucas pessoas têm o dom de produzi-la. Além disso, a metáfora é uma “propriedade da linguagem, e não do pensamento”, caracterizada pelo “uso especial” da linguagem e que opera como uma “espécie de ornamento ou enfeite” do texto.

Entretanto, Richards (1936) vai de encontro às ideias-chave de Aristóteles. Para ele, a metáfora é comum a todas as pessoas e não há a necessidade de ser um gênio para produzi-las, pois ela faz parte do nosso dia a dia e do pensamento do ser humano, não sendo, completa o autor, apenas um acessório de embelezamento da linguagem.

⁸ As traduções desta dissertação foram feitas por mim e são de minha inteira responsabilidade.

Além de contrapor ideias de Aristóteles, Richards (1936) explica que a metáfora é um conjunto proveniente de duas partes: teor e veículo. O teor é o significado ao termo usado, enquanto que o veículo é o meio pelo qual a ideia está submetida ao termo usado. Assim, na frase (2), citada no início desta seção, pode-se dizer que o teor é ‘um raio’, enquanto que o veículo é o termo ‘Alice’.

Black (1955) dá continuidade ao trabalho de Richards (1936) e propõe os seguintes constituintes para a formação da metáfora: foco e *frame*. O foco é a palavra metafórica e o *frame* corresponde ao restante da sentença. Ainda com relação à frase (2), ‘raio’ é o foco e o restante da sentença “Alice é um” corresponde ao *frame*.

Esse mesmo autor (1955) defende a “teoria da interação”, que parte do pressuposto de que os processos mentais desencadeados pela relação do foco e do *frame* vão além das expressões linguísticas. Substituir o foco ‘raio’ por ‘muito rápida’, por exemplo, não produz exatamente o mesmo sentido que se tem quando declaramos que ela é um ‘raio’. Por conseguinte, a metáfora articula ideias e conteúdos manifestados mediante a conexão existente entre foco e *frame*.

Conforme Carvalho (2006, p.29), “o grande divisor de águas entre o conceito tradicional e a nova visão da metáfora foi a obra publicada pelo linguista George Lakoff e pelo filósofo Mark Johnson em 1980, intitulada *Metaphors we live by*”. Carvalho (2006) explica que os autores desenvolveram a hipótese de que é impossível pensarmos sem a metáfora, já que ela faz parte do funcionamento da mente humana. A metáfora, portanto, já “não assume o papel de expressão linguística usada somente na retórica e na arte” (JOHNSON 1987, p.15). Ela é um processo que advém das nossas experiências.

Lakoff (1993) rebate os pressupostos aristotélicos e afirma que nem toda linguagem convencional é literal. Ademais, declara que o que falamos, descrevemos e pensamos é entendido pelo uso da metáfora e que tanto a linguagem literal quanto a metafórica podem ser julgadas como verdadeira ou falsa. Para Lakoff e Johnson (1980), a metáfora permeia a vida diária não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Assim, as metáforas passam a ser vistas como mecanismo do pensamento, haja vista que sua origem está na mente.

Dessa forma, nosso pensamento é construído por meio de nossas experiências sensoriais. Ou seja, as metáforas permitem que exploremos não apenas conceitos, mas também situações experienciais. De fato, infere-se que a metáfora é conceitual, tendo em vista que ela conceitua não apenas uma comparação, mas sistematiza todo pensamento humano,

sendo considerada, portanto, como produto da cognição humana experienciada. Segundo Ortiz Alvarez (2011, p. 184),

a metáfora é um instrumento mínimo da expressão do homem, quando pretende abstrair, quando prescinde do discurso eminentemente voltado para aspectos materiais. Ela é o veículo para expressar a inveja, o orgulho, a imprudência, a saúde, o cuidado com as próprias coisas, a espiritualidade, o amor, as paixões, o sofrimento, a luta, a vitória, o fracasso, etc.

De acordo com Cameron (2003), essa nova visão da metáfora, ao assumir uma dimensão cognitivista, precisa transitar pelo meio educacional. Segundo ela, é interessante que a Linguística Aplicada comece a fazer uso do estudo teórico da metáfora, atrelando-o à prática de ensino e de aprendizagem de línguas. Destarte, ao unirmos teoria e prática, os agentes⁹ possam quiçá melhor compreender a conceituação do mundo pela linguagem e, conseqüentemente, melhorar suas práticas e suas visões do meio em que estão inseridos.

2.1.2 Dialética da Metáfora: entre o Objetivismo e o Subjetivismo

Como é do nosso conhecimento, a história da humanidade é marcada por mitos. Segundo Lakoff e Johnson (1980, p.185), “os mitos nos oferecem formas de compreendermos a experiência; eles organizam nossas vidas”. Para eles (1980), a visão da metáfora tradicional está baseada em dois desses mitos, que buscam entender o mundo a partir do Objetivismo e do Subjetivismo.

Segundo o Objetivismo, “os mitos e as metáforas não podem ser levados a sério porque não são objetivamente verdadeiros” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 186). Assim, o meio no qual estamos inseridos é independente do homem e a objetividade mantém uma relação intrínseca com a racionalidade, já que conceituamos o mundo a partir de verdades absolutas e racionais. O que vemos, tocamos, provamos e ouvimos é concreto e real, e nos possibilita explicar esse meio em que vivemos.

Johnson (1987, p.18) esclarece que os “tratamentos objetivistas tentam analisar o significado, a verdade e a razão sem mencionarem estruturas tais como imagens, padrões esquemáticos e projeções metafóricas”. O Objetivismo percebe a metáfora como “um modo retoricamente poderoso ou artisticamente interessante de expressão sem seu próprio conteúdo cognitivo exclusivo” (JOHNSON, 1987, p.67).

⁹ Almeida Filho (2017, *online*) classifica os agentes do processo de ensino e de aprendizagem de LE em três categorias: os aprendizes; os professores; e os coordenadores, os diretores e os gestores de instituições de ensino, os pais, os governantes responsáveis pelas políticas públicas referentes às questões linguísticas, entre outros.

Entretanto, conforme explicam Lakoff e Johnson (1980), a realidade desumana, provocada pelo advento da Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX) e pelo avanço da ciência e da tecnologia, dá espaço ao Romantismo e a subjetividade alcança um espaço importante na intenção de compreendermos o mundo. Os românticos colocam a verdade e a razão em contraposição à arte e à imaginação, e acreditam que nossos sentidos e intuições guiam nossas ações. Para o Subjetivismo, a metáfora “é a linguagem da imaginação, e, por conseguinte, necessária para expressar os aspectos únicos e significativos da nossa experiência” (CARVALHO, 2006, p.35).

Nessa dicotomia entre a verdade absoluta do mundo (Objetivismo) e a visão individual do ser humano (Subjetivismo), Lakoff e Johnson (1980) explicam que ambos os posicionamentos estão equivocados, visto que os mitos do Objetivismo e do Subjetivismo estão presentes na metáfora e não há motivos para determinarmos e classificarmos nossas experiências no mundo somente a partir de um deles. Portanto, nos estudos da metáfora cognitiva, há uma dialética entre as intuições, as emoções e as experiências espirituais (Subjetivismo) e o sujeito inserido em um mundo que mantém uma relação objetal da realidade por meio da substância e da matéria (Objetivismo).

Assim sendo, proponho o diagrama a seguir para representar alguns dos elementos que permeiam a dialética da metáfora entre o Objetivismo e o Subjetivismo:

FIGURA 3 – Diagrama de elementos constituintes da metáfora



Fonte: Elaborado pelo autor com informações de Lakoff e Johnson (1980) e Johnson (1987).

Johnson (1987, p. 13) explica que “temos corpos que são postos em prática por forças externas e internas, tais como a gravidade, a luz, o calor, o vento, o processo corporal e o contato com outros objetos físicos”. Essas interações definem nossas relações recorrentes entre nós mesmos e o ambiente que nos cerca. Portanto, há um diálogo entre o Objetivismo e o Subjetivismo na constituição do que somos, uma vez que nossa formação e conceituação do mundo envolvem fatores tais como: “capacidades corporais e habilidades, valores, humores, atitudes, tradição cultural, sensibilidade estética etc.”. (JOHNSON, 1987, p. 102).

Por fim, a forma como estamos situados no mundo, as nossas interações corpóreas com o meio, a tradição e as instituições culturais em um contexto histórico definem nossa constituição como seres humanos dotados de uma capacidade de pensamento e de produção, inclusive linguística.

2.1.3 Imagens Mentais X Esquemas Imagéticos

Conforme apresentado anteriormente, a metáfora é um mecanismo cognitivo que parte da nossa experiência para conceituarmos nosso meio. Esse ambiente no qual estamos inseridos é percebido e definido mediante nossos sentidos (audição, visão, olfato e tato), que evidenciam nossa orientação, movimento e manipulação no e do espaço (JOHNSON, 1987, p. 25). Dessa forma, a imagem proveniente dos sentidos é estabelecida, conforme explica Johnson (1987), mediante enquadramento (*frame*) representado pelas imagens mentais e pelos esquemas imagéticos.

Para esse autor (1987), as imagens mentais estão em um nível mais particular, exclusivo e peculiar da descrição da experiência humana. Além disso, se tivermos como base a conceituação, essas imagens mentais são mais concretas e ricas em detalhes. Johnson (1987, p. 24) exemplifica a especificidade dessas imagens mentais:

Você pode facilmente formar uma imagem de um rosto humano que é cheio de detalhes – ele pode ter os olhos bem abertos, com uma pupila maior que a outra; lábios que racharam com a exposição ao sol; orelhas longas; uma cicatriz sob o olho esquerdo; uma verruga no lado direito e abaixo no canto esquerdo da boca; e muitos outros detalhes.

Já os esquemas imagéticos (*image schema*), também chamados por Johnson (1987) de esquemas corporificados (*embodied schema*), organizam nossas representações mentais em um nível mais geral e abstrato. Como exemplo, Johnson (1987, p. 24) esclarece que nesse esquema “um rosto tem apenas poucas características – alinhamento para os olhos e nariz,

curva da face etc. –, que podem ser encontradas em um grande número de diferentes imagens de rostos”.

Assim, é a partir da nossa experiência perceptiva, proveniente da nossa condição corpórea no mundo, que conceituamos o meio que nos circula e estabelecemos uma relação cognitiva e esquemática que dá sentido às nossas relações e às nossas atuações. Unternäumen (2011, p. 56) explica que:

os esquemas imagéticos são estruturas mentais (pré-conceituais, corpóreas, experienciais, esquemáticas, flexíveis e dinâmicas, etc.) que se originam em nossa interação corpórea, senso-motora com o meio ambiente concreto, físico, que nos circunda e que são projetadas a níveis mais abstratos.

Logo, esquemas imagéticos assumem papel fundamental no estudo das metáforas, já que são operações cognitivas que atuam sobre estruturas conceituais experienciadas e que nos possibilitam analisar a linguagem a partir da nossa atuação corporificada no mundo.

2.1.4 Identificação das Metáforas

Com intuito de estabelecer um Procedimento de Identificação Metafórica (doravante MIP), Kövecses (2010) explica que uma metodologia foi adotada por grupo de pesquisadores (Pragglejaz Group). De acordo com os estudiosos, o MIP deve ocorrer da seguinte maneira:

1. Leia o texto do discurso para estabelecer uma compreensão geral do significado.
2. Determine as unidades lexicais no discurso do texto.
3. Para cada unidade lexical no texto:
 - a) estabeleça seu significado no contexto, ou seja, como se aplica a uma entidade no texto (significado contextual). Observe o que vem antes e depois da palavra;
 - b) determine se tem um significado mais básico e contemporâneo em outros contextos. Para o MIP, os significados básicos tendem a ser:
 - mais concretos (o que eles evocam é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e provar);
 - relacionados à ação corporal;
 - mais precisos (em oposição ao vago, abstrato);
 - historicamente mais velhos.
 - c) observe se há um significado mais básico em outros contextos do que naquele analisado e decida se o significado contextual contrasta com o significado básico.
4. Por fim, marque a unidade lexical como metafórica. (KÖVECSES, 2010, p. 5)

Por oportuno, cabe destacar que ao conceituarmos algo, não paramos para pensar nos passos estabelecidos pelo MIP, uma vez que a língua não é um conjunto de estruturas fixas dependentes de análise para sua produção e significação. Ou seja, categorizamos e conceituamos o mundo porque a corporificação promovida pela experiência eclode no pensamento e na língua.

2.1.5 Elementos Constitutivos da Metáfora

Ao lermos a frase (3)

(3) “*Já vi muitas vezes um gato sem sorriso.*” (CARROL, 2012 [1965], p. 109),

e destacarmos e analisarmos os termos lexicais *já*, *muitas vezes* e *sem*, podemos observar que: *já* indica que houve uma ação experienciada de antemão, *muitas vezes* nos leva a uma ideia de que o acontecimento possui uma repetição abundante e *sem* indica desprovimento de algo. Portanto, esses termos lexicais nos possibilitam explicar que há uma organização de experiência anterior que explicam aspectos relacionados à vida, por exemplo.

A manifestação desses termos lexicais (‘já’, ‘muitas vezes’ e ‘sem’) é, portanto, metafórica, já que parte de uma experiência anterior concreta, perceptível e corpórea para conceituarmos aspectos relacionados à vida, como no exemplo (3). Falar sobre a vida e usar tais termos e expressões linguísticas metafóricas nos permite concluir que a “denominação do termo advém da terminologia de uma experiência (domínio) mais concreta que nos leva à conceituação da metáfora VIDA É JORNADA/UMA VIAGEM¹⁰” (KÖVECSES, 2010, p.4).

Assim sendo, na visão da linguística cognitiva, conforme nos explica Kövecses (2010), a metáfora conceitual é definida como a compreensão de um domínio conceitual em termos de outro domínio também conceitual, na seguinte relação:

Metáfora Conceitual $\left\{ \begin{array}{l} \text{Domínio Conceitual A} = \text{Domínio Conceitual B.} \end{array} \right.$

Ainda segundo o autor, os termos lexicais metafóricos e as expressões linguísticas metafóricas revelam a existência das metáforas conceituais. Elas normalmente empregam um conceito mais abstrato como domínio alvo (‘vida’) e um mais concreto ou físico como domínio fonte (‘jornada’, ‘viagem’).

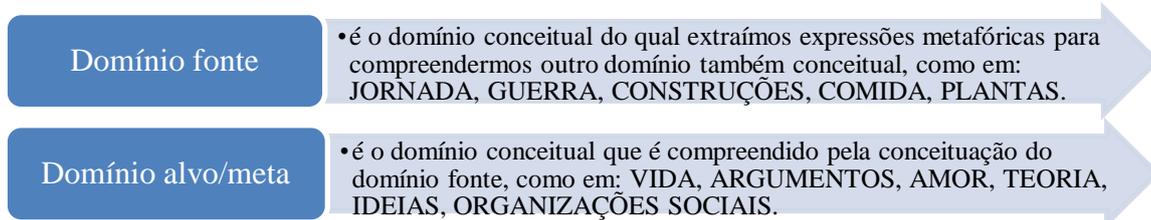
Ortiz Alvarez (2011, p. 185) explica que, por meio das metáforas, “entidades abstratas são tomadas como elementos concretos, o amor é conceitualizado como uma viagem, a alma, um pássaro, o corpo é um contêiner, e assim por diante”. Dessa forma, o mundo físico serve como fundamentação lógica para compreender domínios mais abstratos.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora é formada a partir de correspondências conceituais, que é a relação estabelecida entre os domínios A e B. Kövecses

¹⁰ Opto por traduzir a metáfora conceitual LIFE IS JOURNEY por VIDA É CAMINHADA/JORNADA, com o objetivo de promover a percepção do leitor sobre o deslocamento do sujeito do ponto A em direção ao ponto B, que utiliza de uma experiência corpórea e concreta (caminhada/jornada) para conceituar o termo abstrato VIDA.

(2010, p. 4) explica que “o conceito A é compreendido em termos do conceito B e que há uma relação entre os domínios fonte e alvo no sentido de que elementos constitutivos conceituais de B correspondem a elementos constitutivos de A”. Esses domínios da metáfora conceitual (A e B), segundo Lakoff e Johnson (1980), recebem nomes especiais, representados a seguir:

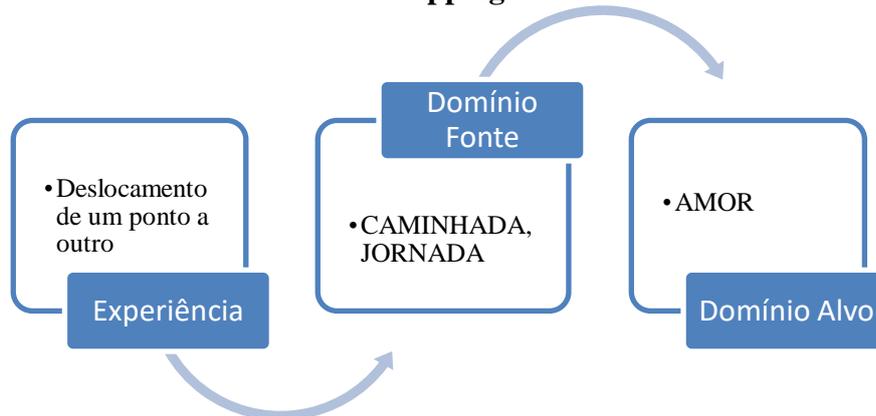
FIGURA 4 – Domínios da Metáfora Conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor com informações de Lakoff e Johnson (1980) e Kövecses (2005).

Para Lakoff e Johnson (1980), o domínio fonte é o de natureza mais concreta, enquanto que o alvo/meta é o domínio mais abstrato. Para a compreensão de um domínio sobre o outro, “conexões (*mappings*) são estabelecidas entre eles” (KÖVECSES, 2010, p. 7). Kövecses (2010) ressalta que, ao falarmos sobre o amor, por exemplo, observamos que compreendemos um domínio sobre o outro pelo fato de nosso conhecimento experienciado nos servir de base para estabelecermos essas conexões, conforme observamos na Figura 3.

FIGURA 5 – Mappings sobre o amor



Fonte: Elaborado pelo autor com informações de Lakoff e Johnson (1980) sobre o amor.

Na frase (4),

(4) Nós não *vamos a lugar nenhum*,

encontramos 3 (três) elementos constitutivos da CAMINHADA/JORNADA: os viajantes (*Nós*); a viagem ou a jornada (*ir a*); e o destino (*lugar nenhum*).

Quando ouvimos a frase (4) em determinado contexto, podemos entender que os viajantes são os amantes, que a viagem física são os eventos em uma relação de amor e que o destino físico ao final de uma viagem são os objetivos da relação amorosa. Ou seja, a partir das características do mundo concreto de ir de um ponto a outro, projetamos em um nível mais abstrato a jornada/caminhada/viagem para definirmos o conceito abstrato do sentimento que representa o amor.

Por conseguinte, ao interpretar o mapeamento feito pelo exemplo (4), pode-se esquematizar um conjunto de correspondências ou conexões entre os elementos constitutivos do domínio fonte, que levam a uma compreensão da conceituação mais concreta para a mais abstrata e à conceituação metafórica: O AMOR É CAMINHADA/JORNADA.

2.1.6 Exemplos de Metáforas Conceituais

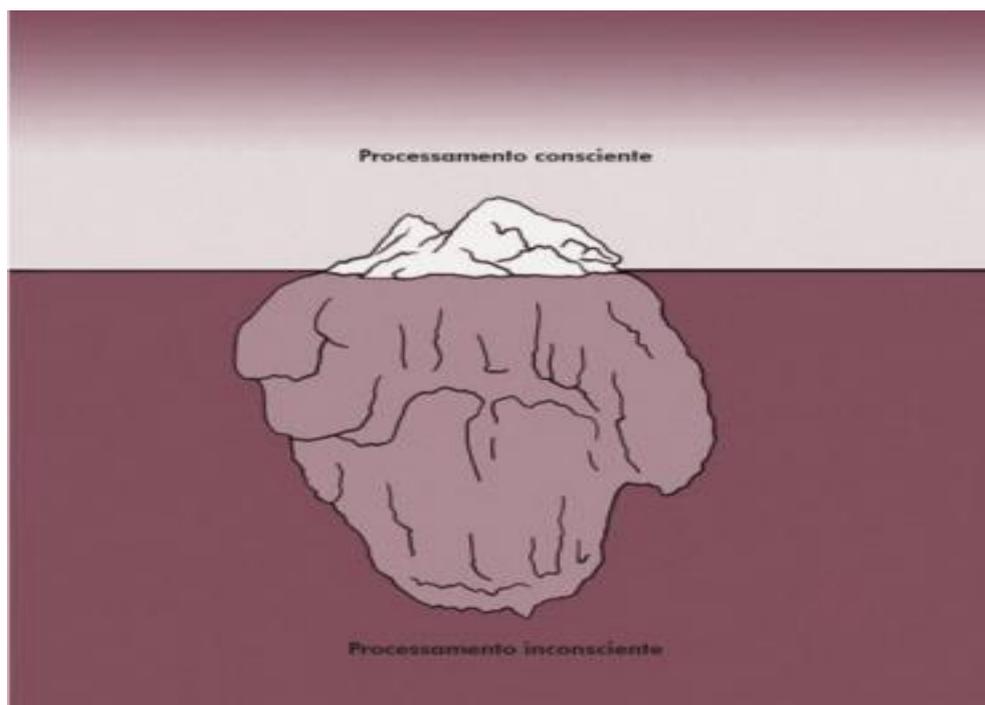
Para conhecer e detectar uma metáfora, segundo Kövecses (2010), é preciso identificar as conexões sistemáticas entre os domínios fonte e alvo, conforme mencionado anteriormente. No entanto, de acordo com o autor, é importante notar que “esse processo não costuma acontecer de forma consciente, mas sim inconscientemente, e tem como objetivo a análise das conexões” (KÖVECSES, 2010, p. 10) entre ambos os domínios (A e B), mapeando-os.

Quando falamos e conceituamos o mundo, por exemplo, não passamos pelo MIP de forma sistemática e consciente. Esse processo ocorre de forma bem mais natural, espontânea e inconsciente. Ou seja, não paramos nossa vida para pensarmos em cada processo de formação das palavras e frases para classificarmos o nosso meio.

A representação da imagem do *iceberg* utilizada por Freud (1915) descreve nosso funcionamento mental. Segundo Callegaro (2011), o processamento consciente proposto por Freud (1915) é comparado à superfície visível e o inconsciente, à maior parte oculta sob a superfície. No consciente estão nossas percepções de mundo e as relações estabelecidas pelo sujeito. Já as motivações que advém do inconsciente “não são acessíveis aos processos de reflexão conscientes. Elas estão escondidas” (FRIEDMAN e SCHUSTACK, 2003, p. 54).

A imagem a seguir, proposta por Callegaro (2001, p. 27), representa a metáfora, sugerida por Freud, de um *iceberg*, que ilustra a relação entre consciente e inconsciente nos seres humanos.

FIGURA 6 – Iceberg: o consciente e o inconsciente



Fonte: Callegaro (2001, p. 27).

Assim, quando falamos, trazemos para o consciente (a ponta que emerge do *iceberg*, a parte visível sobre as águas) o processo de conexões metafóricas daquilo que queremos expressar e que está armazenado em nosso consciente ou inconsciente (parte submersa do *iceberg*). Cabe ressaltar que não são abordadas nesta pesquisa as formas de passagem de termos do inconsciente para o consciente, haja vista que um dos objetivos é compreender como ocorre a dialética entre a língua e o pensamento mediante as metáforas conceituais e linguísticas de um aluno com laudo médico de TEA.

A seguir, exemplos clássicos de metáforas conceituais são propostos por Lakoff e Johnson (1980). Além de citar alguns desses exemplos, apresento outros que retirei das obras de Carroll (1865 e 1872). Destaco, ainda, que conforme convencionado pelos autores (1980), as declarações em maiúscula representam as metáforas conceituais e, as em *itálico*, as expressões linguísticas de um domínio fonte experienciado.

ARGUMENTO É GUERRA

(5) Ele *atacou cada ponto fraco* do meu argumento.

(6) Eu *acabei com* os argumentos dele.

(7) “Que tem a dizer em sua *defesa*?” (CARROLL, 2012 [1872], p. 231).

RELACIONAMENTO/AMOR É CAMINHADA/JORNADA

(8) Olhe *até onde nós chegamos*.

(9) Nós não podemos *voltar* agora.

(10) “Oh, é o amor que faz o mundo *girar*”. (CARROL, 2012 [1865], p. 149).

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES

(11) Essa é a *fundamentação* teórica?

(12) Precisamos *construir* um argumento *forte* para isso.

(13) “Alice gritou: - Não posso mais *suportar* isto!” (CARROL, 2012 [1872], p. 455).

IDEIAS É COMIDA

(14) Há muitos fatos aqui para eu *digerir*.

(15) Ela *devorou* o livro.

(16) “Alice começou a dizer, mas *engoliu* a língua”. (CARROL, 2012 [1865], p. 168).

ORGANIZAÇÕES SOCIAIS SÃO PLANTAS

(17) A organização estava *enraizada* em preceitos conservadores.

(18) Um mercado negro de software *floresceu*.

(19) “- Seu lar não tem o direito de *crescer* aqui”. (CARROL, 2012 [1865], p. 193).

2.1.7 Tipos de Metáforas Conceituais

As metáforas conceituais mantêm relações com nossas experiências e desempenham algumas funções. De acordo com Kövecses (2002), elas podem ser separadas em três grandes grupos: o estrutural, o ontológico e o orientacional.

2.1.7.1 Metáfora estrutural

As nossas experiências de mundo são muitas vezes conceituadas e estruturadas de acordo com objetos físicos, seus locais e movimentos (KOVECSES, 2002). Na frase

(20) “Levante os olhos, Alice, fale direito e não fique girando os dedos sem parar.” (CARROLL, 2012 [1872], p. 264),

percebemos que há uma relação metafórica conceitual do tipo TEMPO É MOVIMENTO, promovida pela construção verbal “fique girando”, uma vez que há uma pessoa (Alice) que observa o movimento acional e contínuo do tempo (KÖVECSES, 2002). A partir desse

exemplo, conforme o autor (2002), observam-se as seguintes conexões: o passar do tempo é movimento e o tempo presente, passado e futuro está diante do emissor e da personagem (Alice) que o observa como se estivesse estático.

Segundo Kövecses (2002), essas conexões viabilizam imaginar nosso conceito de tempo de forma estruturada. Ou seja, é mediante estruturas concebidas e experienciadas anteriormente que podemos conceituar o tempo.

2.1.7.2 Metáfora ontológica

A metáfora ontológica, também denominada metáfora de entidade ou metáfora de substâncias, permite que parte das nossas experiências sejam categorizadas, agrupadas e quantificadas (KÖVECSES, 2002). Na frase

(21) “- Nesse caso quero um ovo, por favor, disse Alice, pondo o dinheiro no balcão.” (CARROLL, 2012 [1872], p. 345),

observamos que o termo *dinheiro* mantém relação com o preço de um único ovo. Se fosse uma dúzia de ovos, o preço mudaria substancialmente. Portanto, a relação entre dinheiro e preço nos permite agrupar e quantificar o valor como uma entidade, além de estabelecermos uma metáfora conceitual do tipo VALOR É UMA ENTIDADE. A partir dessa metáfora conceitual, observamos que o termo *entidade* carece de uma quantificação que, no exemplo 21, refere-se ao *dinheiro*.

Kövecses (2002) argumenta que as metáforas ontológicas são comumente observadas na relação que estabelecemos ao personificarmos as coisas, atribuindo qualidades humanas às entidades não humanas. Na personificação, usamos o domínio fonte para compreendermos os não humanos, como podemos observar na frase

(22) “- Bico calado, mamãe. Com você até uma ostra *perde* a paciência!” (CARROLL, 2012 [1865], p. 53).

Na frase 22 citada, a personagem usa o domínio fonte da experiência do perder (*perde*) para personificar o estado do não humano *ostra*.

2.1.7.3 Metáfora orientacional

A maioria das metáforas estão relacionadas à nossa “orientação espacial – em cima/embaixo, dentro/fora, frente/trás, centro/periferia” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.

15). A explicação dessa ocorrência se revela pelo fato de “termos um corpo como o que temos e interagirmos com o nosso ambiente físico” (p. 57-58).

O ato de ficarmos de pé ou nos deitarmos, por exemplo, envolve uma orientação corporal do tipo em cima/embaixo. Essa corporificação orientacional gera metáforas como as que seguem:

ALEGRIA É PARA CIMA, como na frase

(23) “Experimentou a chavezinha de ouro, que, para sua *grande* alegria, serviu!” (CARROLL, 2012 [1865], p. 19).

TRISTEZA É PARA BAIXO, como na frase

(24) “As duas criaturas [...] se sentaram de novo, tristonhas e *cabisbaixas*, e olharam para Alice.” (CARROL, 2012 [1865], p. 169).

Assim, essa experiência orientacional da metáfora (em cima/embaixo) é possível graças ao fato de vivermos em um campo gravitacional como o nosso. Se vivêssemos em um espaço no qual levitássemos, por exemplo, provavelmente nossa experiência corpórea seria diferente e, conseqüentemente, conceituaríamos o mundo de outra forma.

2.1.8 Metáforas Primárias e Metáforas Complexas

As metáforas possuem características que nos permitem classificá-las como primárias ou complexas. Segundo Lakoff e Johnson (1999, p. 51), “as metáforas primárias fazem parte do nosso inconsciente cognitivo” e os seres humanos as adquirem automaticamente por um processo normal e ordinário de aprendizagem proveniente das experiências “sensório-motoras” e “afetivo-cognitivas”.

De acordo com os autores (1999, p. 58), “nós não temos escolha nesse processo, já que nossas experiências são corporificadas” a partir da nossa exposição e percepção do mundo que nos cerca. O caráter incorporado das metáforas assume uma “dimensão universal porque as metáforas primárias são adquiridas de forma espontânea” (p. 58), sem que precisemos de esforço formal para sua aquisição.

Um exemplo de metáfora primária é o ato de encher um copo de água. Ao fazermos isso, observamos que o nível da água sobe, estabelecendo-se uma correlação inseparável entre as variáveis quantidade e verticalidade. A percepção desse fenômeno, que é uma ação física e concreta, passa por um processo inconsciente de associação entre essas variáveis. Portanto, a

ação de encher um copo de água é percebida em um nível sensorio-motor e interpretada na relação intrínseca MAIS É PARA CIMA (MORE IS UP).

Dessa forma, nossas experiências diárias permitem a formação de centenas de metáforas primárias. Segundo Lakoff e Johnson (1999, p. 63), “as metáforas complexas são formadas pelo conjunto das metáforas primárias a partir de redes de conexões conceituais que formam a base para a conceituação de domínios mais abstratos”.

A facilidade que temos para compreender e entender conceitos parte, dessa forma, do concreto para o abstrato, do domínio fonte para o domínio alvo. É graças às nossas experiências sensoriais e elementares que conseguimos estabelecer esse conjunto de correspondências sistemáticas mais complexas. A partir das conexões estabelecidas entre verticalidade e quantidade pela metáfora primária, chegamos a compreender as correspondências de uma metáfora complexa ao dizermos uma frase do tipo:

(25) “Parece *encher* minha cabeça de ideias.” (CARROLL, 2012 [1872], p. 252).

Desse modo, o domínio sensorio-motor de orientação vertical marcado pelo verbo *encher* (domínio fonte) quantifica o termo *ideias*, de conceituação abstrata (domínio alvo). Ou seja, a experiência de conexão entre domínios primários nos leva a conceituarmos um domínio mais abstrato e complexo.

2.1.9 Metáforas Universais e variabilidade cultural

O significado da conceituação metafórica do mundo acontece quando o uso de palavras, de frases ou de sentenças utilizadas por uma pessoa tem uma intencionalidade e uma compreensão humana por conta da comunidade na qual o sujeito está inserido (JOHNSON, 1987, p. 178). Segundo Johnson (1987, p. 177), as “palavras não têm significado em si mesmas; elas têm significado somente para as pessoas que as usam”.

Kövecses (2005, p. 68) argumenta que “as metáforas sofrem uma variabilidade por conta da comunidade”. No entanto, ele ressalta que grande parte das metáforas conceituais pode ser encontrada em diferentes línguas do mundo. Essa noção parte do princípio de que como elas têm sua base em uma experiência corpórea e universal, pode-se inferir que sua frequência ocorra em muitas línguas e culturas do mundo. Kövecses (2005) cita como exemplo as emoções que, por mais que nossas experiências do sentir a afetividade sejam divergentes entre as culturas, aparentemente há uma base que converge para a universalidade.

Para demonstrar a constatação da universalidade das metáforas, Kövecses (2005) analisa línguas de diferentes troncos linguísticos e que representam culturas díspares. Assim, ele observa que essas culturas desmembram várias metáforas conceituais para conceitos particulares relacionados à emoção, na qual a alegria é um dos exemplos dados pelo autor. Para ele (2005), a língua inglesa codifica um grande número de conceitos para a alegria. No entanto, 3 (três) metáforas conceituais sobre a alegria nos chamam a atenção quando comparamos línguas como o inglês, o chinês e o húngaro, que possivelmente não tiveram muito contato durante o processo de formação da conceituação das metáforas envolvidas:

ALEGRIA É PARA CIMA (HAPPY IS UP), como na frase

(26) *Ele é muito alto-astral.*

ALEGRIA É LUZ (HAPPINESS IS LIGHT), como em

(27) *O rosto dela brilha.*

ALEGRIA É UM FLUIDO EM UM CONTÂINER (HAPPINESS IS A FLUID IN A CONTAINER), como na frase

(28) *Eu não consegui conter meu entusiasmo.*

Além de observar o caráter universal ou quase universal das metáforas, Lakoff e Johnson (1999) e Kövecses (2005) analisam metáforas culturais específicas e observam uma variabilidade cultural em sua conceituação. Portanto, as metáforas passam a ser analisadas a partir de determinados contextos culturais e a variabilidade assume papel de relevância. Kövecses (2005) ainda afirma que as metáforas conceituais variam pelos seguintes motivos:

- a) Culturas podem codificar de outra maneira os domínios alvo e fonte de uma mesma metáfora universal. Por exemplo, a palavra solução em “a solução dos meus problemas” é compreendida em inglês como “um quebra-cabeça que tem uma saída” (KÖVECSES, 2005, p. 70). Já os iranianos interpretam a solução mediante outra imagem metafórica, que seria a de um líquido capaz de conceituar problemas. Dessa forma, os dois domínios fonte (quebra-cabeça e líquido) são usados para conceituar o mesmo domínio alvo (problemas) em ambas as línguas.
- b) Um conjunto de metáforas conceituais é usado para codificar um domínio alvo; porém, determinada língua/cultura apresenta uma preferência por algumas das metáforas empregadas. Estadunidenses e húngaros, ao conceitualizarem o que

significa a vida, por exemplo, “codificam as metáforas da mesma forma, mas apresentam uma preferência por uma determinada conceituação” (KÖVECSES, 2005, p. 85). O Quadro 1 expressa claramente essa relação:

QUADRO 1 – Conceituação da vida, classificada por ordem de preferência

CLASSIFICAÇÃO	ESTADUNIDENSES	HÚNGAROS
1º	Vida é dádiva	Vida é guerra
2º	Vida é um jogo	Vida é compromisso
3º	Vida é caminhada/jornada	Vida é caminhada/jornada
4º	Vida é um contêiner	Vida é dádiva
5º	Vida é aposta	Vida é uma possibilidade
6º	Vida é compromisso	Vida é um quebra-cabeça
7º	Vida é um experimento	Vida é um labirinto
8º	Vida é um teste	Vida é um jogo
9º	Vida é guerra	Vida é liberdade
10º	Vida é brincar	Vida é um desafio

Fonte: Kövecses (2005, p. 84).

Assim, para estadunidenses, VIDA É DÁDIVA aparece em primeiro lugar, enquanto que para húngaros, em quarto. Para estes, em primeiro lugar aparece VIDA É GUERRA, enquanto que para americanos, aparece em nona posição. Isso demonstra que a preferência pela conceituação metafórica da vida aparece em diferentes posições se compararmos ambas as culturas. Portanto, há variabilidade cultural na escolha conceitual da metáfora.

2.1.10 Síntese

Esta primeira parte do capítulo teórico discorre sobre o percurso dos fundamentos da teoria da metáfora e dá suporte para a análise da produção escrita e da expressão oral do PP do trabalho de investigação proposto.

Para tanto, são apresentados, por meio de exemplos, fundamentos da conceituação metafórica, a dialética entre o Objetivismo e o Subjetivismo, a diferença entre as imagens mentais e os esquemas imagéticos, o processo de identificação das metáforas e seus elementos constitutivos. Além disso, são explicitados os tipos de metáforas conceituais e as metáforas complexas e universais em uma variabilidade cultural.

A análise das metáforas linguísticas e conceituais de um aluno com laudo médico de TEA possibilita perceber como nossa experiência no mundo é capaz de produzir linguagem. Ressalto que, na produção e na compreensão de metáforas, um aluno com esse laudo médico pode desenvolver diferentes habilidades para uso da linguagem, inclusive em língua estrangeira, o que favorece a constituição de sua competência comunicativa, construto abordado na próxima seção.

2.2 Competência Comunicativa

Esta seção é dedicada ao estudo da CC, que dá suporte, no capítulo referente à análise de dados, à realização de considerações sobre a influência do uso de metáforas na comunicação em LE por um estudante diagnosticado com TEA. Para isso, o termo CC é introduzido e são apresentados os aspectos socioculturais e as (sub)competências da CC.

2.2.1 Introdução

Como se sabe, a inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino público brasileiro tem motivado pesquisas no campo da educação. Essas investigações abrangem várias áreas do conhecimento e costumam ser trabalhadas a partir de diversas abordagens, com o objetivo de explicar, de avaliar e de transformar o ensino.

A ideia de fazer pesquisas com estudantes de língua estrangeira que possuem laudo médico com algum desvio cognitivo ou dificuldade de interação tem ganhado cada vez mais espaço com a expansão do escopo de atuação da Área Aplicada da Linguagem, que busca implementar pesquisas na área do ensino e da aprendizagem de língua, entre outras áreas de atuação. Lidar com questões relacionadas à CC e aos transtornos mentais leva à reflexão sobre limitações cognitivas na constituição da comunicação¹¹ em língua estrangeira.

Por esse motivo, a seguir são discutidos alguns estudos sobre a CC para, posteriormente, ser realizada análise desse construto em um estudo de caso. Assim, são apresentadas discussões e reflexões dos estudos de Chomsky (1970), Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Unterbäumen (2015), Almeida Filho (1993, 2013), Souto Franco e Almeida Filho (2009) e Santana et al. (2015) para que, em seguida, sejam descritos aspectos da CC em língua estrangeira por um aluno com laudo médico de TEA.

2.2.2 Conceito de Competência Comunicativa

O termo CC é discutido por diversos estudiosos da linguagem, desde que o conceito *competência linguística* foi introduzido por Noam Chomsky (1970). Para entender o termo proposto por ele, é necessário compreender o que o autor concebe como aquisição da linguagem. Para Chomsky (1970), adquirimos a linguagem porque temos uma habilidade

¹¹ Explicada no Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada, organizado por Almeida Filho (*online*, 2017), como “Ato linguageiro multifuncional, multimodal e multicanal contínuo de tecer sentidos por meio da interação social com a finalidade de, entre outras coisas, informar, indagar, apresentar-se ou apresentar pessoas, de mostrar ou construir identidades, de manifestar poder, de estabelecer bases de acordos, de conhecer e representar o mundo”.

inata, ou seja, uma predisposição para a utilização da linguagem e uma gramática universal que nos possibilita aprender estruturas de uma língua.

Baseando-se na ideia anterior, Chomsky (1970) apresenta o conceito de competência como um conhecimento que temos ao produzir e compreender as frases de uma língua. Essa pessoa, representada por um modelo de falante idealizado, nasce com a capacidade de comparar estruturas sintáticas semelhantes e de distinguir as frases que fazem e não fazem parte da língua. Segundo Chomsky (1970, p. 3), sua

Teoria linguística é concebida primeiramente com um falante/ouvinte ideal, em uma comunidade linguística completamente homogênea, a qual conhece sua língua perfeitamente e não é afetada por condições irrelevantes gramaticalmente como limitações de memória, distrações, deslocamentos de atenção ou interesse, e erros (aleatórios ou característicos) em aplicar seu conhecimento da língua em sua atual *performance*.

A partir de então, Chomsky (1970) faz uma distinção entre competência – conhecimento gramatical inato que temos em nossas mentes – e desempenho – implementação dos atos de fala de um falante idealizado, inserido em uma comunidade linguística homogênea. No entanto, ao postular sobre a existência de um falante idealizado da língua materna, o autor não se aproxima do falante real, inserido em um contexto social e cultural que, acidentalmente, pode estudar uma língua estrangeira.

2.2.3 Aspectos Socioculturais da Competência Comunicativa

As primeiras críticas às ideias propostas por Chomsky (1970) surgem com Hymes (1972, p. 272), que afirma que “a imagem controladora de um ser, de um indivíduo isolado, [...] é uma pessoa em um mundo social”. Com esse pensamento, o autor (1972) faz críticas às proposições de Chomsky (1970), já que o falante é um sujeito real, que é influenciado pelo meio social que o cerca. Hymes (1972, p. 278) afirma que:

Nós discordamos irrevogavelmente do modelo que restringe a concepção de língua a um só lado do significado referencial e a outro do som, já que isso define a organização da língua como regras que unem dois lados. Tal modelo implica designar ser somente o discurso, como se as línguas nunca fossem organizadas para lamentar, regozijar, suplicar, advertir, criticar, pelas mais variadas formas de persuasão, direção, expressão e atuação simbólica. Um modelo de língua deve concebê-la com o objetivo para uma conduta comunicativa e vida social.

Dessa forma, Hymes (1972) acredita que a sociedade tem capacidade de influenciar tanto a competência quanto o desempenho do sujeito. Segundo o autor (1972), quando uma criança adquire o conhecimento de uma sentença, ela não conquista somente a gramática, mas o discernimento sobre quando, com quem, onde e de que maneira falar.

Partindo do princípio exposto, Hymes (1972) apresenta o termo CC como a capacidade que uma pessoa tem de conhecer e utilizar sentenças dentro de um contexto real, dando ênfase aos aspectos socioculturais. Assim sendo, a CC engloba os fatores de competência e de desempenho propostos anteriormente por Chomsky (1970) em um contexto socialmente marcado por aspectos culturais (HYMES, 1972).

2.2.4 Sub(competências) da Competência Comunicativa

Baseado no aspecto sociocultural apontado por Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) propõem um arcabouço da CC para a Área do Ensino de Línguas (doravante AELin).

A CC é entendida por Canale (1983, p. 65) como “sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação”. Portanto, apesar de o autor compartilhar com os pressupostos de Hymes (1972) de que aspectos sociais e culturais do falante são fundamentais para o entender a CC do sujeito, ele (1983) acredita que é possível manipular o construto para facilitar o estudo da AELin. Para tanto, Canale (1983) divide a CC em quatro sub(competências): gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A seguir, é apresentado o Quadro 2, que resume essas categorias.

QUADRO 2 – Categorias da Competência Comunicativa segundo Canale (1983)

COMPETÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Gramatical	Considerada como competência linguística, refere-se ao domínio do código (não) verbal e inclui o estudo das regras da linguagem, pronúncia, vocabulário, formação de estruturas de frases, semântica e ortografia.
Sociolinguística	Relaciona-se às regras socioculturais de uso da língua. A adequação ao contexto alcança funções comunicativas (ordenar, convidar), atitudes (cortesia, informalidade) e ideias próprias de um determinado contexto.
Discursiva	Refere-se à combinação das formas gramaticais com os seus significados, dando coesão e coerência à produção escrita ou à expressão oral do sujeito, que deve estar atento aos distintos gêneros textuais e ao contexto.
Estratégica	Viabiliza a comunicação verbal e não verbal. Quando nos esquecemos de uma palavra, por exemplo, utilizamos de estratégias para explicarmos o que queremos dizer.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Canale (1983).

Assim como Canale e Swain (1980) e Canale (1983), estudiosos como Van Ek (1986), Bachman (1990, 1996) e Byram (1997, 2008) também propõem outras (sub)competências que estão atreladas à CC e ao seu desenvolvimento na AELin. Ou seja, a proposta de Hymes (1972) de apresentar o termo CC dando ênfase aos aspectos socioculturais, ainda que relacionada aos estudos da língua materna, desencadeou pesquisas que contribuíram para o avanço da AELin.

Unterbäumen (2015) explica que, apesar de haver diferenças terminológicas, esses pesquisadores aplicados à Área do Ensino de Línguas concordam quanto ao fato de que a CC é um construto complexo que possui (sub)competências. No entanto, conforme argumenta Unterbäumen (2015), a divisão proposta por eles tem um caráter muito mais heurístico do que real. O autor afirma que o domínio gramatical, por exemplo, “envolve também o conhecimento dos elementos usados na língua para construir textos coerentes” (UNTERBÄUMEN, 2015, p. 78).

Assim, “a participação em eventos comunicativos exige o uso simultâneo e inter-relacionado de aspectos que geralmente são atribuídos a mais de uma subcompetência” (UNTERBÄUMEN, 2015, p. 78). Outro exemplo que o autor cita para enfatizar a dificuldade em encontrar um aspecto da competência comunicativa que seja apenas de uma (sub)competência “pode ser afirmado em relação à competência estratégica, tendo em vista que os elementos linguísticos que nos ajudam a superar dificuldades eventualmente surgidas durante a comunicação não deixam de ser constituintes da gramática da língua em questão” (p. 78).

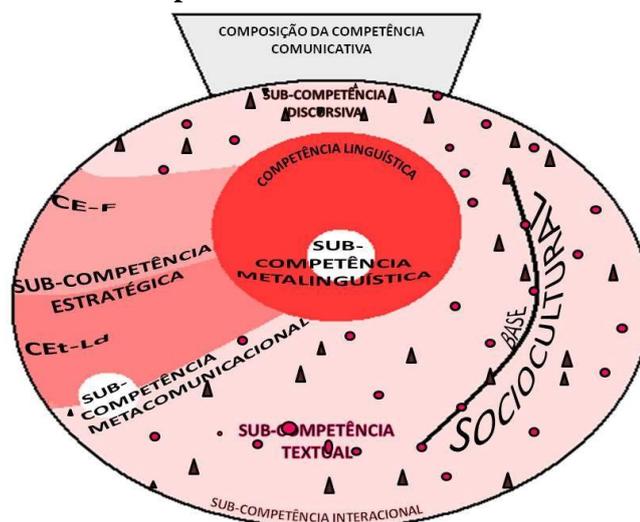
Apesar da evidência do caráter heurístico da CC, conforme exposto por Unterbäumen (2015), é a partir do arcabouço proposto por Canale e Swain (1980) e Canale (1983) que modelos da CC são propostos a fim de facilitar a análise da AELin. Dessa forma, na pesquisa que integra esta dissertação, adoto o modelo proposto por Almeida Filho (2009), tendo em vista a dinamicidade, a didaticidade e a contemporaneidade do construto na Área Aplicada da Linguagem.

Conforme o Glossário de Linguística Aplicada (Almeida Filho, 2017, *online*), a CC consiste na “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira)”. Dessa forma, a CC é dotada de dinamicidade orientada por atitudes de sujeitos em um contexto social de interatividade.

Conforme Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 13), a figura a seguir representa a constituição da Competência Comunicativa na Operação Global de Ensino de Língua¹² (ALMEIDA FILHO, 1993).

¹² A Operação Global de Ensino de Língua consiste em um modelo composto pelos processos de ensinar, de aprender e de formação dos agentes. Nesse modelo, Almeida Filho (1993, 2013) explicita cinco competências: implícita, teórica, aplicada, profissional e comunicativa. Neste trabalho de dissertação, dedico-me somente aos estudos da CC.

FIGURA 7 – A Competência Comunicativa no modelo da OGEL



Fonte: Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 13).

Baseado no modelo da figura 5, proponho o Quadro 3 a seguir, com a intenção de resumir as partes integrantes da CC, de acordo com Souto Franco e Almeida Filho (2009).

QUADRO 3 – Categorias da Competência Comunicativa segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009)

LOCALIZAÇÃO	SUBCOMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
Centro	Linguística	Conhecimento das estruturas linguísticas e das regras gramaticais de uma língua.
Direita	Interacional	Capacidade do sujeito de se colocar em comunicação com outro, oralmente ou por escrito, tendo em vista atitudes interacionistas.
Esquerda	Estratégica	Refere-se aos componentes de compensação para favorecer a efetividade da comunicação.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Souto Franco e Almeida Filho (2009).

Conforme pode ser observado na figura 5, a subcompetência interacional ressalta outras subcompetências: a discursiva, que segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 12) é responsável pela “manutenção do fluxo discursivo” e a textual, caracterizada pela “composição e leitura de textos em gêneros distintos” (p. 12).

A subcompetência estratégica também é formada por outras duas subcompetências, a formulaica e a lúdico-estética, que segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 13), consistem na “capacidade de relacionar a aquisição de língua com a produção de um discurso sedutor e atraente, capaz de manter o fluxo comunicativo da mesma forma que o compensa quando faltam recursos linguísticos”. Assim, na subcompetência formulaica eclodem o uso de clichês e de atos de fala, e na lúdico-estética o falante recria ou usa combinações linguísticas para fins artísticos, cômicos ou lúdicos (SOUTO FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009).

Por fim, a representação da figura 5 revela que cada subcompetência apresenta uma metacompetência, que, de acordo com Souto Franco e Almeida Filho (2009), refere-se à capacidade de explicar conscientemente a respeito da subcompetência produzida.

Na figura 6, um grupo de pesquisadores do projeto Competência Comunicativa em Movimento (2015), coordenado pelo professor Almeida Filho elabora uma representação do modelo dinâmico e heterárquico proposto inicialmente por Almeida Filho (1993, 2013) e revisitado por Souto Franco e Almeida Filho (2009).

FIGURA 8 – O modelo da Competência Comunicativa em Santana et al. (online, 2015)



Fonte: Santana et al. (online, 2015), com informações extraídas de Souto Franco e Almeida Filho (2009).

Por oportuno, ressalto que no capítulo dedicado à análise de dados da pesquisa que integra esta dissertação, apresento um estudo da CC baseado e inspirado na dinamicidade da representação proposta por Santana et al. (online, 2015).

2.2.5 Síntese

A sistematização desta segunda parte do capítulo teórico apresenta alguns princípios da CC e fornece subsídios para a realização de análises da produção escrita e da expressão oral do participante de pesquisa. Desse modo, são apresentados o conceito do termo CC, os aspectos socioculturais e as (sub)competências do referido construto. Por fim, para fazer análise das metáforas do PP e tecer considerações sobre sua CC, considera-se oportuno discorrer sobre o TEA, tema tratado na última parte dedicada a este capítulo teórico.

2.3 Transtorno do Espectro Autista

Nesta última seção dedicada à fundamentação teórica, são introduzidas questões relevantes sobre o TEA e abordados temas da escola inclusiva e da Lei 12.796/2013. Em seguida, são explicados os tipos de TGD e detalhada a SA. Logo após, são feitas algumas considerações sobre as possíveis causas desses transtornos e sobre a constituição da ToM. Por último, ações de agentes para facilitar o ensino a alunos com laudo médico de TEA são abordadas, a fim de contribuir com o processo de inclusão escolar desses alunos.

2.3.1 Introdução

O conceito de TEA foi lançado por Wing e Gould em 1979, após observarem que várias crianças apresentavam desvio de conduta e dificuldade na reciprocidade social e na comunicação, conforme explicam Belisário Filho e Cunha (2010). A partir de então, começou-se a usar o termo TEA para designar aqueles que têm características isoladas dos TGD que, segundo os autores, correspondem a um grupo de disfunções no desenvolvimento cognitivo e social, que se manifesta em diferentes graus em um contínuo.

Nesse sentido, o DSM 5 (2014) explica que o TEA “é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e na interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (DSM 5, 2014, p. 809). De acordo com o DSM 5, esses domínios centrais permitem que o diagnóstico seja classificado em três graus: leve, moderado e severo.

2.3.2 Inclusão escolar: Lei 12.796/2013

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, foi alterada pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. De acordo com essa última lei sancionada, o artigo 4º explicita que é dever do Estado, com a educação escolar pública, garantir, conforme o inciso III:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esta pesquisa tem como PP um aluno da SEDF. Esse estudante é amparado pela Lei 12.796/2013, pois possui laudo médico de TEA em um dos tipos de TGD. A seguir, são explicados com mais detalhes a classificação que se costuma fazer de cada um desses TGD.

2.3.3 Tipos de Transtornos Globais do Desenvolvimento

Conforme Belisário Filho e Cunha (2010), os TGD podem ser divididos em cinco grupos: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Sujeitos com laudo médico de TGD, segundo Garcia e Mosquera (2011), possuem comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento, tais como: interação social, habilidades de comunicação verbal e não-verbal (gestos) e percepções do ambiente. Além disso, apresentam estereotípias (balançar o corpo, bater as mãos), constante repetição de palavras (ecolalia) e dificuldades para entender metáforas (GARCIA E MOSQUERA, 2011).

Cabe destacar que, ainda de acordo com Garcia e Mosquera (2011), a literatura que trata de TGD opta pelo termo autismo para se referir aos sujeitos que têm laudo médico de qualquer um desses transtornos. Ao se falar, de forma genérica, sobre possíveis causas desencadeadoras de TGD, também é aceito usar o termo autismo proveniente da literatura e do senso comum, ainda que o DSM 5 (2014) trate esses transtornos apenas como TEA.

No Quadro 4, apresento resumo com cada um desses transtornos, baseado nos estudos de Belisário Filho e Cunha (2010, p.12-17). No entanto, enfatizo questões relacionadas à SA, já que meu PP tem laudo médico dessa síndrome, e ao autismo, posto que a literatura referente ao TGD costuma enquadrar todos os distúrbios como pertencentes ao TEA.

QUADRO 4 – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TGD	CARACTERÍSTICAS
Autismo	Autistas possuem prejuízo acentuado em seu desenvolvimento relacionado à interação social e à comunicação. As manifestações desse transtorno variam de acordo com o desenvolvimento do autista e da sua idade, podendo haver consequências em seus comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais), que regulam a interação social. É comum que autistas possuam atraso ou ausência do desenvolvimento da habilidade de fala. Os falantes costumam apresentar dificuldades de iniciar ou de manter uma conversa, tendo em vista o uso repetitivo de frases (ecolalia) ou o uso de linguagem idiossincrática – uso peculiar de palavras ou frases que não possibilitam entender o que está sendo dito. Além disso, autistas que se expressam pela fala podem apresentar timbre, entonação, velocidade e ritmo em seus discursos de forma desajustada. Pode haver perturbações na capacidade de sua compreensão, comprometendo o entendimento de perguntas, de orientações ou de piadas simples. Além disso, há, com frequência, interesse por rotinas ou insistência irracional em segui-las. Movimentos corporais estereotipados são outra marca de autistas, que envolvem as mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidade de postura. Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo), bem como fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos ou outros objetos com movimento giratório).
Síndrome de Rett	Há reduções no lobo frontal. É dividida em estagnação precoce, rapidamente destrutiva, pseudoestacionária e deterioração motora tardia.

TGD	CARACTERÍSTICAS
Transtorno Desintegrativo da Infância	Transtorno raro, em que ocorre perda de habilidades sociais e comunicativas proeminentes. Nesse transtorno, após regressão inicial, chega-se a um estado estável, mas com grande impacto durante toda a vida. Ocorre dos 2 aos 10 anos de idade.
Transtorno ou Síndrome de Asperger	Consiste em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, de interesses e de atividades. Diferentemente do que ocorre no autismo, são mais amenos atrasos significativos na linguagem, bem como seu desenvolvimento cognitivo. O Transtorno ou Síndrome de Asperger parece ser percebido mais tardiamente, entre os 3 e os 5 anos de idade. Os problemas de interação social podem tornar-se mais presentes no ambiente escolar, já que as dificuldades de empatia e de interação social ficam mais evidentes nesse contexto.
TGD sem outra especificação	Costumam ser classificados nesse grupo aqueles que não cumprem com seis requisitos do autismo nem com os da esquizofrenia.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Belisário Filho e Cunha (2010, p. 12 - 17).

2.3.4 Possíveis causas dos Transtornos do Espectro Autista

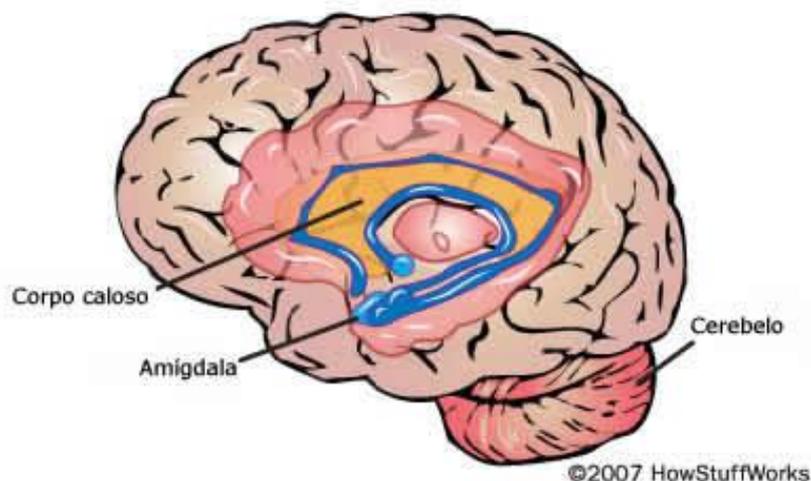
Estudos sobre a incidência de TEA em pessoas do sexo masculino é evidenciado por Amy (2011, p. 58), que afirma que há uma “proporção de cerca de quatro a cinco crianças autistas por 10 mil, em uma relação de 3 a 4 meninos para uma menina e uma taxa de incidência elevada entre os gêmeos monozigóticos”. Portanto, considerando que a população mundial é de 7,2 bilhões de habitantes, o percentual de indivíduos com o TEA representa cerca de 1% das pessoas do nosso planeta, com grande prevalência para as do sexo masculino.

Amy (2011) explica que as pesquisas sobre as origens do TEA ainda não possibilitam determinar todas as suas causas. Atualmente, segundo a autora, as hipóteses mais aceitas dizem respeito “à taxa muito elevada de um dos neurotransmissores: a serotonina, e, por outro, à taxa de estresse produzida pelo hormônio hipofisário” (AMY, 2011, p. 59).

Conforme Garcia e Mosquera (2011), além da possível necessidade da manipulação de remédios, é fundamental que os sujeitos com laudo médico de TEA estejam em constante contato com terapias que propiciem o estímulo das conexões neurais, a fim de compensar falhas produzidas pela alta taxa dos seguintes neurotransmissores (substâncias químicas que ajudam as células nervosas a se comunicarem): a serotonina, que afeta a emoção e o comportamento, e o glutamato, que auxilia na atividade neural.

Esse descompasso hormonal apresenta “prejuízo em regiões cerebrais como o cerebelo, a amígdala e o corpo caloso” (GARCIA e MOSQUERA, 2011, p. 108). Enquanto que o cerebelo envolve as atividades motoras, de equilíbrio e de coordenação, a amígdala afeta nosso comportamento social e emocional e o corpo caloso facilita a comunicação entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro. A Figura 7, projetada por Stephanie Watson (2007, *online*), destaca essas áreas cerebrais afetadas.

FIGURA 9 – Áreas cerebrais afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista



Fonte: Watson (2007).

Gupta e State (2006, p. 30) explicam que “os genes desempenham um papel central na fisiopatologia do autismo” e que “a proporção de variância fenotípica a causas genéticas é calculada em aproximadamente 90%”. Entretanto, as causas do TEA, de acordo com Figueira (2012), não são possíveis de serem determinadas, apesar de alguns fatores de risco serem identificados, tais como: histórico familiar, infecções congênicas (rubéola, sarampo, herpes, papeira, varicela) e respiratórias durante a gestação, sangramento ou hemorragia pré-natais, pré-eclâmpsia e eclâmpsia, trabalho de parto prematuro, entre outros.

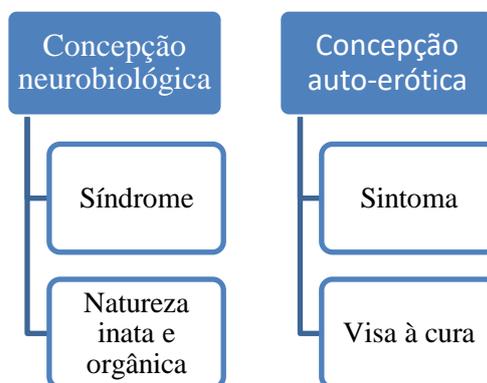
De acordo com Tafuri (2003, p. 83), o autismo, como “síndrome neurobiológica”, tem ganhado espaço em pesquisas relacionadas ao TEA devido, principalmente, à “desfiguração do conceito de auto-erotismo¹³” (TAFURI, 2003, p. 86) promovido por Bleuler (1911), Jung (1910) e Kanner (1943). Para pesquisadores e profissionais que seguem esses três últimos autores, o autismo é uma síndrome e possui, portanto, natureza inata e orgânica, impossibilitando a cura em sujeitos com laudo médico de TEA.

Em contraposição a essa visão, estudiosos que retomam os estudos do auto-erotismo a partir das concepções de Freud não concebem o autismo como síndrome, mas como sintoma peculiar possível de ser curado. Tafuri (2003) explica que Maria, uma criança de três anos que ela acompanhou em seu consultório por onze anos, por exemplo, somente ecoava sons no início de seus atendimentos. Porém, a intimidade e a relação transferencial terapêutica estabelecida promoveram a constituição de sua subjetividade, pois houve “o ressurgimento da fala em Maria e, posteriormente, sua cura” (TAFURI, 2003, p. 198).

¹³ Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 46), o termo foi proposto por Sigmund Freud para “designar um comportamento sexual de tipo infantil, em virtude do qual o sujeito encontra prazer unicamente com seu próprio corpo, sem recorrer a qualquer objeto externo”.

Assim, a forma como a área da saúde mental tem lidado com o TEA demonstra que há divergências de abordagens prática e conceitual no tratamento dessa síndrome ou dos sintomas do autismo. No diagrama da Figura 8, elucido ambos os posicionamentos.

FIGURA 10 – Visões do Transtorno do Espectro Autista



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de informações extraídas de Tafuri (2003).

Neste trabalho de dissertação, adoto a concepção sintomática do Espectro Autista, pois acredito que no estabelecimento do vínculo afetivo-cognitivo desses sujeitos com o outro, o que poderia levá-los a uma melhora significativa e, inclusive, à cura. Para tanto, é imprescindível dedicação e afeto de familiares e de amigos, além de trabalho contínuo de equipe multidisciplinar.

Destaco, ainda, que, como a literatura costuma trazer o autismo como um transtorno, optei, nesta pesquisa, por identificar esses sujeitos como diagnosticados ou com laudo médico do TEA, pois é dessa forma que recebemos esses estudantes no CIL de Brasília. Ou seja, só podemos fazer trabalho interventivo de adaptação curricular e atendimento da SRG em meu contexto de trabalho após recebemos esse laudo médico. Dessa forma, identificá-los como sujeitos com laudo médico nos mostra a forma como eles chegam em nossas salas de aula; porém, a maneira como lidamos com o autismo e como trabalhamos em prol de uma educação inclusiva de qualidade pode nos impulsionar, com apoio de familiares e equipe multidisciplinar, a almejar a cura.

Na próxima subseção, discorro sobre uma teoria que tem como finalidade ressaltar falhas de mecanismos básicos da mente de sujeitos com laudo médico de TEA, a fim de explicar seus comportamentos e domínios de linguagem.

2.3.5 Teoria da Mente

Imaginemos a seguinte situação:

Ela entrou no quarto, ligou a luz, remexeu os papéis que estavam sobre a escrivaninha e saiu do quarto. Logo depois, ela foi à estante da sala de estar, abriu uma pasta com documentos, folheou os papéis e guardou a pasta no mesmo lugar.

O que costumamos pensar quando presenciamos uma cena como a relatada? Normalmente, fazemos conjecturas do tipo ‘*Talvez ela esteja procurando um documento importante*’. Esse tipo de previsão do comportamento do outro, como explicam Caixeta e Nitrini (2002), é o que o primatologista Premack e o psicólogo Woodruff chamam de “Teoria da Mente”, ao publicarem um artigo em 1978, no qual questionam se os seres humanos e os chimpanzés teriam o mesmo tipo de pensamento sobre o outro. De acordo com Tafuri (2003), o estudo da ToM “inaugurou uma das teorias mais difundidas entre os pesquisadores cognitivistas da atualidade” (TAFURI, 2003, p 109).

Nesse estudo feito com humanos e chimpanzés, observou-se que ambos aprendem regras sociais; contudo, somente os seres humanos são capazes de fazer conjecturas e inferências baseadas em representações mentais (TONELLI, 2009, p. 128). Conforme Tonelli (2009, p. 128), graças à ToM:

além de conseguirmos fazer tudo o que animais sociais fazem sem ToM, somos capazes de – utilizando de um poderoso processador cognitivo social – negociar, enganar, ensinar, demonstrar e reconhecer emoções complexas, além de manipular pensamentos, permitindo uma previsão comportamental baseada neste mecanismo de inferência de emoções e crenças com consideráveis probabilidades de acerto.

Portanto, a ToM explica como os estados mentais preveem o comportamento e as interações entre os seres humanos; ou seja, a capacidade que temos de inferir sobre estados mentais e comportamentos de terceiros pode ser explicada pela ToM. Belisário Filho e Cunha (2010) esclarecem que o termo teoria, aplicado à ToM, é resultado do que acontece ao nosso redor e nem sempre pode ser observável de forma literal, já que precisamos “teorizar”, ainda que inconscientemente, sobre os estados mentais de intencionalidade do outro.

Caixeta e Nitrini (2002) elucidam que a ToM permite que seres humanos desenvolvam “uma medida (isto é, um sistema de referências que viabilize comparações entre nosso mundo interno, subjetivo e o mundo externo, dos outros) daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam” (CAIXETA e NITRINI, 2002, p. 106). De acordo com Baron-Cohen (1989), esse desenvolvimento da atenção compartilhada do eu com o outro é observável em crianças a partir dos 18 meses de vida, idade em que a ToM começa a se estabelecer nos seres humanos.

Nas últimas décadas, psicólogos cognitivistas vêm realizando experimentos em sujeitos com laudo médico de TEA e têm observado que essa capacidade de percepção do outro, no entanto, constitui dificuldade marcante por essas pessoas (TONELLI, 2009). Assim, sujeitos diagnosticados com TEA podem interpretar a cena descrita no início desta seção da seguinte forma:

Acho que ela entrou no quarto, remexeu nos papéis, depois abriu uma pasta com documentos que estava na sala de estar porque eu a vi fazendo isso.

Tomando como base a ToM, esse raciocínio ocorre devido à interpretação da literalidade dos fatos. De acordo com Tafuri (2003, p. 109), “a criança autista pode conversar com outra pessoa, mas não chega a fazer ideia da vida e das atitudes da pessoa com quem está conversando”. Essa falta de previsão da intencionalidade do outro é uma marca do sujeito com TEA, que possui atraso no processamento mental; ou seja, trata-se de falha no desenvolvimento cognitivo, explicada pela ToM.

Belisário Filho e Cunha (2010) argumentam que o ambiente escolar é um meio social que permite desenvolver muitas competências relacionadas à ToM. Portanto, é primordial propiciar aos alunos que têm laudo médico de TEA “experiências promotoras de desenvolvimento das funções mentais e investir, como é próprio da educação, no potencial de cada um desses alunos em nos surpreender” (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 21).

Conforme explicitado anteriormente, meu PP apresenta laudo médico de TEA, especificamente a Síndrome de Asperger. A seguir, são abordados alguns tópicos sobre a descoberta e sobre estudos realizados a respeito dessa síndrome.

2.3.6 Síndrome de Asperger

Belisário Filho e Cunha (2010) apontam que o termo autismo (*autos*, em grego, significa “si mesmo” e *ismo*, “doença, síndrome”) foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Bleuler, para “designar a perda de contato com a realidade e conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010. p. 8).

No entanto, somente em 1943 o psiquiatra austríaco Leo Kanner revelou estudo com onze crianças que possuíam distúrbios afetivos e sociais, conforme “a publicação do artigo intitulado *Os transtornos autistas do contato afetivo*” (AMY, 2001, p.31). Conforme mencionado por Amy (2001), Kanner (1943) percebeu que essas crianças eram ensimesmadas, nomeando-as autistas.

Em 1944, Hans Asperger, médico pediatra também austríaco, observou um grupo de crianças atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena com distúrbios sociais parecidos aos do autismo. Borges e Shinohara (2007, p. 45) explicam que essas crianças, diferentemente do grupo observado e relatado por Kanner (1943), “mantinham a linguagem e a inteligência geral relativamente preservadas”. Contudo, esse grupo, que ficou conhecido como os Aspergers, mantinha características do autismo, como limitações de suas relações sociais e emocionais, compulsividade, caráter obsessivo de pensamentos e tendência a ser guiado de forma alheia às condições do meio.

Belisário Filho e Cunha (2010) explicitam que até a década de 60 os autistas ou os Aspergers eram considerados como indivíduos com transtornos emocionais, causados pela incapacidade dos pais de oferecerem afetividade necessária aos filhos. “Em decorrência desse modelo, surgiram expressões estigmatizantes como mãe geladeira” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 12). Por conseguinte, ter um filho com esse transtorno trazia forte impacto emocional às famílias, em decorrência do sentimento de culpa advindo dessa estigmatização, que não contribuía para a superação das dificuldades da família e da criança.

Nas duas décadas seguintes, novas pesquisas demonstraram a presença de distúrbios neurobiológicos, além de surgirem escolas específicas para pessoas com distúrbios cognitivos. Desse modo, o autismo e o Asperger passaram a ser estudados e compreendidos como Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento. Não obstante, conforme ressaltam Belisário Filho e Cunha (2010), escolas específicas para crianças com transtornos cognitivos buscavam fazer intervenções educacionais, de forma a não expô-las ao meio social, reforçando seu isolamento.

A criação de escolas especializadas começa a perder força somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, que em seu parágrafo 1º do artigo 58 garante apoio especializado na escola regular. O atendimento aos alunos que têm laudo médico de TGD não deve acontecer, portanto, em centros de ensino especiais, mas sim no sistema regular de ensino:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A implementação da educação inclusiva é, conforme constatado anteriormente, recente no Brasil. Pais, gestores e professores atuam de forma a amenizar o isolamento social e histórico dos estudantes com laudo médico de quaisquer dos TGD, proporcionando-lhes condições de acesso à educação e, conseqüentemente, à inclusão social.

2.3.7 Ações de agentes para facilitar o ensino a alunos com TEA

Costuma haver forte impacto por parte de gestores e de professores quando descobrem que estão diante de uma experiência nova e desafiadora ao receberem alunos com laudo médico de TGD. Em contextos escolares, os Aspergers, por exemplo, costumam apresentar “pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pausas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 35 e 36), devido à flexibilidade de alteração de suas rotinas.

Logo, é imprescindível que o contexto escolar proporcione terreno mais previsível para estudantes diagnosticados com TEA o mais rápido possível, possibilitando-lhes desenvolver aspectos cognitivos úteis à sua convivência social. Belisário Filho e Cunha (2010, p. 23) ressaltam que:

O grande valor desses rituais já inerentes à escola para a criança com TGD é o fato de que acontecem para todos os alunos e não são artificiais ou preparados exclusivamente para a criança com TGD, já que constituem regras de organização de um meio social real e, portanto, diverso.

Belisário Filho e Cunha (2010) ressaltam que a convivência no ambiente escolar também é facilitada pela atuação de colegas da turma, que intervêm na aprendizagem de rituais por parte do aluno com laudo médico de TEA. Essas intervenções costumam acontecer de forma espontânea e alinham práticas escolares às situações comportamentais de rotina que, frequentemente, apresentam novidades.

O reconhecimento por parte dos professores, dos gestores e dos alunos de que a escola é um contexto que proporciona a aprendizagem de competências para o desenvolvimento da autonomia dos alunos deve ser estimulado pela comunidade escolar e constar no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Nesse sentido, os progressos e os retrocessos que costumam ocorrer devem estar interligados com o trabalho feito pela escola e com os aspectos extrínsecos a esse contexto de aprendizagem. Portanto, alterações na composição dos membros da família, mudança de residência ou alterações de medicamentos devem ser comunicados à escola, para que o processo pedagógico mantenha uma percepção holística com relação à aprendizagem desse aluno (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010).

No interior da sala de aula, ainda de acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), convém oferecer ao estudante com laudo médico de TGD participação por meio de trabalhos feitos com colegas de turma, mediante, por exemplo, atividades em dupla ou em grupo. Para

tanto, os autores (2010) ressaltam a importância da disposição das carteiras, de modo que esse aluno possa observar seus colegas, ao invés do alinhamento das carteiras em fileiras.

Outro fator que deve ser observado é o tempo que um estudante com a SA leva para dar respostas ao aprendizado. Esse tempo costuma ser bastante variável, assim como a condição do aprendiz no envolvimento com as tarefas escolares. Nesse sentido, conforme explicam Santos et al. (2013, *online*), a redução do número de alunos por turma é imprescindível, já que é preciso adequar as carteiras, o tempo e o espaço da sala de aula quando se tem um aluno com laudo médico de TEA.

Santos et al. (2013, *online*) ainda destacam que a disponibilidade do uso do computador é uma estratégia que pode favorecer a aprendizagem dos alunos diagnosticados com TEA. Além disso, eles sinalizam que, apesar de o fato de cantar músicas em sala de aula ser uma estratégia que promove a aprendizagem, sons altos costumam perturbar esses alunos. “Por esse motivo é que a voz do professor, a campanha da escola, o arrastar de cadeiras e mesas, o microfone ou qualquer outro tipo de barulho devem ser evitados ou ao menos amenizados” (SANTOS et al, 2013, *online*).

De acordo com Ferreira e Tonelli (2016), as atividades visuais, concretas e lúdicas na aprendizagem de LE dos alunos com laudo médico de TEA também são importantes, posto que costumam trabalhar a autoconfiança desses alunos, além de o vínculo entre professor, aluno e turma começar a ser estabelecido pelo incentivo do reforço positivo em sala de aula.

Para que esse vínculo ocorra, Ney (2016) destaca a importância de pessoal capacitado e especializado nas instituições de ensino para auxiliar o docente na organização das atividades propostas em sala de aula quando se tem alunos com diagnóstico de TEA. Esse profissional especializado deve acompanhar o trabalho feito pelo professor e auxiliar nas adequações e no atendimento a esses estudantes.

Além disso, Ney (2016) salienta que o currículo da formação docente do profissional de Letras deveria oferecer disciplinas que tratassem dos desafios de professores de língua em contextos de inclusão escolar. Segundo a autora, os cursos de Letras costumam oferecer disciplinas que tratam os “distúrbios cognitivos, do desenvolvimento humano e da aprendizagem” de forma generalista. Assim, é preciso repensar o currículo de Letras, a fim de que disciplinas aplicadas ao ensino, à aprendizagem e à formação dos professores de língua estejam condizentes com os desafios que surgem com a inclusão escolar.

Dessa forma, apresento quadro resumitivo com ações de agentes para o ensino de alunos com laudo médico de TEA, conforme consta no Quadro 5.

QUADRO 5 – Ações de Agentes para Facilitar o Ensino a Alunos com TEA

AGENTES	AÇÕES
Gestores, professores e comunidade escolar	Evitar bagunça no ambiente escolar
	Estimular autonomia do aluno
	Minimizar ou diminuir barulho
	Promover reforço positivo
Gestores e professores	Preparar contexto o mais previsível possível
	Adequar tempo e espaço para realização de atividades
Gestores	Diminuir número de estudantes por turma
	Disponibilizar computador em sala de aula
	Contar com apoio de profissionais especializados para auxiliarem professores e alunos
Familiares	Comunicar à escola alterações na composição dos membros da família, mudança de residência ou alterações de medicamentos
Professores	Estimular realização de atividades em dupla e em grupo
	Não alinhar as carteiras da sala de aula. Dispor as carteiras em formato de U.
	Promover atividades que estimulem os estudantes a cantar em sala de aula
Universidades	Incluir no currículo de Letras disciplinas aplicadas que promovam a inclusão escolar

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Belísario Filho e Cunha (2010), Santos (2013), Ferreira e Tonelli (2016) e Ney (2016).

Portanto, essas estratégias e ações no ensino facilitam que aprendizes diagnosticados com TEA possam estar mais “abertos”, conforme afirma Krashen (1985, p.7), para receberem o “*input* compreensível”, que parte do princípio de que adquirimos a língua de forma espontânea e simples, mediante a compreensão da mensagem. No entanto, para que esse *input* aconteça, o autor (1985) afirma que o filtro afetivo, que “é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizarem plenamente o *input* que recebem” (p.3), precisa estar baixo. Dessa forma, conforme explica Paiva (2014, p. 32), “aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto”, o que impediria o estabelecimento do *input* compreensível.

2.3.8 Síntese

Na última seção deste capítulo teórico, foram apresentadas considerações essenciais para compreensão do TEA. Para esse fim, foi introduzido o termo TEA e realizadas algumas considerações sobre dispositivos da Lei nº 12.796/2013, que tratam sobre a inclusão dos deficientes, dos alunos com laudo de TGD e das pessoas com altas habilidades no sistema público do ensino brasileiro. Ademais, foram apresentados tipos de TGD, características da SA, possíveis causas de TGD, aspectos relacionados à ToM e ações de agentes para facilitar o ensino para esses alunos.

O estudo do TEA relatado nos possibilita compreender características de estudantes com laudo médico de TGD. Os construtos apresentados neste capítulo teórico requerem análises do método adotado, explicitado no próximo capítulo.

*Uma grande roseira crescia na entrada do jardim;
suas flores eram brancas,
mas três jardineiros estavam à sua volta,
pintando-as de vermelho.*
Alice achou aquilo curiosíssimo e se aproximou para observá-los.
CARROLL, 2012 [1865], p. 130

FIGURA 11 – Rei na batalha¹⁵



Fonte: Quadro produzido por Igor de Andrade (2017)

3.1 Introdução

O referencial metodológico adotado para esta dissertação é o estudo de caso de caráter interpretativista. Neste capítulo, são expostos seus princípios e características, com o objetivo de favorecer a compreensão das metáforas e de analisar a competência comunicativa de um aluno com laudo médico do Transtorno de Espectro Autista.

¹⁴ Escolhi *O Campo de croqué da Rainha*, título do oitavo capítulo da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1865), como título do capítulo da *Metodologia da Pesquisa* desta dissertação pelo fato de que em ambos os capítulos as regras do jogo são estabelecidas, delimitando, metaforicamente, espaços de ação.

¹⁵ Neste quadro, segundo o PP, há um rei em uma batalha. Escolhi este quadro para iniciar este capítulo de *Metodologia da Pesquisa* pelo fato da intertextualidade que ele faz com o título *O Campo de Croqué da Rainha*, da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1872), já que em ambos os títulos são apresentadas figuras emblemáticas, rei e rainha, respectivamente, em ação estratégica para atingir seus objetivos. Dessa forma, estratégias e desafios são traçados com o objetivo de traçar o caminho metodológico deste trabalho de investigação.

Para isso, são apresentados os fundamentos da pesquisa qualitativa, o caminho percorrido pelo problema, a pergunta e a assertiva, os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, a modalidade história de vida, o pesquisador, o acesso e a escolha do participante da pesquisa, a descrição do contexto da pesquisa, os princípios éticos, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados, e os procedimentos da análise de dados.

3.2 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa

A história da pesquisa qualitativa pode ser dividida em sete fases, conforme o Quadro 6 resumitivo que apresento a seguir, baseado nos estudos de Denzin e Lincoln (2006).

QUADRO 6 – Fases da pesquisa qualitativa

FASES	CARACTERÍSTICAS
Tradicional (1900-1950)	Relato das pesquisas de campo dos positivistas.
Modernismo ou a era dourada (1950-1970)	É dada voz à classe baixa da sociedade pelas novas teorias interpretativistas, como a etnometodologia, a fenomenologia, a teoria crítica e o feminismo.
Gêneros obscuros (1970-1986)	Há o interesse pela pesquisa aplicada, pela política e pela ética qualitativa. O estudo de caso e a pesquisa-ação ganham espaço.
A crise da representação (1986-1990)	Colocam em dúvida as questões de gênero, de classe e de raça. As epistemologias críticas, feministas e não-brancas brigam por espaço.
O pós-moderno (1990-1995)	É um período de etnografias novas e experimentais, em que as teorias passam a ser interpretadas como narrativas de campo.
Pós-experimental (1995-2000)	Vinculam-se os escritos às necessidades de uma democracia livre.
A atualidade (2000 – os dias atuais)	Trata-se do discurso moral frente às críticas da democracia, do gênero, da raça, da classe, da globalização, da liberdade, entre outras.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Denzin e Lincoln (2006, p. 26-32).

Denzin e Lincoln (2006, p. 33) advertem que cada uma das fases mencionadas ainda “está em ação nos dias de hoje”. Essas práticas vão ao encontro do processo multicultural da pesquisa qualitativa e levam os pesquisadores a discuti-las, contestá-las e aplicá-las. Ou seja, ser adepto a uma dessas fases não significa abandonar as demais, mas estar em contato com técnicas da pesquisa qualitativa e dialogar com seus participantes, a fim de experimentar a validade do estudo.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 43), a pesquisa qualitativa procura “conhecer as motivações, as representações” e os valores do que não pode ser quantificável em relação ao “real humano”. Assim, o encontro com a subjetividade humana é a substância da pesquisa qualitativa, essencial para a compreensão dos aspectos da nossa espécie, uma vez que cada ser humano guarda em si questões que somente um estudo analítico pode melhor descrever. Segundo Chizzotti (2006, p. 28), na pesquisa qualitativa, há “partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa admite que a realidade é dinâmica e que “processos de investigação dependem do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), que interpreta fatos a partir do significado que pessoas atribuem ao que falam e fazem.

O caráter interpretativista dado à pesquisa qualitativa também é mencionado por Denzin e Lincoln (2006). Segundo esses autores, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Por conseguinte, ao observar um dado, o pesquisador deve estar atento ao contexto no qual está inserido seu olhar, tendo como base um referencial teórico.

Como sabemos, diversas investigações na área de educação são submetidas a uma abordagem analítica pelo fato do difícil isolamento e quantificação dos dados, haja vista a particularidade e a subjetividade dos participantes de pesquisa. Assim, um esquema simplificador de pesquisa experimental não consegue estudar todos aspectos de TEA, por exemplo, devido à subjetividade, à singularidade e à complexidade dos sujeitos.

Moura Filho (2000, p. 6) indica que o enfoque qualitativo, além de fenomenológico, assume uma “realidade contextual dinâmica e holística”. Essa perspectiva holística é entendida por Fetterman (1998, p. 19) como uma “visão macro e geral que cria uma espécie de fotografia do contexto geral”, influenciada pela história, concepções políticas e econômicas e pelo meio social no qual o PP e o observador estão inseridos.

Ribas (2004, p. 18) ainda discorre a respeito do método de raciocínio que o enfoque qualitativo pode assumir. No Quadro 7, apresento resumo desses métodos.

QUADRO 7 – Método de raciocínio do enfoque qualitativo

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS
Indutivo	Parte de dados particulares constatados para inferir verdades gerais.
Dedutivo	Premissas consideradas verdadeiras levam a conclusões específicas.
Hipotético-dedutivo	Formulação de assertivas devem ser testadas para averiguação.
Dialético	Investiga o processo histórico de mudanças e conflitos sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Ribas (2004).

Na pesquisa relatada nesta dissertação, adoto os seguintes usos da abordagem qualitativa: a descrição da complexidade da linguagem de um aluno com laudo médico de TEA em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, assim como a interpretação de dados, de fatos, de teorias e de particularidades de seu comportamento. Com enfoque qualitativo, esta pesquisa adota o método indutivo como forma de raciocínio e de argumentação, tendo em vista que as conclusões da verdade partem dos dados particulares

para o geral. A seguir, apresento o caminho percorrido pelo problema, pela pergunta e pela assertiva, a fim de elucidar a minha jornada em direção à pesquisa.

3.3 Percurso do problema, da pergunta e da assertiva

A conscientização de um problema é o elemento chave para que qualquer pesquisa seja desenvolvida. Conforme Laville e Dionne (1999, p. 88), um problema de pesquisa “supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução”.

O problema na pesquisa científica, segundo Ribas (2004, p. 21), “parte de um questionamento teórico ou prático em forma de pergunta” para o qual se deve encontrar uma resposta. Assim, a definição do problema é a primeira fase para a realização de uma pesquisa, seguida do levantamento bibliográfico, da leitura, da elaboração do projeto e do trabalho.

No entanto, durante a trajetória da pesquisa, surge a problemática. Para Laville e Dionne (1999, p. 98), essa problemática faz com que “o pesquisador se conscientize de um problema” e busque eventuais soluções. Assim, o problema a ser estudado e relatado na pesquisa desta dissertação é a expressão da metáfora por um aprendiz com laudo médico de TEA em uma sala de aula de LE; para lograr êxito, o percurso é a problemática.

Ainda conforme Laville e Dionne (1999, p. 86), a pesquisa divide-se em duas grandes categorias: “pesquisa fundamental” e “pesquisa aplicada”. Enquanto que esta coloca em prática os conhecimentos disponíveis para a resolução de um problema, contribuindo para ampliar sua compreensão e sugerindo novas questões a serem investigadas, aquela é destinada a colaborar com os saberes disponíveis, mas que podem ser utilizados com o objetivo de contribuir para a solução de problemas do meio social.

Além disso, Laville e Dionne (1999, p. 103) ressaltam que para que haja conscientização do problema é necessário passar pelas seguintes fases: tornar o problema significativo, delimitá-lo e formulá-lo em forma de pergunta para, finalmente, elaborar uma assertiva: “um pesquisador não pode, muitas vezes, abordar um problema sob todos os ângulos, sobretudo se é um iniciante” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Assim, os autores sugerem que o investigador deve definir o seu ângulo de abordagem (econômico, social, psicológico, pedagógico, histórico), as perguntas orientadas pelas teorias e ideologias que dispõem e a “boa” pergunta, que deve ser significativa, original, objetiva e exequível.

A investigação descrita nesta dissertação utiliza a pesquisa aplicada para trilhar pelo problema do uso da linguagem metafórica e da comunicação de um aluno diagnosticado com

TEA, em contexto de LE, sendo aplicado o ângulo de abordagem linguístico-pedagógico. As perguntas de pesquisa que estão no Capítulo 1 desta dissertação são significativas e claras, tendo em vista sua participação em teorias que são bastante conhecidas dentro da Semântica Cognitiva e da Linguística Aplicada (a teoria da metáfora e da CC, respectivamente). Além disso, a investigação da linguagem do TEA no ensino de LE é reconhecida em seu meio social, já que esses estudantes possuem laudo médico de TGD e, por lei, devem ser incluídos em nosso sistema público regular de ensino.

A exequibilidade da pesquisa ocorre pela disposição de meios, de tempo e de instrumentos de coleta de dados. Assim, após obter autorização para a pesquisa pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEDF, conforme Anexo 1, o CIL autorizou o início da minha investigação, colocando professores que têm alunos com laudo médico de TEA em contato direto comigo.

Para Laville e Dionne (1999), após as fases de conscientização do problema, é importante que se faça a revisão de literatura, que consiste na procura de trabalhos disponíveis que tratem sobre saberes e temáticas relacionadas à pesquisa de forma crítica, como o faz um detetive. Após formulação da pergunta e da revisão da literatura, enuncia-se a problemática racional, que nos leva a uma assertiva, concluindo-se, assim, o percurso do problema-pergunta-assertiva. A problemática racional passa a ser, portanto, o caminho trilhado pelas perguntas de pesquisa que, neste trabalho de investigação, leva a respostas sobre a aprendizagem de LE de um estudo de caso, tema abordado a seguir.

3.4 Princípios do Estudo de Caso de Caráter Interpretativista

O estudo de caso procura lidar com a “complexidade da atividade social e educacional e privilegia a investigação profunda, em lugar da abrangente” (CHADDERTON e TORRANCE, 2015, p. 91). Esse tratamento profundo dado pelo estudo de caso permite fazer análises mais extensivas de um aluno com sintomas do Espectro Autista, inserido no sistema público de ensino do Distrito Federal.

Freebody (2003) alerta que o estudo de caso em práticas educacionais tem o objetivo de realizar e de divulgar pesquisas que tenham repercussões em práticas de ensino, para a observação de maneiras em que a prática é teorizada e “colocar no lugar um inquérito em que ambos os pesquisadores e educadores podem refletir sobre casos particulares da prática educativa” (FREEBODY, 2003, p. 81).

Outro autor que também analisa o estudo de caso na educação é Faltis (1997, p. 145). Para ele, há dois métodos de estudo de caso que convergem na observação e na reflexão durante a coleta de dados. O primeiro é o estudo de caso interpretativo, no qual o pesquisador não intervém no processo de aprendizagem do estudante e descreve aspectos que ilustram e desafiam a teoria sobre o ensino e a aprendizagem. O segundo é o estudo de caso intervencionista, que possibilita ao pesquisador estudar o efeito que a intervenção tem nos participantes de pesquisa.

Ainda segundo Faltis (1997, p. 146), um bom estudo de caso “proporciona detalhes não somente sobre o contexto e o caso analisado”, mas também uma discussão sobre como as conclusões foram formuladas a partir de um construto teórico durante o processo da pesquisa. Assim, não é só o produto do estudo de caso que é relevante, mas também a descrição da forma como o problema é encaminhado e como a problemática se desenrola.

De acordo com Stake (1994, p. 236), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto (um *case*) a ser estudado”. Esse objeto de estudo pode ser simples, como o estudo de um estudante ou de um grupo de estudantes, ou complexo, como uma mobilização de profissionais para estudarem a condição da infância em determinado contexto.

No entanto, cabe ressaltar que no estudo de caso o pesquisador normalmente observa as características de uma unidade individual, seja ela “uma criança, um grupo de adolescentes, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade” (NUNAN, 2010, p. 77). Assim, apesar de podermos ter vários participantes no estudo de caso, cada *case* deve ser pesquisado e “olhado de forma singular, em um único bloco” (STAKE, 1994, p. 237), respeitando as particularidades e a subjetividade dos participantes da pesquisa.

Para Stake (1994, p. 237), “os pesquisadores têm diferentes motivos para escolherem o estudo de caso”. Por isso, ele identifica três tipos. O primeiro é o estudo de caso intrínseco, no qual o pesquisador procura entender melhor o caso particular. O segundo é o estudo de caso instrumental, que busca explicar e dar suporte a uma teoria. O terceiro é o estudo de caso coletivo, cuja instrumentalização se estende a vários outros casos.

No trabalho relatado nesta pesquisa, adoto o estudo de caso intrínseco e interpretativista, posto que analiso o caso particular da linguagem de um aprendiz da língua espanhola com laudo médico de TEA, sem intervenções em seu processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Nunan (2010, p. 70), o estudo de caso na Área Aplicada da Linguagem tem sido utilizado, principalmente, como uma “ferramenta para observar o desenvolvimento” dos estudantes de primeira e de segunda línguas. Dessa forma, a escolha do PP deste trabalho de investigação se dá pelo fato de ele se destacar no curso de línguas, apesar de suas limitações. Assim, espera-se que, com a metodologia do estudo desse caso, outros alunos diagnosticados com TEA se sintam encorajados a estudar língua estrangeira e que suas limitações sirvam de desafio e de crescimento profissional para os docentes. Para tanto, proponho-me a escrever sobre a história de vida desse aluno, assunto abordado na próxima subseção.

3.5 Fundamentação da História de Vida

A história de vida é uma técnica de investigação social “utilizada por antropólogos, sociólogos, psicólogos e outros estudiosos com vistas a obterem dados relativos à experiência íntima de alguém com importância para o conhecimento do objeto de estudo” (RIBAS, 2004, p. 30).

Neste trabalho de investigação, a técnica de pesquisa é utilizada dentro da Linguística Aplicada com o objetivo de analisar a história de vida de um estudante com laudo médico de TEA que apresenta competência comunicativa satisfatória, observadas suas limitações, comprovada pelo uso constante de estruturas linguísticas metafóricas em LE.

Segundo Minayo (2010), a história de vida é um poderoso instrumento da pesquisa qualitativa, uma vez que as pessoas descrevem como compreendem seu passado e vinculam sua experiência individual ao contexto social. Por isso, “elas oferecem material para generalização sociológica, descrição de época e também possibilitam levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência” (MINAYO, 2010, p. 158).

Por oportuno, convém salientar que, conforme expõe Stake (2011, p. 191), a história de vida precisa ser “recortada e enquadrada no limite de páginas, além de levar em conta a paciência dos leitores”. Como este trabalho é uma dissertação de mestrado em LA, o mais importante é retratar a trajetória do estudante em seu processo de aprendizagem de LE.

Minayo (2010, p. 159) sugere que “algumas questões durante a utilização da abordagem da história de vida” sejam observadas. Em primeiro lugar, ela ressalta que a história de vida possui a modalidade completa – referente à pessoa, ao grupo ou à instituição – e a tópica – que dá ênfase a determinada etapa ou setor da vida pessoal ou de determinada instituição. A segunda questão que a autora salienta é sobre a necessidade de o pesquisador

triangular visões de vários informantes para redigir seu texto. Por fim, ela sugere que a escrita da história de vida seja feita durante todo trabalho de coleta de campo.

Para se trabalhar a história de vida na pesquisa relatada, opto pela modalidade tópica, por recortar principalmente dados referentes ao desenvolvimento educacional de um aluno em um curso de LE, conforme consta no Apêndice A. As entrevistas são feitas com o PP, com sua mãe, com o professor de LE e com as professoras da Sala de Recursos Generalista.

Antes de entrar em detalhes sobre o PP desta dissertação, apresento um olhar sobre minha trajetória como professor de língua estrangeira, por meio de breve relato acerca de minhas experiências.

3.6 O Pesquisador

Sou professor de espanhol da SEDF desde 2005, com atuações no CIL de Brasília e no CIL 2, que são escolas do sistema público de ensino. Desde o início da minha trajetória, semestralmente atendo ANEEs, entre os quais destaco os aprendizes com algum tipo de deficiência física, auditiva ou visual, os que são diagnosticados com algum distúrbio psicológico (como transtorno de ansiedade, de humor, de personalidade ou alimentar) ou os que apresentam laudo médico com alguma alteração cognitiva (como síndrome de *Down*, TEA, deficientes mentais, altas habilidades ou superdotação).

Assim que comecei a lecionar, tive que buscar, imediatamente, ajuda de meus colegas de trabalho e da SRG, tendo em vista que durante os estudos de graduação não tive acesso às técnicas de adaptação curricular, nem às diferentes peculiaridades do público que eu encontraria em uma instituição inclusiva. Cada ANEEs que chegava até mim constituía um desafio único, tendo em vista que suas demandas pessoais eram muito singulares.

Portanto, além de contar com o apoio da escola e de meus pares, decidi também fazer alguns cursos na área de educação e de inclusão social, com o objetivo de desenvolver um trabalho mais coerente com a proposta de uma educação acolhedora. Ao longo desses anos, tenho aprendido, diariamente, com cada um desses estudantes e minha ansiedade está mais controlada quando recebo laudos médicos de ANEEs.

Os aprendizes que possuem alguma deficiência física, visual ou auditiva me surpreendem constantemente. O fato de a sua cognição estar preservada facilita o nosso caminhar pedagógico e as dificuldades de aprendizagem costumam ser, inclusive, parecidas com as dos alunos sem qualquer deficiência física. Ou seja, ao fazermos algumas adaptações

curriculares, esses alunos são capazes de produzir, de expressar e de refletir seu processo de aprendizagem sem maiores dificuldades.

No entanto, quando recebemos estudantes com algum transtorno de ordem psicológica, de déficit cognitivo ou de interação social, os desafios de nosso fazer pedagógico aumentam consideravelmente. Confesso que, algumas vezes, duvidei da importância do ensino de língua LE para esses alunos. Porém, com a prática de sala de aula e com o caminhar deles durante a aprendizagem, percebi o quanto a prática docente é imprescindível para a formação e para a constituição desses alunos em nossa sociedade.

Ao ter oportunidade de voltar à Universidade de Brasília para participar de curso de pós-graduação em Linguística Aplicada, pensei em minha prática como professor e no benefício que uma pesquisa sobre algum dos transtornos de ordem psicológica ou algum transtorno de desenvolvimento poderia contribuir na minha instituição de trabalho, além da possibilidade de influenciar no projeto político pedagógico de escolas que promovam inclusão.

Após terminar esta pós-graduação, espero voltar para meu contexto de trabalho mais consciente do processo de ensino e de aprendizagem de ANEEs e servir como instrumento modificador da realidade de tantos outros alunos, especialmente os que possuem diagnóstico de TEA. Além disso, espero que este trabalho inspire aqueles que tenham alguma necessidade educacional especial, bem como aos professores de língua e aos gestores, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional desses aprendizes.

A seguir, explico como ocorreu o acesso e a escolha do PP que faz parte da pesquisa relatada nesta dissertação.

3.7 Acesso ao campo e escolha do participante da pesquisa

A trajetória entre o acesso ao contexto e ao PP passa por algumas etapas. Conforme Flick (2009), em primeiro lugar, há que vencer o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa; em segundo, há o nível dos pesquisados ou observados. Em ambos os níveis, é fundamental que a solicitação seja feita em termos formais e “passe por ajustes institucionais se for necessário” (FLICK, 2009, p. 71).

Essa trajetória acontece nas unidades de ensino do Distrito Federal. Antes de começar qualquer investigação na SEDF, o pesquisador deve solicitar autorização à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (doravante EAPE) da SEDF. Após fazer essa solicitação, é necessário que a unidade de ensino também autorize a realização da pesquisa.

Assim, após eu ter obtido a autorização da EAPE, a escola escolhida se mostrou interessada no tema da pesquisa e se colocou à disposição para contribuições necessárias. Esse acesso fácil ao contexto da pesquisa ocorreu pela boa vontade da equipe gestora, que apoia e incentiva a pesquisa, e pelo fato de eu ser professor do CIL e lidar com constantes problemas constantes de uma escola que almeja o ensino e a aprendizagem qualitativa.

Para se ter acesso ao PP, a direção da escola me colocou em contato com as professoras da SRG, que assistem os ANEEs, no início do primeiro semestre de 2016, para que fosse feito mapeamento dos alunos com laudo médico de TEA. Assim, o primeiro passo foi identificar os estudantes que estavam em nível intermediário de LE para que eu pudesse fazer seleção do PP. Nesse mesmo dia, as professoras da SRG entram em contato com um professor de espanhol, uma professora de francês e outra de inglês para que eu pudesse mapear possíveis participantes de pesquisa. No início do mês de março, iniciei as observações de aulas de três turmas dos seguintes idiomas: inglês, francês e espanhol.

Após apreciação da aula inglês de um casal de irmãos gêmeos diagnosticados com TEA, verifiquei um documento no qual constavam outros transtornos de ordem psicológica desses estudantes. Isso me fez buscar outro PP, tendo em vista que trabalhar com diversos transtornos significaria ter que levar em consideração muitas variáveis.

Em seguida, observei uma aula de francês. Durante a aula, percebi que o estudante só dava respostas curtas em português à professora. A docente me explicou depois da aula que ele se recusava a produzir em língua francesa. Tentei estabelecer contato com o aprendiz, que tinha 20 anos de idade, mas ele se esquivou.

A terceira aula que observei foi a de espanhol. A atividade comunicativa proposta pelo professor me permitiu perceber o uso da LE desse aluno em sua participação oral em sala de aula. Em seguida, o professor me disponibilizou uma produção escrita desse estudante e foi feito um primeiro contato sobre as adaptações realizadas para que ele produzisse e tivesse um desempenho satisfatório em LE.

No dia seguinte, entrei em contato com a mãe desse estudante da língua espanhola e lhe expliquei o teor da minha proposta de trabalho. A mãe se mostrou bastante interessada na pesquisa e disse que não mediria esforços para que seu filho, que naquele ano ainda era menor de dezoito anos de idade, fosse acompanhado durante minha investigação. Em seguida, providenciei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta no Apêndice B desta dissertação, para que minha observação participante iniciasse. Na próxima subseção, apresento breve relato sobre quem é esse PP.

3.8 Afinal de contas, quem é esse participante de pesquisa?

O PP da pesquisa desta dissertação se chama Igor da Costa Teixeira de Andrade. No dia em que ele nasceu, no dia nove de julho de 1998, sua mãe, Gabriela da Costa, tinha dezenove anos de idade e ainda cursava o terceiro semestre de Engenharia na Universidade de Brasília.

Quando Igor tinha dois anos de idade, Gabriela começou a observar que seu filho apresentava comportamentos diferentes e o levou a uma médica, que disse que o menino não tinha nada, que era apenas mal-educado. Aos cinco anos de idade, Igor recebeu laudo médico de TEA e sua mãe escutou da escola de seu filho que ele não aprenderia a ler. Entre as escolas e até mesmo entre pessoas da família, ela presenciou olhares de reprovação, de indiferença e abandono nos primeiros anos de vida do filho.

No entanto, a avó Marly da Costa Luetz e a tia Simone Luetz sempre demonstraram afeto positivo e acreditavam que os tratamentos disponíveis eram capazes de promover o desenvolvimento de Igor, apoiando Gabriela e incentivando-a a buscar atendimentos especializados para seu filho, entre os quais se destacam as áreas de terapia ocupacional, de fonoaudiologia, de psicopedagogia, de psicologia e de equoterapia.

O curso de espanhol no CIL de Brasília começou quando Igor tinha doze anos de idade. No início do curso, Igor às vezes se deitava ou se sentava no chão durante as aulas. Entretanto, ainda que parecesse não estar prestando atenção na aula, quando motivado pelo professor ou quando tinha que produzir alguma atividade em língua estrangeira, Igor costumava surpreender seus professores e seus colegas.

Com o passar dos semestres, Igor apresentou quadro evolutivo de aprendizagem de língua. Integrado com os colegas de sala de aula, com o professor regente e com as professoras da SRG, Igor se destaca, apesar de suas dificuldades, como falante da língua espanhola. O êxito dele na proficiência do espanhol fica evidente quando ele profere um discurso em língua estrangeira para todos os alunos que terminavam o curso de línguas (espanhol, inglês e francês) em dezembro de 2016. Nesse discurso, a plateia o aplaudiu energicamente e se emocionou.

3.9 Descrição do Contexto da Pesquisa

O contexto difere do ambiente pelo fato deste ser apenas um espaço físico, enquanto que aquele envolve pessoas, valores culturais, operações e atividades dos participantes de um grupo (GALLIMORE E GOLDENBERG, 1993). De acordo com Moura Filho (2005, p. 12),

o contexto é algo dinâmico, fluido e complexo e como tal deve ser considerado pelo(a)s envolvido(a)s em atividades pedagógicas. Considerá-lo como algo estático e estabelecido previamente é estar fadado a trabalhar sob condições artificiais, ao invés de lidar com algo que reflita o dinamismo das interações sociais e culturais do grupo em estudo.

Para a pesquisa relatada nesta dissertação, descrevo o contexto de pesquisa tendo em vista três espaços físicos de interação social: a instituição de ensino, a sala de aula e a SRG.

3.9.1 Da instituição de ensino

Para se escolher a instituição de ensino da pesquisa desta dissertação, optei pelo CIL de Brasília, um estabelecimento público da SEDF que oferece, desde 1975, o ensino de línguas estrangeiras modernas. Em caráter complementar, o CIL de Brasília disponibiliza vagas preferencialmente a alunos matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), em consonância com a estratégia de matrículas da SEDF.

A escola mencionada tem sede própria na Asa Sul do Plano Piloto, em Brasília, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e, em 2016, tinha 6.419 alunos, agrupados em 389 turmas dos seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês e inglês.

Esses alunos estão distribuídos nos seguintes *curricula/ciclos/níveis*, com carga horária de 180 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais no turno diurno e 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais no noturno, em consonância com o Regimento Interno das Escolas Públicas da SEDF, constante na Portaria nº 15 de 11 de fevereiro de 2015, conforme Quadro 8.

QUADRO 8 – *Curricula, ciclos e níveis do Centro Interescolar de Línguas de Brasília*

CURRÍCULO PLENO – DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL												
	Ciclo 1				Ciclo 2				Ciclo 3			
Níveis	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
CURRÍCULO ESPECÍFICO – DA 1ª À 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO												
	Ciclo 1						Ciclo 2					
Níveis	E1		E2		E3		E4		E5		E6	
CURRÍCULO EJA – DO 2º AO 3º SEGMENTO DA EJA												
	Ciclo único											
Níveis	EJA 1				EJA 2				EJA 3			

Fonte: Sistematização baseada na Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015.

A escolha dessa instituição de ensino se deve ao fato de ela ser uma escola inclusiva, que atende alunos diagnosticados com qualquer deficiência, TGD (entre os quais está o TEA), altas habilidades ou superdotação, cumprindo com o determinado pela lei 12.796, de 2013, conforme exposição já feita no capítulo teórico.

3.9.2 Da sala de aula

Em 2016, o CIL de Brasília possuía 102 ANEEs. No entanto, estima-se que esse número seja muito maior, tendo em vista que a negligência ou a não aceitação da deficiência ou do transtorno por parte da família, ao não enviar laudo médico para a escola ou ao não procurar tratamento especializado na área de saúde, impede que a SRG contabilize e forneça atendimento mais adequado a esses estudantes.

A pesquisa tratada nesta dissertação é realizada com um aluno de língua espanhola com diagnóstico de TEA, de turma do Currículo Pleno, durante dois semestres consecutivos, compreendendo os níveis 3C e 3D, do Ciclo 3. A turma da qual o estudante fez parte teve número de alunos variável ao longo desses dois semestres, como podemos observar no Quadro 9.

QUADRO 9 – Quantidade de alunos por nível

NÍVEIS	NÚMERO DE ALUNOS FREQUENTES
3C	25
3D	15

Fonte: Sistematização baseada na Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015.

Como o acompanhamento do aluno durante os dois semestres (3C e 3D) foi feito com o mesmo professor, é importante ressaltar alguns aspectos sobre sua formação docente. O professor do PP se chama Luciano Feitosa de Jesus, tem licenciatura em língua espanhola, leciona desde o ano de 2007 e trabalha na SEDF como professor efetivo desde 2012 e no CIL de Brasília desde 2013. Ele assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta no Apêndice C, e autorizou a publicação do seu nome para a realização desta pesquisa.

Como a unidade de ensino acolhe educandos com diferentes transtornos e deficiências, é comum que os professores recebam em suas salas de aula alunos com alguma dificuldade de aprendizagem. No entanto, esse contexto de sala de aula inclusiva, que causa estranhamento ao ANEEs, ao professor e aos outros alunos em um primeiro momento, costuma representar um desafio para o crescimento do aprendiz, do professor e da turma.

A sala de aula, além de contar com número reduzido de alunos e com professor com formação acadêmica para trabalhar o ensino da LE, é equipada com *data show*, aparelho de som, equipamento para a reprodução de DVD e computador com acesso à *internet* para uso do professor e dos alunos. Assim sendo, o contexto da sala de aula parece propício para se trabalhar com alunos com laudo médico de TEA, tendo em vista a formação do professor, o número de alunos na turma e a disponibilidade de equipamentos que viabilizam o trabalho com novas tecnologias da informação e da comunicação.

3.9.3 Da Sala de Recursos Generalista

O CIL de Brasília recebe ANEEs nos três turnos e nos seguintes idiomas: espanhol, francês e inglês. A SRG do CIL de Brasília teve seu início em 2001, quando se formou a primeira turma de inglês para deficientes auditivos. Entretanto, conforme relata Fonseca (2010), “os alunos com outros tipos de necessidades educacionais especiais só começam a ser atendidos na sala de recursos do CIL de Brasília por ocasião da implantação da Gestão Compartilhada, no início de 2008”.

A SRG do CIL de Brasília, conforme explica Fonseca (2010), tem o objetivo de realizar atendimento aos alunos que apresentam laudo médico de alguma deficiência, TGD ou superdotação. Além disso, essa sala é responsável pela produção de materiais lúdicos, pela orientação das avaliações adaptadas, pela mediação de projetos desses estudantes, pelo atendimento às solicitações de pais e pelo acompanhamento das adequações curriculares promovidas pelos docentes. Em 2016, a sala especializada atendia 13 estudantes com laudo médico do TGD.

Além disso, na SRG do CIL de Brasília, trabalham duas professoras concursadas e efetivas na escola. A primeira se chama Ana Rosa Marvel, tem licenciatura em língua espanhola, inglês avançado, francês avançado, alemão intermediário e é fluente na língua brasileira de sinais (doravante LIBRAS). A segunda se chama Alessandra Valéria, possui licenciatura em língua inglesa, pós-graduação em Psicopedagogia e Revisão de textos, espanhol avançado e francês avançado, além de ser fluente em LIBRAS. Ambas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme constam nos Apêndices D e E, respectivamente, e autorizaram a publicação de seus nomes nesta dissertação.

No contexto do CIL de Brasília, o atendimento da SRG é fundamental para que o processo de integração escolar ocorra de forma eficaz, já que a comunidade escolar, o corpo docente e os ANEEs têm constante apoio das referidas professoras para a promoção da aprendizagem e da inclusão social.

Após fazer a descrição do contexto desta pesquisa, apresento os princípios éticos que norteiam este trabalho investigativo.

3.10 Princípios Éticos - A Conduta Ética

O respeito ao princípio ético pelo pesquisador é essencial para que as pesquisas sejam reconhecidas. Como explica Ribas (2004, p. 71), toda pesquisa que envolve seres humanos e

aquelas ligadas à área de atuação profissional do pesquisador “deve atender a aspectos éticos determinados”. Assim, o tema da ética é fundamental para que a proteção dos interesses e dos dados dos seus participantes sejam preservados, legitimando, conseqüentemente, a investigação realizada (FLICK, 2009).

Segundo Schüklenk (2005, p.32), o debate sobre a ética na pesquisa teve início “após as terríveis experiências médicas nos campos de concentração do Terceiro Reich”. Afinal de contas, as atrocidades cometidas durante aquela época para observar os limites da condição humana precisavam ser discutidas.

Stake (2011, p. 224-225) explica que na área da ciência médica “muitos estudos prejudicaram a saúde e o bem-estar das pessoas”. Já nas pesquisas sociais, o perigo costuma não ser físico, mas mental, tendo em vista que a exposição, a humilhação, o constrangimento, a perda do respeito e do autorrespeito e a exclusão são fatores que ameaçam a privacidade alheia e causam adoecimento psíquico.

Os trabalhos dos comitês de ética passam a ter, a partir dessas constatações, relevância latente, já que estabelecem o elo entre a legislação vigente e os marcos legais de cada profissão, de cada país ou até mesmo das diretrizes nacionais e internacionais. Dessa forma, os documentos éticos adquirem força legal, pois são discutidos, elaborados e estabelecidos por Lei.

Passa-se a discutir, a partir de então, o conceito de ética na pesquisa. Schüklenk (2005, p. 35) expõe três “perspectivas éticas a serem negociadas, estabelecidas e pensadas pelos pesquisadores”. A primeira delas é a Ética Principlista, sustentada pelos princípios da autonomia, da beneficência, da não-maleficência e da justiça. A segunda é a Ética Deontológica, que parte do pressuposto de que todas as pessoas têm princípios racionais para decidir pelo melhor caminho da pesquisa. A terceira perspectiva é a Ética Utilitarista, cujos resultados da pesquisa são os únicos que importam e as intenções dos investigadores não devem ser questionadas (SCHÜKLENK, 2005).

Este trabalho de investigação adota a perspectiva ética principlista, posto que obedece a instâncias hierárquicas que apoiam a não maleficência da pesquisa. Além disso, a pesquisa está baseada no consentimento informado, ou seja, no fato de que o PP do estudo, conforme explica Flick (2009, p. 51), “concorda em fornecer informações suas para a investigação”.

Flick (2009) ainda ressalta que ao se fazer pesquisa com menores ou pessoas com problemas de saúde mental, o pesquisador deve solicitar a outra pessoa que, “como um

substituto, dê o consentimento em nome da pessoa que de fato está sendo estudada” (FLICK, 2009, p. 55). Esse procedimento é adotado nesta pesquisa por dois motivos: o participante tem 17 anos de idade e possui laudo médico de TEA. Sua mãe, portanto, é a responsável pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudante, conforme consta no Apêndice B. Assim, a partir desse termo, instrumentos e procedimentos na coleta de dados são estabelecidos. Na próxima subseção, elucido quais são e em que consistem os instrumentos e os procedimentos adotados para este trabalho de investigação.

3.11 Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados

Na pesquisa relatada nesta dissertação são utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação participante, análise documental e entrevistas. Esses procedimentos são detalhados a seguir:

3.11.1 Observação Participativa

A observação na pesquisa pode ser de dois tipos: “direta extensiva e direta intensiva”, conforme explica Ribas (2004, p. 25). Na observação direta extensiva, o pesquisador não precisa estar presente para que as informações sejam elaboradas, podendo haver um distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Na intensiva, o pesquisador participa atentamente de todos os processos, validando-os. De acordo com Ribas (2004), a observação direta intensiva pode ser assistemática (não estruturada, espontânea, informal) ou sistemática (com técnica, planejamento e controle). A seguir, apresento o Quadro 10, com resumo das formas que Ribas (2004) constata na observação intensiva sistemática para, posteriormente, enquadrar a pesquisa relatada nesta dissertação.

QUADRO 10 – Características da observação intensiva sistemática

OBSERVAÇÃO INTENSIVA SISTEMÁTICA	CARACTERÍSTICAS
Não participante	O pesquisador observa o processo; porém, não se deixa envolver.
Participante	O investigador se envolve com o objeto da pesquisa.
Individual	O pesquisador submete sua pesquisa aos seus próprios conhecimentos.
Em equipe	Vários pesquisadores participam da observação.
Em campo	Uma ou mais variáveis independentes são manipuladas pelo investigador.
Em laboratório	O pesquisador isola o objeto de estudo de interferências extras.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Ribas (2004).

Neste trabalho de pesquisa, a observação é direta, intensiva e sistêmica, na modalidade participante, já que eu me envolvo no estudo de caso proposto com o objetivo de destacar a produção em língua estrangeira de um aluno com laudo médico de TEA.

Segundo Minayo (2010, p. 162), a investigação participante inclui “pessoas leigas, representativas de situações de forma orgânica” e que se aproximam do pesquisador. No trabalho da pesquisa qualitativa, essa proximidade com os interlocutores é considerada como uma virtude para a investigação (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, Fetterman (1998, p. 20) aponta que “assumir uma postura êmica” – observar o fato a partir da cultura e do olhar do outro – é imprescindível durante a exegese da realidade estudada. Quando o pesquisador se coloca no lugar do outro, a interpretação se torna mais verossímil, uma vez que nossos julgamentos e visões estereotipados são minimizados.

Na pesquisa desta dissertação, assumo papel de pesquisador ativo que possui postura êmica, que observa e se aproxima do PP para cruzar caminhos de empatia, tão necessários quando se tem ANEEs.

3.11.2 Análise Documental

Normalmente, as pessoas produzem documentos que vão desde “certidões de nascimento e de óbito até diários, fotografias, cartões e correspondências comemorativas” (FLICK, 2009, p. 230). Esses documentos, ainda que não sejam produzidos para pesquisa, podem revelar informações essenciais durante a coleta de dados.

Dessa forma, Flick (2009) pondera que ao se fazer análise de documentos deve-se ter em conta duas dimensões: documentos solicitados para pesquisa (por exemplo, o pesquisador sugere que o participante confeccione um relato) e documentos não solicitados (aqueles que já foram produzidos). Em posse desses documentos, cabe ao investigador observar quais são suas características e em que condições específicas foram produzidos, para dar suporte à contextualização da informação.

Bogdan e Biklen (1998, p. 133) expõem que “alguns dos documentos coletados só apresentam detalhes de fatos que não são relevantes para a pesquisa”. Em compensação, há outros que servem como fonte rica para descrições do que se está estudando, servindo de base para entrevistas e para observações participantes.

Na pesquisa relatada neste trabalho de dissertação, são coletados documentos já produzidos pelo PP, tais como composições escritas, e são feitas entrevistas para averiguar sua expressão oral. Documentos que tratam sobre o TEA do caso estudado e que não sejam confidenciais também são solicitados, como, por exemplo, as adequações feitas pelos professores em seus planos de aula para conduzir o estudante a um contato mais efetivo com a língua alvo.

3.11.3 Entrevistas

Os principais tipos de entrevistas da pesquisa qualitativa em educação, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), são classificados em “Estruturadas, Semiestruturadas e Livres”. As Estruturadas seguem sequência padronizada e de preferência fechada, as respostas são curtas e as questões devem ser respondidas obedecendo a uma sequência lógica. O segundo tipo, as Semiestruturadas, apresenta sequência de perguntas flexível, tendo em vista o discurso e a dinâmica da entrevista. Já nas entrevistas Livres, perguntas são feitas a partir de informações obtidas pelo relato oral do entrevistado.

Em relação a qualquer um dos tipos de entrevista relatados, Flick (2009) lembra que é essencial a competência situacional do pesquisador para tomar decisões necessárias em situações de entrevista. Assim, durante a realização das entrevistas Semiestruturadas adotadas neste trabalho de dissertação, conforme consta nos Apêndices F, G e H, coloco-me em uma posição de constante atenção, como um vigia ou guardião, para que questões de relevância sejam comentadas e tratadas mais profundamente, evitando que novos encontros sejam necessários para se abordar a mesma temática.

Após realizar as entrevistas, segundo Abrahão (2006), é importante que o pesquisador promova discussão e reflexão crítica dos entrevistados acerca de suas ações, concepções, crenças e processos concernentes às questões abordadas, a fim de comprovar os dados que serão analisados.

A análise dos instrumentos e dos procedimentos da coleta de dados relatados nesta subseção permite que os procedimentos da análise de dados sejam explicitados a seguir.

3.12 Procedimentos da Análise de Dados

A organização e o procedimento da análise de dados, segundo Gomes et al. (2010), são processos mais complexos, já que estão articulados com todas as etapas do trabalho e da perspectiva analítica adotada. Segundo os autores (2010), dentro da estratégia da triangulação de dados, por exemplo, reside o cuidadoso labor analítico do pesquisador, que busca encaminhar seu trabalho de pesquisa em direção à confiabilidade e à validade.

Conforme Stake (2011, p. 138), a triangulação dos dados proporciona uma “evidência forte dos significados corretos”. No entanto, para esse autor (2011, p. 139), a triangulação “pode nos dar mais confiança do que precisamos para analisar as diferenças e enxergar significados múltiplos e importantes”. Portanto, ela pode confirmar e sustentar os dados levantados e mostrar que existem outras variáveis a serem descobertas e significadas.

A pesquisa relatada nesta investigação utiliza a triangulação de dados com o objetivo de convergir diversas fontes de evidências (entrevistas, análise documental e observação participante) para a compreensão e a interpretação do uso da linguagem de um estudante com laudo médico de TEA em um curso de LE. Flick (2009, p. 265) ressalta que essas “fontes de evidências de dados” compreendem, fundamentalmente, três etapas, resumidas no Quadro 11.

QUADRO 11 – Características das gravações, notas de campo e observação

FONTES DE EVIDÊNCIAS DE DADOS	CARACTERÍSTICAS
Gravação	Feita mediante o uso de gravadores de áudio, MP3, MP4 e filmadoras. Espera-se que, por meio desses sistemas de gravação, registros dos eventos sejam feitos de forma mais naturalista.
Notas de campo	São anotações feitas pelo pesquisador. Essa seletividade de informações é editada e representa a percepção do pesquisador. As notas de campo devem passar por um processo de transcrição e edição.
Observação	Gravar os dados, escrever as anotações e transcrever as gravações permitem que realidades sejam apresentadas e construídas mediante a observação a partir do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas de Flick (2009, p. 265-273).

Para se fazer a análise de dados, devemos buscar as atividades relevantes coletadas e compará-las com outros dados, “dando-lhes nomes e classificações” (FLICK, 2008, p. 132). Dessa forma, a categorização das estruturas dos dados é desenvolvida, favorecendo um caráter mais abrangente do tema e do estudo de campo realizado. Flick (2008, p. 133) ainda ressalta que os pesquisadores devem “refletir com cuidado sobre os limites dos seus dados”, para que se evitem as supergeneralizações da análise.

A categorização dos dados na pesquisa desta dissertação contribui para que fontes de evidência da triangulação me permitam fazer análise das metáforas, da CC e de aspectos relacionados à ToM de um aluno com laudo médico de TEA. Com intuito de desenvolver uma categorização das estruturas dos dados coletados, apresento, a seguir, a Análise de Conteúdo como técnica condutora desses dados.

3.12.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para a análise de dados. Segundo Bardin (2011, p. 15), ela “é uma hermenêutica controlada”, entendida como a “arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos” (p. 20), e tem como base a inferência. A autora explica que essa arte é uma prática bastante antiga, encontrada na Bíblia e em textos literários medievais.

No entanto, o termo Análise de Conteúdo surge e se prolifera nos Estados Unidos e no mundo a partir do trabalho de Lasswell (1927), intitulado *Propaganda Technique in the World War*, em que faz análises da imprensa e da propaganda no período da Primeira Guerra Mundial (BARDIN, 2011). A partir de então, diversas áreas do conhecimento (comunicação, sociologia, psicologia, linguística, literatura, informática) encabeçam trabalhos utilizando a técnica da Análise de Conteúdo. Assim, a pesquisa relatada nesta dissertação, vinculada à Área do Ensino de Línguas, utiliza essa técnica para analisar os dados da linguagem de um aluno diagnosticado com TEA.

Bardin (2011, p. 36) revela que “não existe coisa pronta em Análise de Conteúdo, mas somente algumas regras de base” que são usadas para a interpretação do discurso de uma pessoa, de um grupo restrito ou de uma comunidade. Nesse sentido, o estudo de caso de caráter interpretativista dialoga com a técnica retratada, já que a produção em LE do estudante desta pesquisa é analisada a partir de “procedimentos sistemáticos e objetivos de conteúdo” (p. 44) que levam o pesquisador à “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (p. 44) e, conseqüentemente, à interpretação dos dados.

De acordo com Minayo (2001), a Análise de Conteúdo possui basicamente duas funções: a verificação de assertivas e a descoberta do que está implícito em relação aos conteúdos manifestos. Na primeira função, “podemos encontrar respostas para as questões formuladas”, já na segunda, o pesquisador vai “além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2001, p. 74).

Para que se contemplem essas duas funções em sua investigação, o pesquisador deve passar por três fases durante a Análise de Conteúdo, definidas por Bardin (2011) como: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação.

Segundo ela (2011, p. 125), o primeiro polo “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Nessa fase, destacam-se três missões: escolha dos documentos, formulação das assertivas e dos objetivos e elaboração dos indicadores para a interpretação. O segundo polo consiste na “aplicação sistemática das decisões tomadas” e nas “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). O último polo se refere aos resultados brutos que são tratados com o objetivo de serem significativos e válidos, o que possibilita que o investigador faça inferências e culmine com sua interpretação, mediante a condensação da análise de quadros, de diagramas, de figuras e de modelos (BARDIN, 2011).

Para que os dados sejam organizados e interpretados, Bardin (2011) sugere que os procedimentos de análise passem por um processo de categorização, que consiste em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Assim, a análise de conteúdo por categorias permite que o pesquisador desmembre o discurso e o (re)agrupe em categorias, a fim de lhe fornecer subsídios para se fazer inferências e interpretações.

3.13 Síntese

A elaboração deste capítulo metodológico envolve fundamentos do estudo de caso de caráter interpretativista e apresenta a trajetória que dá validade ao método desta pesquisa. Para isso, são expostos os fundamentos da pesquisa qualitativa, o percurso para a elaboração das perguntas de pesquisa, a escolha da modalidade história de vida tópica, a minha experiência como professor de língua estrangeira, o acesso, a escolha e a definição do PP em um contexto educacional de ensino de LE, a descrição do contexto da pesquisa do CIL, os princípios éticos, os instrumentos e os procedimentos da coleta e da análise de dados.

O estudo de caso de caráter interpretativista em um contexto como o CIL, atrelado aos princípios, às modalidades, aos procedimentos e aos instrumentos apresentados durante este capítulo, favorecem o encorajamento de pais, de alunos com laudo médico de TEA e de professores ao longo do caminho trilhado pelo ensino e pela aprendizagem de línguas, auxiliando, por conseguinte, no processo de inclusão de alunos diagnosticados com TGD.

Os pilares apresentados neste trabalho dão alicerce ao próximo capítulo, que apresenta e analisa os dados desta pesquisa, a partir da técnica da Análise de Conteúdo.

CAPÍTULO 4

UM CHÁ MALUCO¹⁶: Apresentação e Análise dos Dados

*“Está sugerindo que pode achar a resposta?”
perguntou a Lebre de Março.
“Exatamente isso”,
declarou Alice.
“Então deveria dizer o que pensa”,
a Lebre de Março continuou.
CARROLL, 2012 [1865], p. 113*

FIGURA 12 – Alce¹⁷



Fonte: Quadro produzido por Igor de Andrade (2017)

Para a apresentação, a análise e a triangulação dos dados, foram escolhidos os seguintes instrumentos: notas de campo, documentos da produção escrita e das gravações da expressão oral de Igor de Andrade e entrevistas semiestruturadas com a mãe, o professor regente e as professoras da SRG. Essa triangulação dos dados tem o objetivo de evidenciar e de analisar a produção metafórica do PP, assim como sua CC e questões relacionadas à Teoria da Mente.

¹⁶ Escolhi *Um chá maluco*, título do sétimo capítulo da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1865), como título do capítulo da *Análise e Apresentação dos Dados* desta dissertação pelo fato de que em ambos os capítulos o leitor é convidado a se sentar e a ouvir, metaforicamente, a apresentação dos fatos e os significados das charadas que a realidade apresenta.

¹⁷ Neste quadro, segundo o PP, há um lince, a quem o artista dá espaço para que o corpo do animal corra. Elegi este quadro para iniciar este capítulo de *Apresentação e Análise dos dados* pelo fato da intertextualidade que ele faz com o título *Um Chá Maluco*, da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1872), posto que, no capítulo de Carroll (1872) e na obra de Igor (2017), aspectos da realidade corporificada e simbólica são apresentados, metaforicamente, em um espaço de análise e de interpretação feito pelo pesquisador participante.

4.1 Levantamento e discussão da produção escrita e da expressão oral de Igor

Para fazer levantamento e discussão das metáforas produzidas por Igor, analisar sua CC e tecer algumas considerações sobre a ToM, faço análise da coleta de documentos produzidos pelo estudante. Para isso, proponho os seguintes procedimentos de análise de dados de sua produção escrita e de sua expressão oral do espanhol como LE:

- a) Apresentação das notas de campo e dos aspectos relacionados à ToM.
- b) Categorização e análise de metáforas linguísticas e conceituais, conforme o tipo de metáfora (estrutural, ontológica, orientacional ou complexa), a partir de preceitos da Análise de Conteúdo e de instruções do Processo de Identificação Metafórica do grupo Pragglejaz.
- c) Análise da CC de Igor.
- d) Apresentação de resumo da análise dos documentos da produção escrita e da expressão oral do aprendiz.

4.1.1 Análise documental e discussão da produção escrita

A análise documental e a discussão da produção escrita de Igor foram realizadas a partir de três documentos elaborados pelo aluno. O primeiro e o segundo documentos se referem às produções escritas do nível 3C e o terceiro, ao nível 3D. Ambos os níveis fazem parte do ciclo 3 (três) do Currículo Pleno do CIL.

4.1.1.1 Primeiro documento da produção escrita: *Planes Futuros*

Notas de campo do 1º documento elaborado por Igor: No dia 20 de abril de 2016, o professor pede que os alunos da turma da qual Igor faz parte produzam uma composição sobre seus planos para o futuro. Para tanto, o docente apresenta algumas perguntas com o objetivo de dar sugestões para o processo de escrita e solicita que os aprendizes utilizem estruturas trabalhadas durante o bimestre, como podemos observar na proposta a seguir.

<p><i>Planes futuros</i></p> <p><i>¿Qué planes tienes para tus vacaciones? ¿Qué vas a hacer? ¿Adónde vas a ir de vacaciones? ¿Qué esperas? ¿Qué tipo de actividades deseas realizar? ¿Qué lugares quieres conocer?</i></p> <p>Usa las expresiones: <i>a lo mejor, seguramente, quizás, probablemente.</i></p>

Após Igor receber instruções para a realização da atividade, o professor percebe que ele está inquieto e ocorre o seguinte diálogo:

[1] P¹⁸: Igor, ¿has comprendido la actividad?
I¹⁹: Es una actividad para escribir.
P: ¿Te pregunto si has comprendido la actividad?
I: ¿Estás preguntando si comprendí la actividad?
P: Sí, ¿has comprendido qué tienes que hacer?
I: Sí..., tengo que escribir.
P: ¿Sabes qué tienes que escribir?
I: ¡Ayúdame!, Luciano. (Seção gravada no dia 20/04/2016).

Após o diálogo anterior, o docente pacientemente se dirige a Igor e lhe explica a atividade novamente. O aluno responde algumas das perguntas escritas da proposta da composição oralmente ao professor, que lhe sugere que faça a redação na SRG. O estudante aceita a proposta e ao chegar à SRG, comunica que deseja fazer sua composição em um computador e que já sabe tudo o que vai escrever. Ressalto, ainda, que a postura do professor de perguntar ao Igor sobre sua compreensão da atividade é fundamental para que sua produção escrita aconteça. Essa é uma estratégia usada para comprovar seu entendimento da atividade e para encorajá-lo, mostrando que ele tem capacidade para produzi-la.

Outro aspecto interessante de ser observado nesta nota de campo é em relação à dificuldade que o estudante tem acerca da intencionalidade do outro. Isso acontece quando Igor não percebe que o professor lhe faz uma pergunta e lhe dá uma resposta que não é esperada pelo docente. Este, por sua vez, retoma a pergunta e explica que lhe está fazendo um questionamento e que espera ser respondido. Dessa forma, a intencionalidade da pergunta do professor é comprovada porque Igor manifesta dificuldade de acesso ao propósito da fala do seu interlocutor (Teoria da Mente).

Ao chegar à SRG, a professora o recebe e lhe disponibiliza um computador para sua produção escrita. Saliento que essa adaptação é essencial para que ele apresente o seguinte documento, transcrito no Quadro 12.

QUADRO 12 – Primeiro documento da produção escrita de Igor

PRIMEIRO DOCUMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Yo quiero viajar para Miami cuando haga 18 años, cuando no necesite autorización de mi padre, también cuando baje el dólar.

Voy a conocer al ciudad, pasar vacaciones y comprar un iPhone en dólar donde vende más barato. Quizás conocer la playa e ir al parque de Disney, conocer también un restaurante y comer comidas típicas e internacionales, conocer el Hotel y hospedar.

¹⁸ Em todos os excertos apresentados nesta dissertação, utilizo P para Professor regente.

¹⁹ Em todos os excertos apresentados nesta dissertação, utilizo I para Igor.

Que todo salga bien, a lo mejor encontrar promociones, seguramente tener un buen vuelo.

Hay otros lugares que quiero conocer: seguramente conocer Nueva York y Orlando, a lo mejor conocer los espectáculos e ir al cine, probablemente ir al parque acuático.

Fonte: Elaborado por Igor em 20 de março de 2016.

Metáforas do 1º documento da produção escrita elaborado por Igor: Com o objetivo de apresentar e de analisar o conteúdo das metáforas produzidas por Igor, estabeleço uma organização em três categorias: inicial, intermediária e final.

- a) **Categoria inicial:** configura-se com a identificação das metáforas linguísticas do primeiro documento da produção escrita de Igor, separada por parágrafos, conforme consta no Quadro 13.

QUADRO 13 – Metáforas linguísticas da primeira produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
Primeiro	<i>quiero viajar, cuando haga, cuando no necesite, también, cuando baje el dólar</i>
Segundo	<i>Voy a conocer, pasar vacaciones, en dólar, más barato, Quizás, ir al, también</i>
Terceiro	<i>Que todo salga bien, a lo mejor, encontrar promociones, seguramente, buen vuelo</i>
Quarto	<i>otros lugares, quiero conocer, seguramente, a lo mejor, ir al cine, probablemente ir al</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da primeira produção escrita de Igor.

- b) **Categoria intermediária:** a partir da identificação das metáforas linguísticas, sugiro uma categorização intermediária, que tem por objetivo classificar as metáforas linguísticas deste primeiro documento escrito por Igor, de acordo com suas respectivas metáforas conceituais, de acordo com Quadro 14.

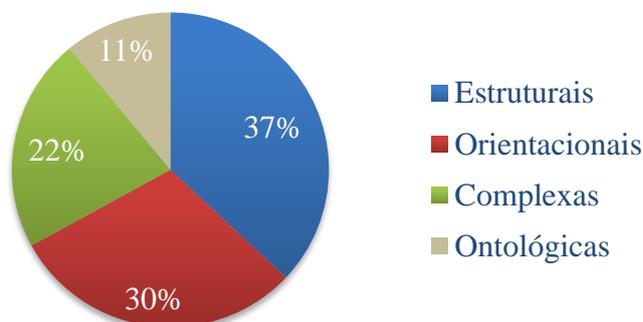
QUADRO 14 – Metáforas conceituais da primeira produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
Primeiro	<i>también, baje</i>	Orientacional
	<i>quiero viajar, cuando haga, cuando no necesite, cuando baje</i>	Estrutural
	<i>baje el dólar</i>	Ontológica
Segundo	<i>en dólar, más barato, también</i>	Orientacional
	<i>Voy a conocer, vende, ir al</i>	Estrutural
	<i>pasar vacaciones</i>	Ontológica
	<i>Quizás</i>	Complexa
Terceiro	<i>salga bien, buen vuelo</i>	Orientacional
	<i>Que todo salga</i>	Estrutural
	<i>encontrar promociones</i>	Ontológica
	<i>a lo mejor, Seguramente</i>	Complexa
Quarto	<i>otros lugares</i>	Orientacional
	<i>Hay, quiero conocer, ir al</i>	Estrutural
	<i>seguramente, a lo mejor, probablemente</i>	Complexa

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da primeira produção escrita de Igor.

A partir do Quadro 14, podemos perceber que Igor utiliza em seu texto diversos tipos de metáforas. A seguir, apresento o Gráfico 1, que ilustra a proporção das metáforas usadas no primeiro documento relacionado à produção escrita do aluno.

GRÁFICO 1 – Proporção de metáforas conceituais da primeira produção escrita



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas do Quadro 14.

No Gráfico 1, observamos que as metáforas mais utilizadas por Igor em seu primeiro documento de produção escrita são as estruturais e as orientacionais, seguidas das complexas e das ontológicas. No entanto, é importante que se faça análise da adequação dessas metáforas ao texto. Para isso, proponho a categoria final para analisar as metáforas no texto.

- c) **Categoria final:** as categorias inicial e intermediária me possibilitam propor a categoria final, que tem como objetivo analisar as metáforas utilizadas por Igor em seu primeiro documento de produção escrita, conforme Quadro 15.

QUADRO 15 – Metáforas adequadas e inadequadas da primeira produção escrita

METÁFORAS CONCEITUAIS	PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	Primeiro	<i>quiero viajar, cuando no necesite, cuando baje</i>	<i>cuando haga</i>
	Segundo	<i>Voy a conocer</i>	<i>Vende</i>
	Terceiro	<i>que todo salga</i>	
	Quarto	<i>Hay, quiero conocer</i>	
Orientacionais	Primeiro	<i>también, baje</i>	
	Segundo	<i>en dólar, más barato, también</i>	<i>ir al</i>
	Terceiro	<i>salga bien, buen vuelo</i>	
	Quarto	<i>otros lugares</i>	<i>ir al cine, ir al parque</i>
Complexas	Primeiro		
	Segundo		<i>Quizás</i>
	Terceiro		<i>a lo mejor, seguramente</i>
	Quarto		<i>seguramente, a lo mejor, probablemente</i>
Ontológicas	Primeiro	<i>baje el dólar</i>	
	Segundo		<i>pasar vacaciones</i>
	Terceiro		<i>encontrar promociones</i>
	Quarto		

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Quadros 13 e 14.

Conforme podemos observar na produção escrita analisada e no Quadro 15, Igor apresenta metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas em sua produção escrita. A metáfora conceitual TEMPO É MOVIMENTO pode ser percebida nas metáforas estruturais (*‘cuando no necesite’, ‘quiero conocer’*), enquanto que a orientacional em MENOS É PARA BAIXO (*‘baje’*) e a ontológica em FÉRIAS É DESLOCAMENTO DO TEMPO NO ESPAÇO (*‘pasar vacaciones’*), por exemplo.

No entanto, ressalto que as estruturas conceituais das metáforas complexas dessa produção escrita estão prejudicadas na adequação ao texto. Essas metáforas complexas, que exigem domínio da associação entre intencionalidade do elemento coesivo e modos e tempos verbais, prejudicam a formação inclusive das metáforas orientacionais e ontológicas do documento analisado

Dessa forma, em sua produção escrita, Igor cumpre com a proposta de inserir elementos coesivos (*a lo mejor, seguramente, quizás*) usados para fazer conjecturas. Porém, ele os concebe como expressões que indicam seu desejo pessoal em relação a planos futuros, ao invés de fazer previsões com essas metáforas complexas. Assim, esses elementos coesivos, que são constituídos de diversas metáforas primárias e de uma suposição em relação ao futuro são difíceis de serem usados corretamente pelo aluno, pois tais elementos estão submersos na complexidade e na abstração conceitual da metáfora.

Competência comunicativa do 1º documento elaborado por Igor: De acordo com o modelo proposto por Almeida Filho (1993, 2003), a CC possui caráter dinâmico e heterárquico. Posto isso, analiso apenas as subcompetências linguística e interacional discursivo-textual desta produção escrita de Igor.

a) Subcompetência linguística: No que concerne ao uso adequado de regras gramaticais, Igor cumpre satisfatoriamente com a atividade proposta, já que há poucos desvios na formação das estruturas de suas frases. Segundo minhas notas de campo do dia 25 de abril de 2016, data que o professor entrega a redação aos alunos com suas correções, Igor fez um bom trabalho:

[2] OP²⁰: O que você achou desta composição de Igor?

P: Considerando as limitações dele, acho que ele fez um bom trabalho. (Nota de campo do dia 25/04/2016).

²⁰ Em todos os excertos apresentados nesta dissertação, utilizo OP para minhas anotações e diálogos como Observador Participante.

Nesse sentido, saliento algumas estruturas gramaticais que denotam desempenho satisfatório do aluno na composição: ‘*cuando no necesite autorización de mi padre*’, ‘*cuando baje el dólar*’, ‘*Que todo salga bien*’, ‘*Hay otros lugares que quiero conocer*’. Em relação aos desvios linguísticos dessa produção escrita de Igor, destaco a frase:

(1) ‘*cuando haga*²¹ 18 años*’

Na frase (1), observo que há interferência da língua materna do aluno. Na língua portuguesa do Brasil, usa-se o verbo fazer no Futuro do Subjuntivo em relação a predições sobre idade (‘quando eu fizer 18 anos’). No entanto, cabe ressaltar que uma grande dificuldade no ensino do espanhol com língua estrangeira é o fato de não existir o Futuro do Subjuntivo nessa língua. No espanhol, usa-se o Presente do Subjuntivo para fazer conjeturas temporais sobre o futuro. Portanto, o desvio apresentado por Igor na frase (1) é mais em relação à escolha vocabular do que em relação à estrutura gramatical da língua. A seguir, segue outro exemplo com desvio linguístico gramatical:

(2) ‘*Voy a conocer al* ciudad, pasar * vacaciones y comprar* un iPhone en dólar donde* vende* más barato*’.

Em relação à frase (2), há desvios gramaticais como a ausência do uso de pronomes junto aos verbos ‘*comprar*’ e ‘*vender*’ ou a escolha da contração ‘*al*’ ao invés do artigo ‘*la*’. Além disso, há falhas acerca da ausência da preposição ‘*para*’, com o objetivo de expressar finalidade, na frase ‘*Voy a conocer la ciudad*’ e a escolha inadequada do relativo ‘*donde*’, ao invés da conjunção coordenativa explicativa ‘*pues*’.

b) Subcompetência interacional discursivo-textual: Nesta subcompetência, os elementos de coesão propiciam linguagem mais fluida e convincente durante a interação estabelecida entre o leitor e aquele que escreve. Em minhas notas de campo do dia 25 de abril de 2016, o professor afirma que a maior dificuldade de Igor na composição analisada é em relação aos elementos coesivos.

[3] OP: Quais foram as maiores dificuldades dele?

P: Sem dúvida foram as expressões de conjetura. Mas essas são difíceis para a maioria dos alunos. (Nota de campo do dia 25/04/2016).

Como exemplos dessa dificuldade de articulação do texto, destaco o exemplo a seguir:

(3) “*Que todo salga bien, a lo mejor* encontrar promociones, seguramente* tener un buen vuelo*”.

²¹ O asterisco * indica desvio linguístico nesta dissertação.

Sobre a frase (3), convém destacar a tentativa de Igor de usar expressões que o professor solicita no comando da atividade. Isso indica que ele está atento à proposta. Porém, o aprendiz utiliza de maneira inadequada as expressões ‘*a lo mejor*’ e ‘*seguramente*’, que em espanhol são elementos coesivos usados para fazer conjecturas, já que ele os concebe como indicadores do seu desejo em relação ao futuro.

Portanto, essa produção escrita do aluno mostra que, apesar de Igor ter cumprido com a atividade dentro de suas limitações, já que em uma escala de 0 a 5 ele recebe uma nota de 4,5, há falhas em seu texto, comprometendo, parcialmente, sua CC. Essas falhas podem ter ocorrido pelo fato de Igor ainda não ter aprendido a usar elementos coesivos de conjectura em espanhol ou por dificuldades de compreensão da intenção requerida por esses elementos.

4.1.1.2 Segundo documento da produção escrita: *Nuestros abuelos vivían mejor*

Notas de campo do 2º documento elaborado por Igor: No dia 4 de julho de 2016, o docente solicita que os alunos escrevam uma redação sobre suas impressões em relação à vida que nossos avós tiveram. Como sugestão para motivar o processo de escrita, o professor faz perguntas sobre o tema e enfatiza que a redação deve ter introdução, desenvolvimento, conclusão e expressões trabalhadas durante o semestre, conforme podemos observar a seguir:

Nuestros abuelos vivían mejor

¿Es verdad que nuestros abuelos vivían mejor que nosotros? ¿Qué opinas? ¿Cómo era antes y cómo es ahora?

Introduce la afirmación (*Este tema es polémico porque..., Para empezar, tengo que decir que...*).

Argumenta a favor y/o en contra con razones y ejemplos (*En primer lugar, ..., En segundo lugar, ..., Por último, ...*). **Usa** sin embargo, no obstante, antes..., ahora..., en cambio, además, aunque, por ejemplo.

Concluye resumiendo tus ideas y tu opinión (*En fin, creo que..., En resumen, ..., Para terminar, ...*).

Enquanto o professor explica a atividade para a turma, Igor organiza os materiais necessários para escrever sua composição. O aluno coloca sobre a carteira uma caneta de cor preta, outra de cor vermelha, um lápis, uma borracha, um corretivo, um compasso na posição vertical e uma régua na horizontal, abaixo dos materiais anteriores, formando uma espécie de base para que os objetos não caiam. Ele parece muito feliz com a disposição de seus materiais, pois olha fixamente para eles, balança o corpo para frente e para trás e sorri, como se os objetos estivessem se comunicando com ele. Ao perceber a atitude de isolamento do

aluno consigo mesmo, o professor se agacha ao lado de Igor, que para de se balançar e de sorrir para os objetos, e estabelecem o seguinte diálogo:

[4] P: Igor, ¿vas a utilizar todos esos materiales para escribir tu composición?

I: Son mis materiales.

P: Sí, pregunto si vas a utilizarlos...

I: Sí, voy a utilizarlos y voy a escribir aquí, hoy, aquí. No voy al ordenador. ¿Qué voy a escribir, Luciano?

P: ¡Vale! Vas a escribir sobre cómo era la vida antiguamente, si era mejor o peor.

I: Sí.

P: Vas a utilizar algunas de esas sugerencias para escribir tu redacción.

I: Sí. (Seção gravada no dia 04/07/2016).

Durante a explicação da atividade, Igor fala em espanhol ao professor o que ele pensa sobre o tema. Para tanto, o docente lhe faz mais algumas perguntas, direcionando seu processo de escrita. Por exemplo, o professor lhe pergunta como eram os alimentos antigamente e se havia problemas de saúde e de tecnologia. Assim, ambos montam uma composição oral e o professor destaca onde entram as expressões estudadas em sua redação.

Em relação aos outros alunos da turma, constato que escutam atentamente às explicações e à montagem da redação oral que o professor faz com Igor. Assim, o exemplo dado oralmente parece ajudar no processo de composição não só de Igor, mas de todos os seus colegas. Nesse momento, percebo que alguns alunos, inclusive, escrevem ideias a lápis na borda da folha da composição.

A partir do relato anterior, ressalto a importância de o professor ter se dirigido ao Igor para lhe dar atendimento personalizado. Ao montar a redação oralmente com o aluno, o docente motiva seu processo de produção escrita, adaptando a atividade às suas necessidades.

No diálogo [4], destaco que Igor não responde (*‘Son mis materiales’*) à primeira pergunta do professor (*‘¿vas a utilizar todos esos materiales para escribir tu composición?’*). Isso acontece porque o estudante não compreende que o professor lhe faz um questionamento. Assim, a intencionalidade da pergunta de que se ele vai utilizar todos aqueles materiais para escrever sua redação não é clara para o aprendiz, haja vista haver prejuízos no seu acesso à compreensão do questionamento do professor (ToM). Isso leva o docente a explicar ao estudante que lhe está fazendo uma pergunta (*‘pregunto si vas a utilizarlos’*) e que espera uma resposta.

Após as explicações da atividade da produção escrita, Igor se senta na carteira ao lado, para não bagunçar a disposição de seus materiais, elege a caneta de cor preta e produz o documento a seguir, conforme o Quadro 16:

QUADRO 16 – Segundo documento da produção escrita de Igor

SEGUNDO DOCUMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA	
	<i>Para empezar, tengo que decir que: Antiguamente, los mayores y abuelos comían mejor que hoy, porque los alimentos no tenían agrotóxicos y las personas no hacían dieta, no tenían personas altas o bajas, dolencias cardíacas, diabetes o artritis.</i>
	<i>En segundo lugar, no tenían coches, teléfonos, ordenadores, televisiones y impresoras. Ahora las tecnologías se avanzaron más. Ahora las personas también tienen muchos problemas de salud, ausencia de médicos y falta de atendimientos.</i>
	<i>Creo que la vida hoy es mejor que antes porque hoy existe la tecnología, y así las personas se comunican más fácilmente.</i>

Fonte: Elaborado por Igor em 4 de junho de 2016.

Metáforas do 2º documento da produção escrita elaborado por Igor: As categorias inicial, intermediária e final são apresentadas para análise desse segundo documento escrito.

- a) **Categoria inicial:** as metáforas linguísticas do segundo documento da produção escrita de Igor estão separadas por parágrafos, conforme consta no Quadro 17.

QUADRO 17 – Metáforas linguísticas da segunda produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
Primeiro	<i>Para empezar, Antiguamente, mejor, hoy, presiones altas, bajas</i>
Segundo	<i>En segundo lugar, Ahora, más, Ahora, también, muchos, ausencia de médicos, falta de atendimientos</i>
Terceiro	<i>hoy, mejor, antes, hoy, más, fácilmente</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da segunda produção escrita de Igor.

Essa categorização inicial me possibilita separar as metáforas linguísticas do documento analisado de acordo com as metáforas conceituais, conforme consta a seguir.

- b) **Categoria intermediária:** a identificação das metáforas linguísticas na categoria inicial permite que uma categorização intermediária seja feita em relação às suas respectivas metáforas conceituais, conforme Quadro 18.

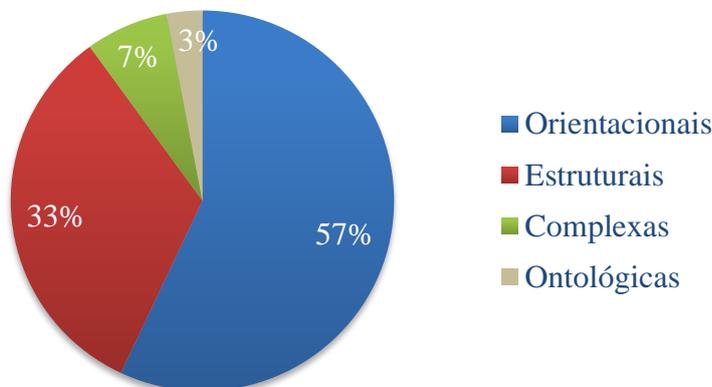
QUADRO 18 – Metáforas conceituais da segunda produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
Primeiro	<i>Antiguamente, mejor, Hoy, presiones altas, bajas</i>	Orientacional
	<i>tengo que, comían, hacían, tenían</i>	Estrutural
	<i>Para empezar</i>	Complexa
Segundo	<i>Ahora, más, también, muchos, ausencia</i>	Orientacional
	<i>tenían, han avanzado, tienen</i>	Estrutural
	<i>En segundo lugar</i>	Complexa
	<i>falta de atendimientos</i>	Ontológica
Terceiro	<i>hoy, mejor, antes, más, fácilmente</i>	Orientacional
	<i>Creo que existe, se comunican</i>	Estrutural

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da segunda produção escrita de Igor.

O Quadro 18 demonstra que Igor utiliza em sua segunda produção escrita diversos tipos de metáforas. No Gráfico 2, explicito a frequência dos tipos de metáforas do documento escrito analisado.

GRÁFICO 2 – Proporção de metáforas conceituais da segunda produção escrita



Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas do Quadro 18.

No Gráfico 2, notamos que as metáforas com maior frequência no segundo documento da produção escrita de Igor são as estruturais e as orientacionais, seguidas das complexas e das ontológicas. Entretanto, é importante que seja realizada análise da adequação dessas metáforas no documento produzido.

- c) **Categoria final:** com essa categoria, discuto a adequação das metáforas em relação ao segundo documento produzido por Igor, de acordo com Quadro 19.

QUADRO 19 – Metáforas adequadas e inadequadas da segunda produção escrita

METÁFORAS CONCEITUAIS	PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	Primeiro	<i>tengo que, comían, tenían, hacían</i>	
	Segundo	<i>han avanzado, tienen</i>	<i>no tenían</i>
	Terceiro		
Orientacionais	Primeiro	<i>Antiguamente, mejor, hoy, presiones altas, bajas</i>	
	Segundo	<i>Ahora, más, también, muchos, ausencia</i>	
	Terceiro		
Complexas	Primeiro	<i>Para empezar</i>	
	Segundo		<i>En segundo lugar</i>
	Terceiro		
Ontológicas	Primeiro		
	Segundo	<i>falta de atendimentos</i>	
	Terceiro		

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Quadros 17 e 18.

De acordo com análise da produção escrita e com base no Quadro 19, Igor apresenta metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas. A metáfora conceitual estrutural TEMPO É ESPAÇO pode ser percebida no verbo ‘*comían*’, já que há relação do tempo passado com um espaço que é observável. Já as metáforas orientacional MAIS É PARA CIMA e ontológica AUSÊNCIA É O DESPROVIMENTO DE ALGO podem ser observadas em ‘*más*’ e ‘*falta de atendimientos*’, respectivamente.

Em relação às metáforas conceituais complexas, destaco que Igor inicia seu texto com a expressão ‘*Para empezar*’. Não obstante, para começar seu segundo parágrafo, o aluno usa a metáfora ‘*En segundo lugar*’, sem antes haver dito o que se refere à expressão ‘*En primer lugar*’. Isso explicita que há dificuldade no processamento da sequência de ideias no texto analisado, posto que a expressão ‘*En segundo lugar*’ é utilizada por Igor no lugar de uma estrutura metafórica complexa de adição, como ‘*Además*’. Portanto, o uso da sequenciação ‘*En segundo lugar*’, que é formada de maneira composta por outras metáforas conceituais, é atestado por mim como inadequado no texto, apesar de não podermos deixar de valorizar a tentativa do uso correto da expressão por Igor.

Competência comunicativa do 2º documento elaborado por Igor: Tendo em vista que o documento é uma produção escrita, analiso as subcompetências linguística e interacional discursivo-textual da produção de Igor.

a) Subcompetência linguística: Acerca do uso adequado das regras gramaticais, Igor elabora um documento de produção escrita de forma satisfatória, posto que há poucos desvios linguísticos nas estruturas de suas frases. De acordo com minhas notas de campo do dia 6 de julho de 2016, data em que o professor entrega aos alunos a redação corrigida, o docente afirma que a composição está ótima:

[5] OP: Você acha que o Igor progrediu este semestre em relação à escrita?

P: Ele melhorou bastante! Foi uma ótima redação, acho que agora estou conseguindo trabalhar melhor com ele... (Nota de campo do dia 06/07/2016).

Dessa forma, acentuo algumas estruturas gramaticais que indiciam a ótima redação feita por Igor: ‘*antiguamente los mayores y abuelos comían mejor que hoy*’, ‘*las personas hacían dieta*’, ‘*ahora las personas tienen muchos problemas de salud*’, ‘*creo que la vida hoy es mejor que antes*’. Sobre os desvios linguísticos, ressalto a frase:

(4) ‘*Antes no tenían* coches*’.

Na frase (4), ocorre interferência da língua materna de Igor, já que no português do Brasil costumamos usar o verbo ‘ter’ no sentido de existir. Ressalto que essa dificuldade está presente em muitos alunos que estudam a língua espanhola, já que o verbo ‘haber’ é empregado para manifestar a existência das coisas no mundo.

b) Subcompetência interacional discursivo-textual: Os elementos coesivos do documento estão de acordo com a proposta da atividade, como em ‘*Para empezar, tengo que decir (...)*’. Já a dificuldade de articulação mais expressiva do texto se refere ao início do segundo parágrafo, conforme destaco a seguir:

(6) “*En segundo lugar, no tenían (...)*”.

Em relação à frase (6), conforme mencionado na análise da metáfora complexa, Igor usa a expressão ‘*En segundo lugar*’ com a ideia da conjunção copulativa ‘*Además*’, já que está acrescentando novas ideias referentes à vida dos seus avós.

Destarte, a produção escrita do segundo documento revela que Igor, apesar de suas limitações, cumpre com a atividade proposta. Em uma escala de 0 a 5, o professor atribuiu nossa 4,5 à sua composição.

4.1.1.3 Terceiro documento da produção escrita: *Mi trayectoria en el CIL*

Notas de campo do 3º documento elaborado por Igor: No dia 23 de novembro de 2016, o professor sugere que os aprendizes escrevam uma composição sobre a trajetória deles como alunos do CIL. Destaco que essa atividade faz parte do último semestre do curso de espanhol. Para motivar o processo de escrita, o professor pede que os alunos escrevam sobre coisas e pessoas importantes que fizeram parte da trajetória deles no curso, conforme sugerido a seguir:

Mi trayectoria en el Centro de Lenguas

Escribe un texto sobre tu trayectoria en el Centro de Lenguas de Brasilia. Cuéntanos qué cosas importantes han ocurrido durante estos seis años como estudiante de español. ¿Qué personas han sido importantes para tu formación y qué ha cambiado en tu vida desde que has empezado a estudiar ese idioma.

Antes da realização da composição, os alunos da turma fazem várias perguntas ao professor sobre as últimas datas do semestre letivo e sobre a formatura da qual vão participar no mês de dezembro. Enquanto os alunos perguntam e falam alto com o professor, tomados por um sentimento de entusiasmo e euforia, Igor se levanta da cadeira e, com os braços

cruzados, dá algumas voltas ao redor dela. Nesse momento, uma aluna da turma pede que ele se sente e Igor prontamente a atende. Após se sentar, o estudante fica paralisado com o olhar fixo para seus dedos e, repentinamente, começa com movimentos do tronco para frente e para trás.

Depois de responder a várias perguntas dos alunos, o professor vai em direção ao Igor e toca no seu ombro, com o objetivo de interagir com ele. Igor percebe a presença do docente, para de se balançar e pergunta se vai fazer a redação, conforme transcrevo na nota de campo a seguir:

[6] I: *¿Voy a hacer la redacción ahora?*
P: *Sí, sí, ahora mismo.*
I: *¿PERO VOYA HACER LA REDACCIÓN AHORA?*
P: *Sí, vamos a hacerla ahora mismo.*
I: *¡DAME LA REDACCIÓN, PROFE!*
P: *Sí, un ratito.*
I: *¿DÓNDE ESTÁ LA REDACCIÓN?* (Nota de campo do dia 23/11/2016).

Após proferir a última pergunta, Igor se levanta, vai à mesa do professor e começa a procurar a redação. O professor lhe pede tranquilidade, mas o aluno insiste em procurá-la sobre a mesa. O professor então lhe diz:

[7] P: *Igor, las redacciones están en mi casillero.*
I: *¡DAME LA REDACCIÓN, PROFE!*
P: *Mhm Igor, necesitas estar tranquilo. Ahora estás ansioso.*
I: *¿Estoy ansioso, LUCIANO? No es bueno estar ansioso. TENGO QUE NO ESTAR ANSIOSO PARA PODER CONDUCIR.*
P: *Sí, no puedes conducir ansioso. ¡Estás ansioso!*
I: *PERDÓN, PROFE, PERDÓN. No puedo estar ansioso. ¡Perdón, Luciano!* (Nota de campo do dia 23/11/2016).

No episódio relatado, o aluno fala com um tom alto de voz, porém, ao ser enquadrado como ansioso pelo professor, volta a se sentar, baixa a voz e começa a ficar mais tranquilo, pois entende que a ansiedade não é boa e ele precisa se conter. Destaco, ainda, o fato de o aluno não querer estar ansioso pois pretende tirar a carteira de motorista. O professor reforça a necessidade de se ter tranquilidade para poder dirigir, o que influencia na consciência de um sentimento que precisa ser combatido por Igor.

Assim que o aluno se senta, o docente lhe sugere que faça a composição na SRG, com apoio da professora especializada. Igor aceita a proposta e eu me dirijo com ele à SRG. Ao chegarmos à sala, a professora lhe disponibiliza um computador e lhe explica o que ele deve fazer na atividade. No entanto, Igor pede que ela fique ao seu lado e que o ajude a montar seu texto. Durante a escrita, o estudante se mostra bastante concentrado e, mediante o direcionamento de perguntas da professora, ele elabora o texto contido no Quadro 20.

QUADRO 20 – Terceiro documento da produção escrita de Igor

TERCEIRO DOCUMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Hace cuatro años que estoy haciendo el español. Los profesores me ayudaban con el español. La primera profesora fue Lindaci y el último profesor fue Luciano de Jesus.

A mí me gustó mucho estudiar español porque es la lengua más fácil. Me gustó todo: proyecto oral, redacción, pruebas escritas, orales y todo. Hice muchos amigos y mis mejores amigos fueran Ana Clara, Guilherme e Helena.

Yo nunca he reprobado. Yo estudié una vez por la mañana, después siempre por la tarde en el CIL. Algunas veces fue en el auditorio para ver presentaciones o películas. Yo he participado de las fiestas y comidas típicas y algunas me gustó y otras no.

Mi mamá siempre venía en la reunión y cuando no ha venido es porque estaba trabajando. Antes no me hablaban en español mas ahora me hablan. Antes venía con mamá y ahora voy en transporte escolar. Mi relación en la sala de recursos me ayuda y todo eso. Yo fui al laboratorio cuando necesitaba, a veces solo, con el grupo o el profesor.

El libro que he leído últimamente es Lazarillo de Tormes. Aquí en el CIL fue la primera vez que yo he leído libro en español. En el futuro haré otras lenguas. Haré francés, después italiano, después griego, después alemán y después inglés.

Fonte: Elaborado por Igor em 23 de novembro de 2016.

Metáforas do 3º documento da produção escrita elaborado por Igor: Seguindo os procedimentos de análise das metáforas do primeiro e do segundo documento da produção escrita de Igor, apresento e analiso as categorias inicial, intermediária e final desse documento.

- a) **Categoria inicial:** as metáforas linguísticas do terceiro documento da produção escrita elaborado por Igor estão separadas por parágrafos, conforme o Quadro 21:

QUADRO 21 – Metáforas linguísticas da terceira produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
Primeiro	<i>Hace cuatro años, estoy haciendo, me ayudaban, La primera, fue, el último, fue</i>
Segundo	<i>me gustó, mucho, es, más, fácil, Me gustó, todo, Hice, muchos, mejores, fueran</i>
Terceiro	<i>nunca, he reprobado, estudié, una vez, por la mañana, después, siempre, por la tarde, Algunas veces, fue, he participado, algunas, me gustó, otras</i>
Quarto	<i>siempre, venía, en, cuando no ha venido, es, estaba trabajando, Antes, me hablaban, en, mas, ahora, me hablan, Antes, venía, ahora, voy, en, me ayuda, todo eso, fui al, cuando necesitaba, a veces, solo, con</i>
Quinto	<i>he leído, últimamente, es, Aquí, en, fue, la primera vez, he leído, en, En el futuro, haré, otras, Haré, después</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da segunda produção escrita de Igor.

Por meio da categorização inicial desse terceiro documento, separo as metáforas linguísticas de acordo com suas correspondentes metáforas conceituais, apresentadas a seguir:

b) **Categoria intermediária:** as metáforas linguísticas desse terceiro documento escrito são agrupadas na categorizada intermediária, com o objetivo de classificá-las de acordo com suas respectivas metáforas conceituais, conforme Quadro 22.

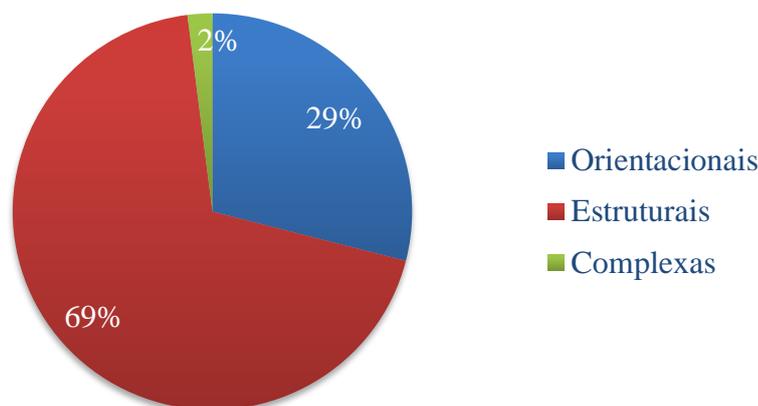
QUADRO 22 – Metáforas conceituais da terceira produção escrita

PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
Primeiro	<i>La primera, el último</i>	Orientacional
	<i>Hace cuatro años, estoy haciendo, me ayudaban, fue</i>	Estrutural
Segundo	<i>mucho, más, fácil, todo, muchos, mejores</i>	Orientacional
	<i>me gustó, es, Me gustó, Hice, fueran</i>	Estrutural
Terceiro	<i>algunas, otras</i>	Orientacional
	<i>nunca, he reprobado, estudié, una vez, por la mañana, después, siempre, por la tarde, Algunas veces, fue, he participado, me gustó</i>	Estrutural
Quarto	<i>en, solo, con</i>	Orientacional
	<i>siempre, venía, cuando no ha venido, es, estaba trabajando, Antes, me hablaban, ahora, me hablan, Antes, venía, ahora, voy, me ayuda, fui al, cuando necesitaba, a veces</i>	Estrutural
	<i>mas, todo eso,</i>	Complexa
Quinto	<i>Aquí, en, otras,</i>	Orientacional
	<i>he leído, últimamente, es, fue, la primera vez, he leído, En el futuro, haré, Haré, después</i>	Estrutural

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas da terceira produção escrita de Igor.

O Quadro 22 revela que Igor utiliza em sua terceira produção escrita diversos tipos de metáforas. No entanto, ressalto que não detecto no documento nenhuma metáfora linguística que esteja de acordo com os pressupostos da metáfora ontológica. A seguir, apresento o Gráfico 3, que ressalta a proporcionalidade das metáforas conceituais do documento analisado.

GRÁFICO 3 – Proporção de metáforas conceituais da terceira produção escrita



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas do Quadro 22.

De acordo com o Gráfico 3, podemos observar que as metáforas com maior frequência no terceiro documento da produção escrita de Igor são as orientacionais, seguidas das estruturais e das complexas. No entanto, a seguir, adequação do uso dessas metáforas de acordo com o texto.

- c) **Categoria final:** nessa categoria, discuto a adequação das metáforas em relação ao terceiro documento produzido por Igor, conforme Quadro 23.

QUADRO 23 – Metáforas adequadas e inadequadas da terceira produção escrita

METÁFORAS CONCEITUAIS	PARÁGRAFOS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	Primeiro	<i>Hace cuatro años, estoy haciendo, fue</i>	<i>me ayudaban,</i>
	Segundo	<i>me gustó, es, Me gustó, Hice,</i>	<i>Fueran</i>
	Terceiro	<i>nunca, he reprobado, estudié, una vez, por la mañana, después, siempre, por la tarde, Algunas veces, he participado, me gustó</i>	<i>Fue</i>
	Quarto	<i>siempre, venía, es, estaba trabajando, Antes, me hablaban, ahora, me hablan, Antes, venía, ahora, me ayuda, fui al, a veces</i>	<i>cuando no ha venido, voy cuando necesitaba,</i>
	Quinto	<i>he leído, últimamente, es, fue, la primera vez, he leído, En el futuro, haré, Haré, después</i>	
Orientacionais	Primeiro	<i>La primera, el último</i>	
	Segundo	<i>mucho, más, fácil, todo, muchos, mejores</i>	
	Terceiro	<i>algunas, otras</i>	
	Quarto	<i>solo, con</i>	<i>En</i>
	Quinto	<i>Aquí, en, otras</i>	
Complexas	Primeiro		
	Segundo		<i>Porque</i>
	Terceiro		
	Quarto	<i>mas</i>	<i>todo eso</i>
	Quinto		

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Quadros 21 e 22.

Como podemos observar no Quadro 23, Igor apresenta em sua terceira produção escrita metáforas linguísticas provenientes de metáforas estruturais, orientacionais e complexas. A metáfora conceitual estrutural TEMPO É AÇÃO NO ESPAÇO pode ser observada na expressão ‘*Algunas veces*’, posto que a experiência de repetição da ação está relacionada ao tempo no espaço. Já a metáfora orientacional ENUMERAÇÃO É ORDEM SEQUENCIAL pode ser entendida a partir da metáfora linguística ‘*La primera*’.

Destaco, ainda, que no documento analisado, a maior quantidade de metáforas inadequadas aparece no grupo das estruturais, uma vez que o tempo não está de acordo com a

expressividade verbal requerida pelo contexto. Entretanto, as inadequações que causam prejuízo mais significativo da composição do texto se referem às metáforas linguísticas concebidas pelas metáforas complexas. Na frase ‘*A mí me gustó mucho estudiar español porque es la lengua más fácil*’, por exemplo, o estudante justifica o motivo de ter gostado de estudar espanhol com a conjunção ‘porque’ ao explicar que essa língua é mais fácil, não ficando claro para o leitor se Igor se refere à língua materna ou a outras línguas estrangeiras.

Competência comunicativa do 3º documento elaborado por Igor: Como o documento analisado é de produção escrita, apresento, a seguir, análise das subcompetências linguística e discursivo-textual da competência comunicativa de Igor.

a) Subcompetência linguística: De acordo com o Quadro 23 e com o documento analisado, podemos observar que a maioria das regras gramaticais estão adequadas ao texto. A produção escrita de Igor é satisfatória e há poucos desvios linguísticos nas estruturas de suas frases. Segundo minhas notas de campo do dia 28 de novembro de 2016, data em que o professor entrega aos alunos a redação corrigida, o professor declara que Igor fez uma redação muito boa:

[8] OP: Então, Luciano, o que você achou dessa última redação que ele fez?

P: Foi muito boa! Estou feliz de ver o Igor assim... (Nota de campo do dia 28/11/2016).

Desse modo, destaco algumas estruturas gramaticais que mostram a boa composição feita por Igor: ‘*Hace cuatro años que estoy estudiando*’, ‘*Hice muchos amigos*’ ‘*nunca he reprobado*’ ‘*Antes no me hablaban en español*’, ‘*fue la primera vez que yo he leído*’ ‘*En el futuro haré otras lenguas*’. Sobre os desvios linguísticos, ressalto a frase:

(7) ‘*Los profesores me ayudavan* con el español*’.

Na frase (7), Igor usa o verbo *ayudar* no Pretérito Imperfeito do Indicativo com a terminação *-avan*, ao invés de *-aban*. Esse desvio linguístico ocorre porque há uma interferência da língua materna de Igor, já que em outros momentos da sua composição ele conjuga o verbo corretamente, como em ‘*estaba*’, ‘*hablaban*’, ‘*necesitaba*’. Destaco, ainda, que essa interferência costuma acontecer com frequência por estudantes da língua espanhola e que, no caso mencionado, não representa dificuldades na compreensão do que é relatado pelo aluno, já que a inadequação não ocorre em relação à escolha do modo ou do tempo verbal, mas sim entre as consoantes sonoras *-v* e *-b*.

b) Subcompetência interacional discursivo-textual: Ao respeitarmos as limitações de Igor e observarmos sua escrita, é possível declararmos que ele cumpre com a atividade proposta deste documento analisado. No entanto, cabe destacar que o estudante usa poucos elementos de coesão em seu texto, o que dificulta a articulação de suas ideias, como podemos observar a seguir:

(8) *'Mi relación en la sala de recursos me ayuda y todo eso. Yo fui al laboratorio cuando necesitaba, a veces solo, con el grupo o el profesor'.*

Conforme podemos observar na frase (8), Igor explica sua relação com a sala de recursos. Em seguida, ele diz que foi ao laboratório quando precisou. Ao analisar a articulação entre ambas as frases, percebo que as frases estão colocadas sem concatenação de ideias, em uma linguagem mais concisa e concreta.

Sendo assim, a produção escrita do terceiro documento de Igor demonstra que, apesar de ele apresentar discurso mais objetivo e fragmentado, a atividade proposta é cumprida de forma satisfatória. Em uma escala de 0 a 5, o professor atribui nota 4,0 à produção escrita analisada e deixa por escrito a seguinte mensagem motivacional ao estudante:

¡Felicitaciones, Igor! Has mejorado mucho la escrita. Sin embargo, siempre se puede mejorar. ¡No dejes de consultar libros de español! Por más lenguas que estudies, no te olvides de que esta es la primera lengua extranjera que hablas y que es muy especial. Saludos de tu maestro. Luciano de Jesus

Assim, os documentos relatados nesta subseção nos permitem ter uma visão do processo de produção escrita de Igor. Isso me permite apresentar, a seguir, análise geral da linguagem metafórica e da CC da produção escrita do estudante, além de considerações sobre aspectos relacionados ao TEA.

4.1.1.4 Resumo das notas de campo, das metáforas e da CC das produções escritas

A seguir, apresento de forma geral análise das notas de campo, das metáforas e da CC dos documentos da produção escrita de Igor, com o objetivo de traçar panorama global do processo de ensino e aprendizagem de LE desse estudante.

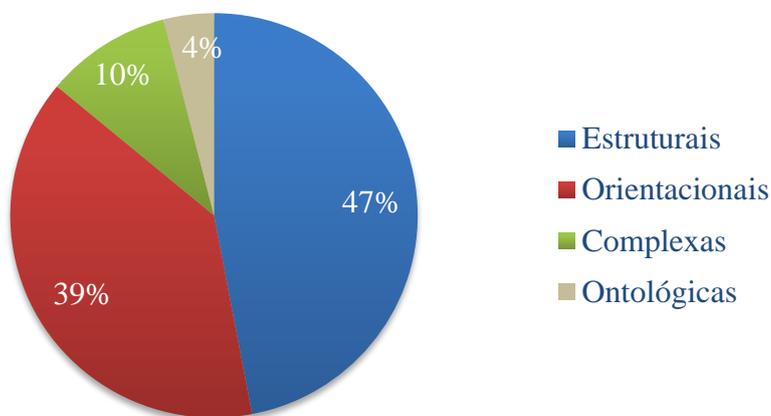
Em minhas notas de campo dos documentos analisados da produção escrita do aprendiz, percebemos que o professor, antes de dar atendimento especializado a Igor, explica de forma geral para todos os alunos o que espera que escrevam, favorecendo a integração e a inclusão do aluno à turma.

Durante o atendimento personalizado, como estratégias para incentivar o processo de escrita de Igor, o professor conversa com o aluno a fim de tranquilizá-lo, explica-lhe a atividade, faz oralmente a redação com ele e lhe sugere que desenvolva a composição em um computador na SRG.

Nesse atendimento personalizado, fica evidente que, às vezes, o aluno não entende a intencionalidade ou a entonação da pergunta do professor (Teoria da Mente). Como estratégia para que o aluno lhe responda, o docente indica que vai lhe fazer uma pergunta, explicitando o seu desejo de resposta, o que contribui para a execução das atividades.

No que concerne ao uso de metáforas na produção textual de Igor, podemos perceber que ele usa metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas. A seguir, apresento o Gráfico 4, que explicita a frequência das ocorrências dessas metáforas nos documentos analisados.

GRÁFICO 4 – Proporção de metáforas conceituais da produção escrita de Igor



Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas dos Gráficos 1, 2 e 3.

De acordo com o Gráfico 4, percebemos que há maior incidência das metáforas estruturais e orientacionais na produção escrita de Igor. Nos documentos analisados, podemos observar ainda que essas metáforas costumam apresentar adequação em relação ao texto. Destaco que isso provavelmente ocorre porque a conceituação dessas metáforas parte de uma experiência mais ordinária e possui uma constituição mais concreta. Já as metáforas complexas e ontológicas, de cunho mais abstrato e dinâmico, apresentam menor incidência e inadequação nos textos produzidos pelo PP, o que sugere dificuldades acentuada no uso dessas metáforas.

A respeito da CC das produções escritas do estudante, destaco que em relação à subcompetência linguística, Igor produz estruturas satisfatórias e com poucas ocorrências de

desvio gramatical. Já em relação à subcompetência interacional discursivo-textual, sua produção escrita apresenta dificuldades no processo de construção de sentidos. O uso inadequado de elementos coesivos e a dificuldade da relação interacional entre frases do seu discurso textual nos demonstram prejuízo na concatenação de suas ideias. Isso possivelmente ocorre pelo caráter complexo e dinâmico exigido pela sequenciação lógica do pensamento.

Portanto, é imprescindível que o professor, ao receber alunos com laudo médico de TEA, saiba quais são as dificuldades no processamento da linguagem que refletirão diretamente na produção escrita desses alunos, para que estratégias de ensino e de adaptações sejam realizadas a fim de melhor encaminhá-los em direção à sua constituição autônoma como aprendizes de língua estrangeira.

Após análise do processo de produção escrita em LE de Igor, apresento e analiso, a seguir, a expressão oral do aluno em língua espanhola, na perspectiva de sua linguagem metafórica, de sua CC e de aspectos relacionados ao TEA.

4.1.2 Análise documental e discussão da expressão oral

A análise documental e a discussão da expressão oral de Igor constam de três documentos elaborados pelo aluno. O primeiro documento refere-se à expressão oral do nível 3C e o segundo e o terceiro, ao nível 3D. Ambos os níveis fazem parte do ciclo três do Currículo Pleno do CIL.

4.1.2.1 Primeiro documento de expressão oral: *Fiestas típicas*

Notas de campo do 1º documento oral analisado de Igor: No dia 18 de julho de 2016, o professor recebe os alunos em sala de aula e lhes solicita que se organizem em duplas ou em trios para fazerem entrevistas com o docente. Igor se junta a duas colegas e diz que quer que seu grupo seja o primeiro a realizá-la. Naquele momento, o aprendiz se mostra bastante ansioso e eufórico, pois não consegue se sentar e solicita a presença do professor a todo instante. O docente tenta dar as instruções da entrevista para a turma, mas Igor deseja saber quando vão começar a entrevista, se ele já pode fazê-la e se ele vai falar bem. Percebendo a ansiedade de Igor, o professor fica ao seu lado, segura em seu ombro e pede que ele se acalme. Então, ele se senta e permanece calado, enquanto que o professor continua com a mão em seu ombro.

A mão do professor sobre o ombro de Igor é uma estratégia importante para que ele se tranquilize, baixando seu filtro afetivo, tornando possível passar instruções para a turma. O

docente explica que aquela entrevista tem como objetivo avaliar a oralidade dos alunos e que as perguntas que ele vai fazer estão de acordo com a unidade trabalhada em sala de aula, ou seja, são perguntas e ponderações sobre as festas do mundo hispano e sobre as comemorações do Brasil. Após essas explicações, o docente começa a entrevista com Igor e com suas duas colegas de turma. Antes de fazer as perguntas, o professor solicita que cada aluno leia partes de um texto intitulado ‘*Los Sanfermines de Pamplona*’, conforme Anexo 2. A seguir, destaco a parte lida por Igor:

El reloj de la torre de San Fermín está a punto de dar la hora. Javier Ezonaga enciende el cohete. El encierro ha comenzado. Que el encierro conlleva un enorme riesgo es algo que hasta los menos aficionados conocen. El toro, aunque lo presenten algunos ingenuos increíblemente como un animal doméstico y maltratado, no deja de ser una fiera poderosísima que cornea con ciega furia a los que se ponen en su camino.

Durante a leitura do texto, Igor se posiciona na cadeira com a coluna ereta e faz sua leitura em voz alta. Às vezes o professor corrige sua pronúncia e as colegas pedem que ele leia mais baixo, mas o estudante parece não os ouvir. Minha impressão é a de que Igor usa a estratégia de falar alto para não ser interrompido ou distraído por seus interlocutores, terminando, assim, sua tarefa. Desse modo, a única coisa que lhe importa é a leitura do texto, já que as vozes direcionadas a ele parecem inaudíveis.

Esse evento sugere que o aluno com laudo médico de TEA pode direcionar sua voz a si mesmo e as palavras das pessoas que estão ao seu redor podem não promover a interação requerida ou não lhe causar mudança de comportamento, como ocorre na entrevista relatada. Após a leitura do texto, o professor direciona algumas perguntas a Igor e o diálogo entre os dois acontece, como podemos verificar a seguir.

- [9] P: *Bueno... está parte ya está. Igor, ¿se maltratan a los animales en Brasil?*
I: *Sí.*
P: *¿En qué ocasiones?*
I: *La basurada*...*
P: *¿Cómo?*
I: *Cualquier maltrato en Brasil. Agresión, agresividades.*
P: *O sea, ¿eso es algo que ocurre normalmente en Brasil?*
I: *Sí.*
P: *¿Y qué opinas de eso?*
I: *Tienes que tratar bien los animales.*
P: *Perdón, se dice: ¿Hay que tratar bien a los animales!*
I: *Sí, hay que tratar bien a los animales.*
P: *Bueno, vale. Contéstame: ¿Cuáles son las fiestas típicas de Brasil?*
I: *Fiesta de San Juan.*
P: *¿Y cómo son las fiestas de San Juan?*
I: *Se viste de caipira, se danza cuadrilla.*
P: *Cuadrilla. Esta es la palabra en portugués...*
I: *La fiesta de la Igresita de la trescientos ocho Sul: Nossa Senhora de Fátima.*
P: *Sí, verdad... Hablando de iglesia, ¿conoces algún plato navideño de Brasil?*

I: *Yo como arroz, frijoles... Arroz y frijoles ... Arroz, frijoles... Arroz...*
P: *¿Qué más?*
I: *Carne.*
P: *Pero, ¿qué es lo que comemos normalmente en Navidad?*
I: *Sopa, caldo de gallina. caldo de gallina, de gallina...*
P: *Bueno... Igor, ¿te gusta ir de compras? ¿Qué sueles comprar?*
I: *Comprar las cosas que necesito y las que no necesito.*
P: *Pero, ¿qué compras normalmente? ¿Cuáles son las cosas que te gusta comprar?*
I: *Comida, alimentos, bebidas...*
P: *Igor, ¿te consideras una persona consumista?*
I: *La persona consumista me gusta porque las personas quieren consumir.*
P: *Pero, ¿tú eres así? ¿Eres una persona consumista?*
I: *A veces, a veces, no siempre. A veces, de vez en cuando y siempre.*
P: *¿De vez en cuando y siempre! ¡Vale!*
I: *Sí, de vez en cuando, a veces y siempre.* (Gravação do dia 18/07/2016).

No trecho [9], o professor pergunta a Igor se os animais são maltratados no Brasil e ele responde afirmativamente, sem se prolongar (*Sí*). Então, o docente o indaga sobre ocasiões em que o maltrato aos animais ocorre (*¿En qué ocasiones?*), mas ele responde com a palavra inventada ‘*basurada*’, que parece estar relacionada a lixo (*‘basura’*). Em seguida, o professor diz não entender a resposta de Igor (*¿Cómo?*), que acaba dizendo algumas palavras relacionadas ao maltrato dos animais (*Cualquier maltrato en Brasil. Agresión, agresividades*), mas que não respondem à pergunta feita.

Nesse início de diálogo, quando o professor lhe faz duas perguntas sobre seu gosto pessoal (*‘Igor, ¿te gusta ir de compras? ¿Qué sueles comprar?’*), ele responde *‘Comprar las cosas que necesito y las que no necesito’*. Insatisfeito com a resposta, o professor indaga novamente com mais duas perguntas: *‘Pero, ¿qué compras normalmente? ¿Cuáles son las cosas que te gusta comprar?’* Percebendo que não havia dito o esperado pelo professor, Igor responde *‘Comida, alimentos, bebidas...’* e cumpre com a previsibilidade de respostas às quatro perguntas que lhe são feitas.

Outra questão que vale a pena ser ressaltada é a repetição das mesmas palavras (ecolalia) no discurso do estudante. Quando o professor lhe pergunta *‘¿conoces algún plato navideño de Brasil?’*, Igor lhe responde *‘Yo como arroz, frijoles... Arroz y frijoles... Arroz, frijoles... Arroz’*. Mais adiante, ao ser indagado sobre o que normalmente comemos no Natal, ele diz *‘Sopa, caldo de gallina. Caldo de gallina, de gallina...’*, como se as palavras lhe ficassem ecoando em sua mente e precisassem ser ditas novamente.

Para dar continuidade à análise da expressão oral de Igor, apresento, a seguir, as metáforas produzidas pelo aluno nesse primeiro documento.

Metáforas do 1º documento da expressão oral de Igor: Para apresentar e analisar o conteúdo das metáforas da expressão oral desse primeiro documento de Igor, classifico sua organização em três categorias: inicial, intermediária e final.

- a) **Categoria inicial:** as metáforas linguísticas do discurso de Igor são identificadas e separadas de acordo com os temas discutidos em seu diálogo, conforme consta no Quadro 24.

QUADRO 24 – Metáforas linguísticas da primeira expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
<i>Maltrato a los animales</i>	<i>Cualquier, maltrato, en, Tienes que, tratar, bien, Hay que</i>
<i>Fiestas típicas</i>	<i>Se viste, se danza</i>
<i>Plato navideño</i>	<i>como</i>
<i>Consumismo</i>	<i>necesito, me gusta, porque, quieren, a veces, no siempre, de vez en cuando, siempre</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da primeira expressão oral de Igor.

- b) **Categoria intermediária:** após fazer a identificação das metáforas linguísticas desse primeiro documento, sugiro a constituição da categorização intermediária, com a intenção de classificar as metáforas linguísticas de acordo com os pressupostos de suas respectivas metáforas conceituais, conforme apresentado no Quadro 25.

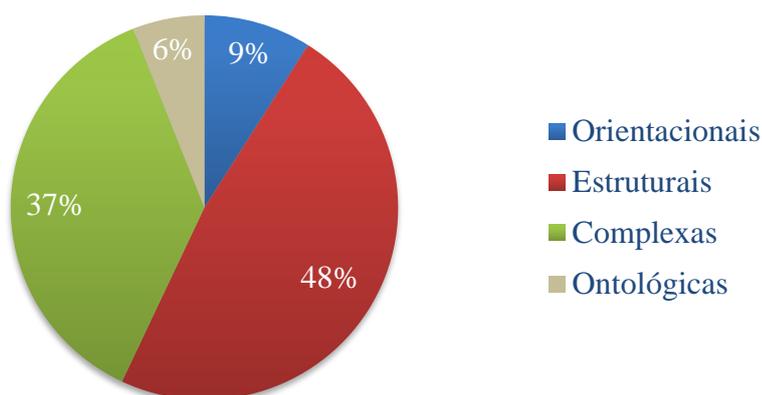
QUADRO 25 – Metáforas conceituais da primeira expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
<i>Maltrato a los animales</i>	<i>en, bien</i>	Orientacional
	<i>Tienes que, Hay que</i>	Estrutural
	<i>tratar bien a los animales</i>	Ontológica
	<i>Cualquier, maltrato</i>	Complexa
<i>Fiestas típicas</i>	<i>Se viste, se danza</i>	Estrutural
<i>Plato navideño</i>	<i>Como</i>	Estrutural
<i>Consumismo</i>	<i>necesito, me gusta, quieren</i>	Estrutural
	<i>porque, a veces, no siempre, de vez en cuando, siempre</i>	Complexa

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da primeira produção oral de Igor.

A partir do Quadro 25, podemos observar que Igor utiliza em seu discurso metáforas orientacionais, estruturais, ontológicas e complexas. A seguir, apresento o Gráfico 5, que ilustra a proporção de metáforas analisadas no primeiro documento da expressão oral do estudante.

GRÁFICO 5 – Proporção de metáforas conceituais da primeira expressão oral



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas do Quadro 25.

De acordo com o Gráfico 5, observamos que as metáforas mais utilizadas por Igor em seu primeiro documento de expressão oral são as estruturais e as complexas, seguidas das orientacionais e das ontológicas. Entretanto, apresento, a seguir, categoria final para analisar a adequação dessas metáforas no discurso proferido pelo estudante em interação com seu professor.

c) **Categoria final:** a partir das categorias inicial e intermediária, proponho a categoria final, com o objetivo de apresentar e de analisar as metáforas utilizadas por Igor em seu primeiro documento de expressão oral, conforme consta no Quadro 26.

QUADRO 26 – Metáforas adequadas e inadequadas da primeira expressão oral

METÁFORAS CONCEITUAIS	TEMAS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	<i>Maltrato a los animales</i>	<i>Hay que</i>	<i>Tienes que</i>
	<i>Fiestas típicas</i>	<i>Se viste, se danza</i>	
	<i>Plato navideño</i>		<i>Como</i>
	<i>Consumismo</i>	<i>Necesito</i>	<i>me gusta, quieren</i>
Orientacionais	<i>Maltrato a los animales</i>	<i>en, bien</i>	
	<i>Fiestas típicas</i>		
	<i>Plato navideño</i>		
	<i>Consumismo</i>		
Complexas	<i>Maltrato a los animales</i>		<i>Cualquier, maltrato</i>
	<i>Fiestas típicas</i>		
	<i>Plato navideño</i>		
	<i>Consumismo</i>		<i>porque, a veces, no siempre, de vez en cuando, siempre</i>
Ontológicas	<i>Maltrato a los animales</i>	<i>tratar bien a los animales</i>	
	<i>Fiestas típicas</i>		
	<i>Plato navideño</i>		
	<i>Consumismo</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor com informações extraídas dos Quadros 24 e 25.

A partir das observações da expressão oral de Igor e do Quadro 26, podemos perceber que Igor apresenta metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas em seu discurso em LE. A metáfora conceitual TEMPO É AÇÃO (*'Se viste', 'se danza'*) pode ser percebida nas construções que estruturam o tempo, enquanto que a orientacional e a ontológica aparecem em BOM É PARA CIMA (*'bem'*) e CUIDAR É UMA ENTIDADE (*'tratar bien a los animales'*), respectivamente.

Não obstante, entre as metáforas conceituais que classifico em relação ao contexto da fala de Igor, destaco as complexas, que estão localizadas como inadequadas no Quadro 26. Essas metáforas complexas, que exigem o domínio de associação entre a intencionalidade da interação e do discurso, são ditas por Igor; porém, não cumprem com o significado esperado mediante a pergunta do seu interlocutor.

Dessa forma, na expressão oral do documento analisado, Igor usa metáforas linguísticas de caráter conceitual complexo (*'porque, a veces, no siempre, de vez en cuando'*) com a intenção de manter a interação com o professor. Ou seja, parece que ele tem conhecimento implícito de que as metáforas complexas relacionadas a elementos de coesão, por exemplo, possibilitam a continuidade do diálogo e da interação. Nesse sentido, Igor procura responder às perguntas do professor com esses elementos de conexão de ideias, ainda que de forma inadequada ao contexto comunicativo.

Durante o diálogo, no entanto, o professor percebe essa dificuldade de Igor e procura promover a interação por meio de outras perguntas. Além disso, quando percebe que o aluno não está conseguindo dar respostas adequadas às perguntas, o docente muda o tema da conversa, incentivando a fala do aprendiz, como em *'Sí, verdad... Hablando de iglesia, ¿conoces algún plato navideño de Brasil?'*. Essa interação entre professor e aluno fica mais evidente ao se propor análise da CC do aprendiz, conforme consta a seguir.

Competência comunicativa do 1º documento da expressão oral elaborado por Igor: De acordo com o modelo proposto por Almeida Filho (1993, 2003) e revisitado por Souto Franco e Almeida Filho (2009) e por Santana et al. (2015), a CC possui base sociocultural e suas subcompetências têm caráter dinâmico de destaque no discurso. Nesse sentido, analiso apenas as subcompetências linguística e interacional, já que não percebo a atuação da subcompetência estratégica formulaica ou lúdico-estética no diálogo analisado.

a) Subcompetência linguística: No que tange ao uso adequado de regras gramaticais, Igor cumpre satisfatoriamente com a atividade proposta, já que há poucos desvios na formação das estruturas de suas frases.

Nesse sentido, destaco algumas estruturas gramaticais que apontam desempenho satisfatório do aluno em sua expressão oral: *‘se viste de caipira’*, *‘las personas quieren consumir’*, *‘las que no necesito’*. Em relação ao desvios linguísticos da expressão oral analisada, destaco a frase:

(9) *‘Tienes* que tratar bien* los animales’*.

Na frase (9), Igor usa o verbo *ter* (*‘tienes’*) no lugar do verbo *haber* (*‘Hay’*) para se referir à obrigação impessoal que é imposta de forma geral às pessoas. Além disso, ele não utiliza a preposição *‘a’* exigida pelo verbo *‘tratar’*. Ressalto que o professor corrige a frase do aluno durante o diálogo, o que o leva a repeti-la corretamente, autocorrigindo-se (*‘Sí, hay que tratar bien a los animales’*).

b) Subcompetência interacional discursivo-textual: Nessa subcompetência, destaco elementos discursivos do diálogo para análise da interação entre Igor e seu interlocutor. No trecho [9], há alguns momentos em que Igor responde ao professor satisfatoriamente, como podemos observar quando o professor lhe ordena que responda à pergunta *‘¿Cuáles son las fiestas típicas de Brasil?’* ou *‘¿Y como son las fiestas de San Juan?’*.

No entanto, em outros momentos a interação discursiva fica prejudicada pelo fato de Igor parecer não entender às perguntas do professor. Por exemplo, quando o docente lhe faz perguntas sobre seu gosto pessoal (*‘Igor, ¿te gusta ir de compras? ¿Qué sueles comprar?’*), ele responde *‘Comprar las cosas que necesito y las que no necesito’*. Outro momento em que fica clara a dificuldade do estabelecimento da competência interacional discursiva ocorre ao final do trecho analisado. O professor pergunta a Igor se ele é uma pessoa consumista (*‘¿Eres una persona consumista?’*), e o aluno lhe responde *‘A veces, a veces, no siempre. A veces, de vez en cuando y siempre’*. Ao perceber que Igor não havia compreendido à pergunta, o professor repete com ênfase *‘¿De vez en cuando y siempre!’*, finalizando o diálogo com uma expressão de confirmação e de término da conversa (*‘¡Vale!’*).

Assim sendo, a expressão oral desse primeiro documento analisado mostra que Igor, apesar de falar em espanhol, possui limitações em seu discurso na subcompetência interacional. Portanto, para conseguir respostas mais adequadas às suas perguntas, é

fundamental que o docente demonstre a intencionalidade de seus questionamentos e que tenha sensibilidade de avaliar a expressão oral a partir da linguagem produzida pelo aluno. Essa adequação é feita pelo professor regente do estudante que, em uma escala de 0 a 30 pontos, atribuiu uma nota de 25 pontos ao aluno por sua entrevista em LE.

4.1.2.2 Segundo documento de expressão oral: *Inmigración*

Notas de campo do 2º documento oral analisado de Igor: No dia 17 de outubro de 2016, o professor recebe os alunos em sala de aula e lhes explica que vão fazer debate sobre o tema estudado naquele bimestre: imigração. O professor esclarece que vai projetar a letra da canção *La jaula de oro* (Anexo 3), da cantora mexicana Julieta Venegas, no quadro da sala de aula e que em seguida vai colocar a música para tocar. Além disso, solicita que os estudantes prestem atenção à letra da música e informa que, se quiserem, podem cantá-la.

Durante a explicação da atividade, Igor está sentado na cadeira com o corpo curvado para frente e sorri sem parar. O estudante direciona seu olhar para os pés da mesa do professor e faz um movimento rotativo com o punho da mão, como se estivesse se divertindo com o que estava olhando. Após a explicação da atividade aos alunos, o professor se dirige a Igor e diz que quer que ele escute a música e que preste atenção na projeção da letra. O estudante pergunta se pode cantá-la e o docente responde afirmativamente.

Ao colocar a canção, Igor deixa de fazer aquelas estereotípias com as mãos e com o corpo e olha para a projeção da canção no quadro da sala de aula. Os colegas da turma ficam em silêncio na primeira parte da música e logo alguns estudantes começam a cantá-la em voz baixa. Igor não canta a música, mas a melodia e o silêncio da turma parecem tranquilizá-lo, diminuindo seu filtro afetivo e promovendo clima propício para que o diálogo aconteça.

Após a canção, o silêncio, que continua na sala de aula, é rompido pelo professor, que pergunta aos alunos se eles gostaram da música. Todos dizem que sim e o docente introduz o tema da discussão em sala de aula, afirmando que a imigração é um problema da atualidade e que precisa ser discutido. Em seguida, o professor estabelece o seguinte diálogo com Igor.

[10] P: Igor, empecemos... Contéstame: ¿Qué has comprendido de la canción?

I: He comprendido que estaban hablando de México y de los Estados Unidos. Estaban hablando de la lengua española en México, Estados Unidos y América del Norte.

P: Sí. Bueno, ¿y cuál es tu opinión sobre lo que has visto?

I: Algunos de Estados Unidos hablan español y otros inglés.

P: Ah sí, verdad... Y sobre la inmigración, ¿has visto las dificultades de la inmigración?

I: La dificultad de comprender la lengua española o la lengua inglesa.

P: Ya... Mhum, ¿qué más podemos decir de las dificultades de la inmigración?

I: *De inmigración... De la lengua...*
 CT: *Igor, ¿te gustaría vivir en otro lugar de Brasil o en otro país?*
 I: *Solo en Brasil.*
 P: *¿En qué parte de Brasil te gustaría vivir?*
 I: *En São Paulo.*
 P: *Bueno... Dinos por qué...*
 I: *Porque es la ciudad que tiene más cosas. ¿Cuál es la pregunta que ibas a hacer para mí? ¿Qué es inmigración?*
 P: *Es salir de un lugar para vivir en otro. Por ejemplo, ¿te gustaría migrar a São Paulo y vivir allá?*
 I: *Solo viajar. Cuando acabar mis estudios ahí sí voy a vivir en São Paulo.*
 P: *¿Por qué las personas dejan su país de origen?*
 I: *Tienen muchas cosas industriales. Tienes que saber hablar otra lengua.*
 P: *No, no no pregunto qué tienen que hacer allá. Pregunto por qué las personas salen a otros países. Por ejemplo, aquí en Brasil tenemos el Carnaval, el fútbol.*
 I: *Sí, tenemos todo...*
 P: *Entonces, ¿por qué mucha gente va a vivir en Estados Unidos o en Europa?*
 I: *Porque tienen muchas otras cosas más baratas. El consumo... El precio...*
 P: *Mm, ¡vale! Paso la pregunta a otra persona... (Gravação do dia 17/10/2016).*

No diálogo [10], Igor se mantém mais tranquilo do que na atividade [9], analisada anteriormente. A estratégia de colocar uma canção para estabelecer diálogo com o estudante é bem recebida pelo aluno e o silêncio que se estabelece na turma o deixa mais sereno.

Destaco que, logo no início do diálogo, o professor pergunta a Igor o que ele entendeu da canção (*‘Contéstame: ¿Qué has comprendido de la canción?’*). O aprendiz afirma que falavam do espanhol no México, nos Estados Unidos e na América do Norte (*‘He comprendido que estaban hablando de México y de los Estados Unidos. Estaban hablando de la lengua española en México, Estados Unidos y América del Norte’*). Então, o professor lhe questiona sobre as dificuldades da imigração de acordo com a música (*‘¿has visto las dificultades de la inmigración?’*) e o estudante diz que a dificuldade estava na compreensão da língua inglesa ou espanhola (*‘La dificultad de comprender la lengua española o la lengua inglesa’*). O professor ainda insiste na temática das dificuldades da imigração (*‘Mhum, ¿qué más podemos decir de las dificultades de la inmigración?’*), mas Igor não entende sua pergunta e responde *‘De inmigración... De la lengua’*. Ou seja, esta passagem analisada mostra que houve prejuízo na compreensão da intencionalidade tanto da letra da música quanto da pergunta feita pelo docente, o que revela a dificuldade do estudante no processamento da teorização da mente do outro (ToM).

A seguir, com o objetivo de dar continuidade à análise da expressão oral de Igor, apresento as metáforas produzidas pelo aluno neste segundo documento.

Metáforas do 2º documento da expressão oral de Igor: Para apresentar e analisar o conteúdo das metáforas da expressão oral deste segundo documento de Igor, as categorias inicial, intermediária e final são explicitadas.

a) **Categoria inicial:** são identificadas e separadas as metáforas linguísticas a partir dos temas abordados na conversa entre Igor e seu professor, conforme Quadro 27.

QUADRO 27 – Metáforas linguísticas da segunda expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
<i>Dificultades de la inmigración</i>	<i>He comprendido que, estaban hablando, lengua española, Algunos, hablan, otros, la dificultad de comprender, lengua inglesa</i>
<i>Vivir en otro lugar</i>	<i>Solo, en, Porque, es, tiene, más, es, ibas a, para, es, Cuando acabar, ahí, voy a, voy a vivir, en</i>
<i>Causas de la inmigración</i>	<i>Tienen, muchas, Tienes que, otra, tenemos, todo, Porque, tienen, muchas, otras, más</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da segunda expressão oral de Igor.

b) **Categoria intermediária:** as metáforas linguísticas apontadas no Quadro 27 são classificadas de acordo com os pressupostos de suas respectivas metáforas conceituais, conforme apresentado no Quadro 28.

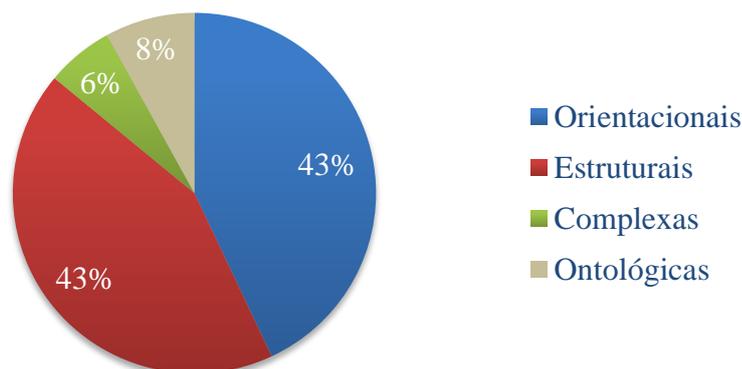
QUADRO 28 – Metáforas conceituais da segunda expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
<i>Dificultades de la inmigración</i>	<i>Algunos, otros</i>	Orientacional
	<i>He comprendido que, estaban hablando, hablan, lengua española, la dificultad de comprender, lengua inglesa</i>	Estrutural
		Ontológica
<i>Vivir en otro lugar</i>	<i>Solo, en, más, para, en</i>	Orientacional
	<i>Es, tiene, es, ibas a, es, Cuando acabar, voy a vivir</i>	Estrutural
	<i>Porque, ahí</i>	Complexa
<i>Causas de la inmigración</i>	<i>Muchas, otra, todo, muchas, otras, más</i>	Orientaciona
	<i>Tienen, Tienes que, tenemos, tienen</i>	Estrutural
	<i>Porque</i>	Complexa

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da segunda expressão oral de Igor.

De acordo com o Quadro 28, podemos observar que Igor utiliza em seu discurso oral metáforas orientacionais, estruturais, ontológicas e complexas. O Gráfico 6 ilustra as metáforas desse segundo documento da sua expressão oral.

GRÁFICO 6 – Proporção de metáforas conceituais da segunda expressão oral



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas do Quadro 28.

De acordo com o Gráfico 6, observamos que as metáforas mais utilizadas por Igor em seu segundo documento de expressão oral são as orientacionais e as estruturais, seguidas das ontológicas e das complexas. Não obstante, é preciso que se faça análise da adequação dessas metáforas ao texto, conforme apresento na categoria final a seguir.

c) **Categoria final:** a partir das categorias inicial e intermediária do segundo documento de expressão oral de Igor, apresento a categoria final com a intenção de analisar a adequação do uso das metáforas pelo estudante, conforme Quadro 29.

QUADRO 29 – Metáforas adequadas e inadequadas da segunda expressão oral

METÁFORAS CONCEITUAIS	TEMAS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	Dificultades de la inmigración	<i>He comprendido que, estaban hablando, hablan,</i>	
	Vivir en otro lugar	<i>Es, es, ibas a, es, voy a vivir</i>	<i>Tiene, Cuando acabar</i>
	Causas de la inmigración	<i>Tienes que, tenemos, tienen</i>	<i>Tienen</i>
Orientacionais	Dificultades de la inmigración	<i>Algunos, otros</i>	
	Vivir en otro lugar	<i>Solo, en, más, para, en</i>	
	Causas de la inmigración	<i>Muchas, otra, todo, muchas, otras, más</i>	
Complexas	Dificultades de la inmigración		
	Vivir en otro lugar		<i>Porque, ahí,</i>
	Causas de la inmigración	<i>Porque</i>	
Ontológicas	Dificultades de la inmigración	<i>lengua española, la dificultad de comprender, lengua inglesa</i>	
	Vivir en otro lugar		
	Causas de la inmigración		

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Quadros 27 e 28.

Baseado no Quadro 29, observamos que Igor apresenta metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas em seu segundo documento de expressão oral. A metáfora conceitual TEMPO É MOVIMENTO NO ESPAÇO pode ser percebida nas construções que estruturam os tempos verbais (*‘He comprendido’, ‘estaban hablando’*), enquanto que a orientacional e a ontológica ocorrem em MUITO É INTENSIDADE ALTA (*‘muchas’*) e em FALAR É UMA PROPRIEDADE DA LINGUAGEM (*‘lengua española’*), respectivamente.

Conforme pode ser observado no quando 28, considero que Igor não apresenta inadequações ao usar metáforas ontológicas e orientacionais em seu discurso. Destaco, ainda, que as inadequações das metáforas estruturais são poucas no documento analisado, sendo que a dificuldade de uso do verbo ter (*‘Tiene’, ‘Tienen’*), por exemplo, está mais relacionada à complexidade da compreensão da intencionalidade da pergunta feita pelo professor ao aluno.

Entretanto, as metáforas complexas apresentam tendência à inadequação no documento analisado. Quando o professor pergunta por que Igor gostaria de morar em São Paulo, por exemplo, o estudante responde que é pelo fato de a cidade ter mais coisas. Essa resposta do aprendiz não explica quais são as coisas que mais têm em São Paulo e não revela seu real propósito de viver nessa grande metrópole, já que o estudante muda o tema da conversa e pergunta ao docente o que significa imigração.

Convém ainda ressaltar que essa mudança do tema da conversa não compromete a continuação do diálogo entre Igor e seu professor, uma vez que este tem serenidade de lhe explicar o que significa imigração, tema abordado em sala de aula nas quatro últimas semanas, além de procurar manter a conversa com o aluno. A seguir, apresento a CC do segundo documento da expressão oral, evidenciando a interação dialogada no discurso analisado.

Competência comunicativa do 2º documento da expressão oral de Igor: Dada a dinamicidade do modelo proposto por Almeida Filho (1993, 2003), analiso as subcompetências linguística e interacional deste documento, visto que as subcompetências estratégica formulaica e lúdico-estética não se destacam no diálogo mencionado.

a) Subcompetência linguística: Em relação ao uso adequado das regras gramaticais, Igor cumpre satisfatoriamente com a atividade proposta, posto que apresenta poucos desvios na formação das estruturas de suas frases.

Assim sendo, ressalto algumas estruturas gramaticais que demonstram desempenho satisfatório do estudante em sua expressão oral: *‘He comprendido que estaban hablando de México’*, *‘¿cuál es la pregunta que ibas a hacer para mí?’*, *‘Tienes que saber hablar otra lengua’*. Em relação aos desvios linguísticos da expressão oral analisada, destaco a frase:

(10) *‘Cuando acabar mis estudios’*.

Na frase (10), Igor usa o verbo *‘acabar’* junto à conjunção temporal *‘Cuando’* para expressar futuro. No entanto, essa construção é inadequada à língua espanhola, uma vez que orações temporais que indicam futuro exigem que o verbo esteja no presente do Subjuntivo (*‘acabe’*). Destaco, ainda, que essa dificuldade é apresentada por diversos alunos brasileiros que estudam a língua espanhola como LE, uma vez que no Português do Brasil costumamos conjugar os verbos no Futuro do Subjuntivo para expressar essa temporalidade vindoura.

b) Subcompetência interacional discursivo-textual: Na subcompetência interacional da expressão oral analisada, ressalto elementos discursivos do diálogo da interação entre Igor e seu professor. No trecho [10], o estudante começa com uma resposta bastante satisfatória. Isso provavelmente ocorre porque o docente explica a Igor que deseja que ele lhe responda à pergunta ‘¿Qué has comprendido de la canción?’, evidenciando ao estudante a intencionalidade de suas palavras proferidas por uma pergunta.

Outro momento que fica evidente a interação do aluno com o docente pode ser observado quando o professor lhe explica o que significa imigração e lhe faz uma pergunta para saber se o aprendiz gostaria de emigrar para a cidade de São Paulo. Prontamente, Igor responde que gostaria somente de viajar (*‘Solo viajar’*), o que indica que ele não tem interesse de viver nessa grande metrópole.

Não obstante, em outros momentos há dificuldade na interação discursiva entre Igor e seu professor. Ao ser perguntado sobre sua opinião acerca do que tinha entendido da canção (*‘¿y cuál es tu opinión sobre lo que has visto?’*), por exemplo, Igor responde que algumas pessoas nos Estados Unidos falam espanhol e outras inglês. Não satisfeito com a resposta, o professor volta a lhe indagar sobre a problemática da imigração, mas o aluno relata a dificuldade de se aprender a língua espanhola ou a inglesa, temas não evidenciados na canção, conforme podemos observar no Anexo 3.

Essa dificuldade no estabelecimento da competência interacional discursiva também pode ser observada quando o professor pergunta ao aprendiz *‘¿Por qué las personas dejan su país de origen?’*. A esse questionamento, Igor lhe responde que tem muitas coisas industriais e que tem que saber falar outra língua (*‘Tienen muchas cosas industriales. Tienes que saber hablar otra lengua’*). Então, o docente lhe explica que não quer saber o que os imigrantes têm que fazer, mas sim as razões pelas quais as pessoas saem para morar em outros lugares. Ao tentar dar um exemplo sobre como é o Brasil, o professor é interrompido pelo aluno, que afirma que em nosso País temos tudo (*‘Sí, tenemos todo...’*), em uma tentativa de resumir o que o professor estava falando sobre Carnaval e futebol, desarticulando a continuação da voz do professor.

Portanto, a expressão oral desse segundo documento analisado revela que Igor possui algumas limitações em língua espanhola em relação à subcompetência interacional. Assim, ressalto que a tentativa do professor de guiar a conversa e de realizar perguntas que fazem parte do contexto do aluno, são fundamentais para favorecer a interação e aproximar temáticas abstratas, como a da imigração.

4.1.2.3 Terceiro documento de expressão oral: *Historia del arte en el mundo*

Notas de campo do 3º documento oral analisado de Igor: No dia 12 de dezembro de 2016, o professor explica aos alunos que vão assistir a um vídeo sobre a história da arte no mundo e que em seguida vão manifestar suas impressões sobre essa projeção visual. O vídeo apresentado contém várias imagens sobre manifestações artísticas e destaca os monumentos históricos, tais como: Coliseu, Muralha da China, Taj Mahal, torre Eiffel, Machu Picchu, Cristo Redentor, entre outros.

Antes de o professor explicar a atividade, os alunos da turma se mostram bastante eufóricos e falam alto, já que o professor lhes havia entregado uma avaliação escrita corrigida. Igor se mostra agitado com a situação e chama o professor várias vezes para entender a correção de sua avaliação escrita e para saber as impressões do docente sobre seu desempenho. Preocupado com as correções do professor, o estudante pega seu caderno que estava dentro da mochila e começa a escrever as correções que o professor havia feito em sua avaliação. Como Igor continua chamando o docente ininterruptamente, eu pergunto se posso ajudá-lo e o professor prontamente aceita minha intervenção. Então, eu me sento ao lado de Igor e lhe mostro as correções das frases, para que ele as transponha ao caderno.

Após fazermos a correção de sua avaliação escrita, Igor se mostra incomodado com o barulho em sala de aula, já que coloca as palmas mãos nas orelhas para não escutar seus colegas e faz um movimento de baixar a cabeça sobre as pernas. No entanto, esse comportamento cessa quando o docente começa a exhibir o vídeo, momento em que o aprendiz observa as imagens atentamente.

O silêncio da turma e as imagens acalmam Igor, diminuindo seu filtro afetivo, como postula Krashen (1985). Após breve comentário do professor, o estudante decide que gostaria de começar os comentários sobre a projeção realizada, conforme podemos observar a seguir:

[11] P: *Como podemos ver, todos los pueblos producen algún tipo de arte. Podemos diferenciar por el vídeo tres manifestaciones de arte: el arte antiguo, el arte clásico y el arte moderno. Entonces, Igor, ¿quieres empezar a hablar?*

I: *Sí.*

P: *Entonces voy a preguntarte: ¿qué período artístico te parece más rico?*

I: *Sí, me parece más rico para mí París, Francia.*

P: *No, quiero saber el período artístico... de aquellas obras que vimos, ¿Qué período artístico te parece mejor?*

I: *La Torre Eiffel.*

P: *Bueno, ¿por qué?*

I: *Porque fue construida después de Cristo, EN 1889. La otra torre que yo esqueci, que yo equivoqué cuál es, que es la Torre...*

OA: *¿El Arco del Triunfo?*

I: *Sí, el Arco del Triunfo, que fue construida en mil ochocientos y alguna cosa.*
P: *Sí, bueno...*
I: *¿Yo fui mal?*
P: *¡No! ¡Está bien!*
I: *La ciudad más antigua fue inaugurada antes de Cristo... La nueva cabina telefónica fue fundada después de Cristo y la Torre Eiffel. A mí me gusta más el período nuevo, nuevo visual, todo avanzado de Francia después de Cristo.*
P: *¿Y cómo diferencias lo bello de lo feo? Por ejemplo, de estas obras, ¿cuál te parece la más bonita?*
I: *Bella es esta, la oscura, la oscura. La oscura porque es más antigua y las pinturas de geometría. La pintura de segunda generación.*
P: *Generación, así se dice.*
I: *Segunda generación y porque el artista tira, saca las fotos.*
P: *Ah, ¿entonces el artista hizo las fotos?*
I: *La parte visual me gusta y las estatuas también.*
P: *Bueno...*
I: *Yo estudié en la sexta serie, que la profesora habló del Abaporu, de Tarsila do Amaral, que muestra el hombre de las piernas y brazos cumplidos.*
P: *Brazos largos, se dice.*
I: *Largos, el arte después de Cristo. Lo cuadro y la hoja.*
P: *El cuadro.*
I: *el cuadro fue pintado con el acuarelado o con tinta.*
P: *Ah sí, la técnica acuarela.*
I: *Es artístico. El arte que más me gusta es de Athos Bulcão. Él nació en Rio de Janeiro y fue arquitecto famoso en Brasilia, que hizo la iglesia de Nossa Senhora de Fátima y creó la obra del Ojo, en Curitiba, Paraná.*
P: *Bueno, yo les confieso que no lo sabía... ¿no es de Oscar Niemeyer?*
I: *Sí, de Niemeyer con Athos Bulcão. Nacieron en Río de Janeiro y crearon Brasilia. Hicieron obras en la Francia y en Curitiba, Paraná. ¿Yo fui bien?*
P: *Sí, ¡muy bien!*
I: *Hizo la Cámara Federal y el Senado. Pero me gusta más la Catedral de Brasilia, de 1960.*
P: *¡Vale! ¡Sabes mucho de historia! (Gravação do dia 12/12/2016).*

No diálogo [11], Igor parece preocupado se está se saindo bem durante a interação oral com seu professor. Ele pergunta, por exemplo, *¿Yo fui mal?* ou *¿Yo fui bien?* durante a conversa, o que demonstra que o estudante é consciente de que, às vezes, o que ele fala não é compreendido pelo outro. Assim, a confirmação de que o outro lhe está compreendendo motiva a continuidade de sua fala.

Além da confirmação do professor de que Igor está se saindo bem durante o diálogo, o professor usa outras estratégias para manter a interação com o aluno. No início do diálogo, por exemplo, ele evidencia que vai fazer uma pergunta ao estudante, *‘Entonces voy a preguntarte’*. Essa estratégia, no entanto, parece não contemplar a intencionalidade da pergunta do professor (*‘Entonces voy a preguntarte: ¿qué período artístico te parece más rico?’*), já que o aluno responde que Paris é mais rica (*‘Sí, me parece más rico para mí París, Francia’*).

Ou seja, apesar de Igor responder com um sim à pergunta, cumprindo com uma possibilidade de se dar respostas, o estudante não havia compreendido que o docente lhe

perguntava sobre sua opinião acerca do período artístico de maior grandiosidade. O professor, então, tenta lhe explicar que gostaria de saber sobre o período artístico de acordo com as imagens vistas, mas Igor lhe responde ‘*La Torre Eiffel*’, e o docente aceita sua resposta (‘*Bueno*’) para que, de forma estratégica, possa manter o fluxo conversacional e continuar se comunicando com o aprendiz.

A pergunta também não é compreendida quando o professor questiona ao estudante se o artista tinha tirado as fotos (‘*¿entonces el artista hizo las foto?*’), já que Igor lhe afirma que ele gosta da parte visual e das estátuas (‘*La parte visual me gusta y las estatuas también*’). Para manter o diálogo, mais uma vez o professor lhe responde (‘*Bueno...*’), permitindo que Igor continue a falar.

Portanto, nos trechos analisados destaco que a intencionalidade da pergunta do professor não fica evidente ao estudante por conta de sua dificuldade em acessar o propósito da indagação do seu interlocutor (ToM). Não obstante, esse fato não é empecilho para que o docente continue a dar voz ao estudante e para que a conversa seja motivante e desafiadora. Assim, a estratégia de não limitar o discurso de Igor devido à sua dificuldade de compreensão da voz do outro é imprescindível para a que materialização de sua expressão oral seja estabelecida e para que as metáforas sejam apresentadas e analisadas, conforme proponho a seguir.

Metáforas do 3º documento da expressão oral de Igor: Para apresentar e analisar as metáforas da expressão oral desse terceiro documento de Igor, as categorias inicial, intermediária e final da Análise de Conteúdo são explicitadas.

a) Categoria inicial: são identificadas e separadas as metáforas linguísticas a partir dos temas abordados na conversa entre Igor e seu professor, conforme apresentado no Quadro 30.

QUADRO 30 – Metáforas linguísticas da terceira expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
<i>Período artístico</i>	<i>me parece, más, rico, para, Porque, fue construida, después, en, otra, equivoqué, es, que es, fue construida, en, alguna, fui, mal, más, antigua, fue inaugurada, antes, nueva, fue fundada, después, me gusta, más, nuevo, todo, avanzado, después</i>
<i>Obra más bonita</i>	<i>es, oscura, porque, es, más, antigua, segunda, porque, saca, parte, me gusta, estudié, sexta, habló, muestra, después, fue pintado</i>
<i>Arquitecto preferido</i>	<i>más, me gusta, es, nació, en, fue, hizo, creó, en, con, Nacieron, en, crearon, hicieron, en, en, fui, bien, Hizo, Pero, me gusta, más</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da terceira expressão oral de Igor.

b) **Categoria intermediária:** as metáforas linguísticas do Quadro 30 são classificadas de acordo com suas respectivas metáforas conceituais, como mostrado no Quadro 31.

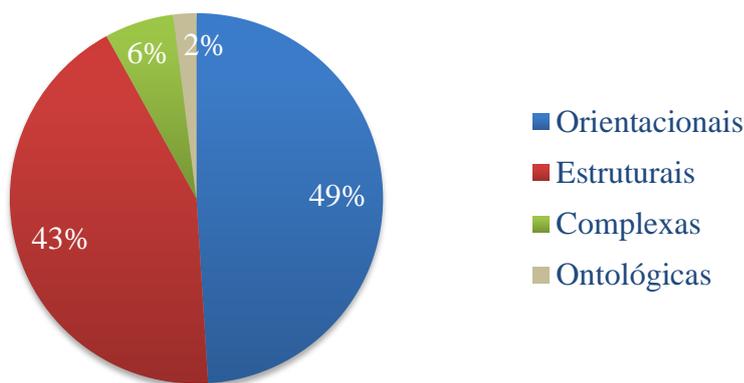
QUADRO 31 – Metáforas conceituais da terceira expressão oral

TEMAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEITUAIS
<i>Período artístico</i>	<i>más, para, después, en, otra, en, alguna, mal, más, antigua, antes, nueva, después, más, nuevo, todo, avanzado, después</i>	Orientacional
	<i>me parece, fue construida, equivoqué, es, que es, fue construida, fui, fue inaugurada, fue fundada, me gusta</i>	Estrutural
	<i>Rico</i>	Ontológica
	<i>Porque</i>	Complexa
<i>Obra más bonita</i>	<i>oscura, más, antigua, segunda, parte, sexta, después</i>	Orientacional
	<i>es, es, saca, me gusta, estudié, habló, muestra, fue pintado</i>	Estrutural
	<i>Porque, porque</i>	Complexa
<i>Arquitecto preferido</i>	<i>más, en, en, con, en, en, en, bien, más</i>	Orientacional
	<i>me gusta, es, nació, fue, hizo, creó, Nacieron, crearon, hicieron, fui, Hizo, me gusta</i>	Estrutural
	<i>Pero</i>	Complexa

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da terceira expressão oral de Igor.

Conforme o Quadro 31, Igor utiliza em seu terceiro discurso oral metáforas orientacionais, estruturais, ontológicas e complexas, cuja frequência é representada a seguir.

GRÁFICO 7 – Proporção de metáforas conceituais da terceira expressão oral



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas do Quadro 31.

De acordo com Gráfico 7, Igor utiliza em seu terceiro documento de expressão oral metáforas orientacionais e estruturais, seguidas das complexas e das ontológicas. No entanto, é preciso que se faça análise da adequação dessas metáforas ao texto conforme sugere o MIP, apresentada na categoria final a seguir.

c) **Categoria final:** a partir das categorias inicial e intermediária do terceiro documento de expressão oral de Igor, apresento a categoria final com o objetivo de analisar a adequação do uso das metáforas pelo aprendiz, conforme Quadro 32.

QUADRO 32 – Metáforas adequadas e inadequadas da terceira expressão oral

METÁFORAS CONCEITUAIS	TEMAS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	
		Adequadas	Inadequadas
Estruturais	Período artístico	<i>me parece, fue construida, es, que es, fue, fue inaugurada, fue fundada, me gusta</i>	<i>equivoque, fue construida</i>
	Obra más bonita	<i>es, es, saca, me gusta, estudié, habló, muestra, fue pintado</i>	
	Arquitecto preferido	<i>me gusta, es, nació, fue, hizo, creó, Nacieron, crearon, hicieron, fui, Hizo, me gusta</i>	
Orientacionais	Período artístico	<i>más, para, después, en, otra, en, alguna, mal, más, antigua, antes, nueva, después, más, nuevo, todo, avanzado, después</i>	
	Obra más bonita	<i>oscura, más, antigua, segunda, parte, sexta, después</i>	
	Arquitecto preferido	<i>más, en, en, con, en, en, en, bien, más</i>	
Complexas	Período artístico	<i>Porque</i>	
	Obra más bonita		<i>Porque, porque</i>
	Arquitecto preferido	<i>Pero</i>	
Ontológicas	Período artístico		<i>Rico</i>
	Obra más bonita		
	Arquitecto preferido		

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Quadros 30 e 31.

Baseado no Quadro 32, podemos observar que Igor apresenta metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas em seu terceiro documento de expressão oral. A metáfora conceitual TEMPO É AÇÃO NO ESPAÇO aparece nas construções que estruturam tempos verbais (*'fue construida', 'hicieron', 'me gusta'*), enquanto que a orientacional e a ontológica podem ser percebidas em ANTES É ANTERIOR AO MOMENTO PRESENTE (*'antigua'*) e RIQUEZA É ACÚMULO DE PROPRIEDADES (*'rico'*), respectivamente.

De acordo com o Quadro 32, considero que Igor não apresenta inadequações ao usar metáforas ontológicas e orientacionais em seu discurso com o professor. Ressalto, ainda, que as inadequações das metáforas estruturais ocorrem poucas vezes no diálogo analisado. A falta do pronome *'me'* diante do verbo *'equivoque'*, por exemplo, não compromete a compreensão da sua autocorreção ao perceber que havia falado em português (*'esqueci'*). Dessa forma, apesar de Igor dizer *'equivoque'* ao invés de *'me olvidé'* na frase *'La otra torre que yo esqueci, que yo equivoque cuál es'*, a compreensão de sua intenção de falar de outro

monumento de Paris não foi prejudicada, haja vista que um colega da turma interage com Igor perguntando se ele se refere ao Arco do Triunfo.

Todavia, Igor apresenta dificuldades de adequação das metáforas complexas e ontológicas no documento analisado. Dessa forma, ele une a ideia da segunda geração com o fato do artista tirar fotos (*‘Segunda generación y porque el artista tira, saca las fotos’*), por exemplo, dificultando nossa compreensão da justificativa de um termo em relação a outro unido pela metáfora linguística *‘porque’*, de caráter complexo.

Além disso, quando o professor lhe questiona sobre o período artístico com maior esplendor, Igor diz que Paris lhe parece mais rica. Assim, a entidade de abundância da metáfora *‘rica’* é compreendida de forma literal pelo estudante, que não concebeu o uso do termo *‘rica’* no contexto discursivo como acúmulo de características grandiosas de determinado período artístico.

A seguir, evidencio ainda mais a interatividade do diálogo entre Igor e seu professor, mediante análise da CC da expressão oral desse terceiro documento.

Competência comunicativa do 3º documento da expressão oral de Igor: No documento analisado, as subcompetências estratégica formulaica e lúdico-estética não se destacam no discurso de Igor. Analiso, portanto, apenas as subcompetências linguística e interacional nesse documento.

a) Subcompetência linguística: Igor apresenta poucos desvios na formulação das estruturas de suas frases nesse terceiro documento da sua expressão oral, o que indica que ele cumpre satisfatoriamente com o escopo da subcompetência linguística.

Assim sendo, destaco algumas estruturas gramaticais que demonstram desempenho satisfatório do aprendiz em sua expressão oral: *‘me parece más rico’*, *‘fue construída después de Cristo’* *‘El arte que más me gusta’*, *‘Nacieron en Río de Janeiro y crearon Brasília’*. Em relação aos desvios linguísticos da expressão oral analisada, destaco a frase:

(11) *‘Sí, el Arco del Triunfo, que fue construida* en mil ochocientos y alguna cosa’*.

Na frase (11), Igor usa a construção passiva *‘fue construída’*, flexionada no feminino, para se referir ao nome masculino *‘Arco del Triunfo’*. Ou seja, ao invés de dizer *‘fue construído’*, acompanhando o nome *‘el Arco del Triunfo’*, o estudante dá preferência à forma feminina *‘fue construída’*. Contudo, essa escolha do aluno não compromete a compreensão da

sua frase, já que a construção passiva no passado é realizada de forma eficiente, ratificada pela resposta afirmativa do docente ‘*Sí, bueno...*’.

b) Subcompetência interacional: Na subcompetência interacional dessa expressão oral analisada, ressalto elementos discursivos do diálogo da relação interativa entre Igor e seu professor. No trecho [11], ao ser exposto a três imagens, o professor lhe pergunta ‘¿cuál te parece la más bonita?’ e o estudante lhe aponta para uma das pinturas e lhe afirma: ‘*Bella es esta, la oscura, la oscura*’. Além disso, Igor justifica o porquê de sua escolha (‘*porque es más antigua*’) e, em seguida, menciona que a pintura é da segunda geração, fazendo, provavelmente, referência à segunda fase do Romantismo, marcada por cores mais escuras.

No exemplo citado anteriormente, destaco, ainda, que Igor percebe que havia qualificado a obra como ‘*la oscura*’, corrigindo o termo, imediatamente, por ‘*la oscura*’. Outro momento que mostra a atenção do estudante em relação à sua fala pode ser percebido quando ele menciona ‘*Lo cuadro*’ e o professor lhe corrige e lhe diz ‘*El cuadro*’. Prontamente o aluno lança outra frase com o artigo adequado ‘*el*’ e com nova informação ‘*El cuadro fue pintado con el acuarelado o con tinta*’. Isso nos mostra que Igor conseguiu captar a intencionalidade da correção feita pelo docente, posto que ele corrigiu o emprego do artigo que havia sido apontado pelo professor.

No entanto, essa interação, às vezes, sofre prejuízos durante o diálogo. Ao entender que Igor havia percebido que o artista tinha tirado fotos, o professor lhe indaga: ‘*Ah, entonces el artista hizo las fotos?*’. Porém, o estudante parece não ouvir ou não entender o questionamento do docente, pois lhe responde ‘*La parte visual me gusta y las estatuas también*’. Ao perceber que o aprendiz não havia compreendido sua pergunta e para não interromper a continuação do diálogo, o professor diz ‘*Bueno...*’ e, logo em seguida, Igor começa a falar sobre o que havia aprendido na sexta série do Ensino Fundamental: ‘*Yo estudié en la sexta serie, que la profesora habló del Abaporu, de Tarsila do Amaral [...]*’.

Cabe ressaltar que, nesse diálogo, apesar de Igor apresentar algumas dificuldades em sua interação com o professor, ele aporta informações que surpreendem seus ouvintes. Ao dizer, por exemplo, que a Torre Eiffel foi construída em 1889, que a Catedral de Brasília foi projetada em 1960 e que Oscar Niemayer foi o responsável por obras em Curitiba e na França, percebo que os alunos e o professor o olham com admiração, pois balançam a cabeça afirmativamente e vagarosamente, sinalizando que estão surpresos com a precisão daquelas informações.

Portanto, a expressão oral desse documento aponta que Igor possui algumas limitações em língua espanhola acerca da subcompetência interacional. Porém, informações precisas de datas e de eventos parecem compensar essa dificuldade. Destaco, ainda, que o vínculo com o professor, que procura entender as limitações do seu estudante, possibilita que a interação ocorra de forma mais fluida, estabelecendo a comunicação.

4.1.2.4 Resumo das notas de campo, das metáforas e da CC da expressão oral

Apresento, a seguir, resumo da análise das notas de campo, das metáforas e da CC dos documentos da expressão oral de Igor, com a intenção de traçar panorama geral sobre seu processo de aprendizagem de LE.

De acordo com as notas de campo apresentadas nos documentos da expressão oral de Igor, podemos perceber que o professor, ainda que assista o estudante de forma personalizada, explica de forma geral para os alunos as atividades propostas, o que favorece a integração e a inclusão do aprendiz.

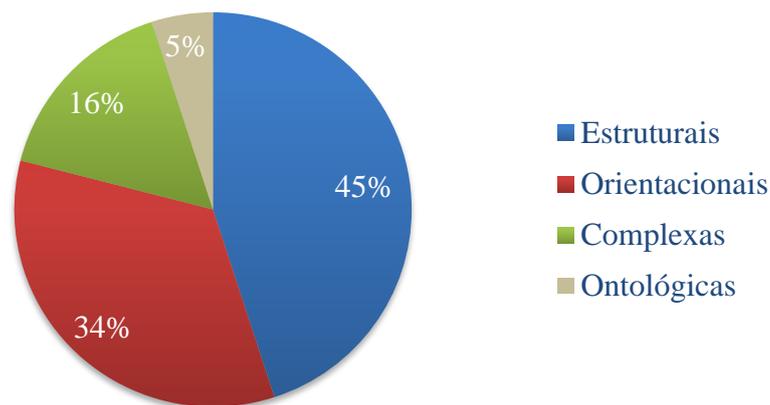
Durante o atendimento personalizado, o professor usa estratégias como tocar no ombro do aprendiz ou ficar ao seu lado para tranquilizá-lo, diminuindo o filtro afetivo do PP. Essa atitude do professor promove diminuição da ansiedade e condições para que o estudante desenvolva sua oralidade.

Nos documentos analisados, podemos também notar que atividades que despertam atenção dos alunos e conduzem à tranquilidade da turma, como o uso de música e de vídeo em sala de aula, também são promotoras de condições propícias para que a expressão oral de Igor ocorra.

Sobre o discurso de Igor, destaco que ele costuma falar com tom de voz bastante alto em sala de aula, como estratégia para não se dispersar com outros estímulos ou pessoas, concentrando-se em seu discurso. Outra característica marcante de sua fala é a repetição de palavras ou termos (ecolalia) e o proferimento de respostas que não estão de acordo com a intencionalidade da pergunta do seu interlocutor (ToM).

Em relação ao uso de metáforas na expressão oral de Igor, podemos perceber que ele usa metáforas conceituais estruturais, orientacionais, complexas e ontológicas em seu discurso. A seguir, apresento o Gráfico 8, que explicita a frequência das ocorrências dessas metáforas nos documentos de expressão oral analisados.

GRÁFICO 8 – Proporção de metáforas conceituais da expressão oral de Igor



Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Gráficos 5, 6 e 7.

Conforme visualizado no Gráfico 8, verificamos que as metáforas estruturais e orientacionais apresentam maior incidência na expressão oral de Igor. Cabe destacar que, nos documentos analisados, essas metáforas apresentam adequação recorrente durante o discurso do aluno, já que sua constituição parte de uma experiência de mundo corriqueira e concreta. No entanto, as metáforas complexas e ontológicas, que possuem caráter mais abstrato e dinâmico, apresentam menor incidência e maior inadequação nos diálogos analisados, mostrando, portanto, dificuldades mais acentuadas na elaboração dessas metáforas.

No que concerne à CC das expressões orais, ressalto que a subcompetência linguística é satisfatória, pois Igor produz estruturas satisfatórias e com poucas ocorrências de desvio gramatical. Não obstante, acerca da subcompetência interacional discursivo-textual, destaco que sua expressão oral, ainda que apresente dados sobre datas e eventos, carece de concatenação de ideias, tendo em vista que elementos coesivos e de sequência lógica do pensamento frequentemente não aparecem de forma coerente.

Posto isso, ressalto que é fundamental que professores que trabalham com alunos com laudo médico de TEA identifiquem características relacionadas ao processamento comunicacional desses estudantes, a fim de ministrar suas aulas em prol de estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem de LE.

A seguir, ressalto outras questões relacionadas à linguagem, à aprendizagem da língua espanhola e ao TEA. Para tanto, realizo entrevistas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG, com vistas a dar continuidade à triangulação de dados, já que análises documentais e notas de campo foram detalhadamente apresentadas nesta seção.

4.2 Apreciação das entrevistas

Nesta seção, apresento e analiso entrevistas semiestruturadas realizadas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG. Para tanto, proponho a técnica de Análise de Conteúdo, com foco em questões relacionadas à linguagem metafórica, à CC e ao TEA.

4.2.1 Da mãe de Igor

No dia 30 de junho de 2016, realizo a entrevista semiestruturada com Gabriela, mãe de Igor, conforme consta no Apêndice F. Ela se mostra bastante aberta para responder às perguntas que lhe faço e demonstra interesse no estudo apresentado. No dia 20 de outubro de 2017, encontro novamente com a mãe para realizar sessão reflexiva, com objetivo de refletir acerca de informações da entrevista. Para realizar a Análise de Conteúdo dos dados dessa entrevista, estabeleço as categorias de constatação e de análise.

Categoria de constatação: resgata os construtos deste trabalho de dissertação e estabelece os temas que estão relacionados a eles, conforme consta no Quadro 33.

QUADRO 33 – Temas dos construtos da entrevista com a mãe de Igor

CONSTRUTOS	TEMAS
Metáforas	Denotação
	Conotação
Competência Comunicativa	Interativo textual
	Interativo discursivo
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico
	Terapias
	Teoria da Mente
	Inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com a mãe do PP.

Os temas dos construtos do Quadro 33 são analisados, na categoria que segue, a partir da extração de trechos da entrevista realizada com a mãe do PP, que evidenciam os temas escolhidos.

Categoria analítica: destaco trechos da entrevista feita com Gabriela, com o objetivo de evidenciar os temas escolhidos para posterior análise, conforme apresentado no Quadro 34.

QUADRO 34 – Evidências dos temas da entrevista com a mãe de Igor

CONSTRUTOS	TEMAS	EVIDÊNCIAS
Metáforas	Denotação	Então ele fazia assim: “mãe, cadê meu quebra-cabeças?” Ele fazia assim: um movimento, um gesto com a mão para quebrar a cabeça. É engraçado! Por exemplo: o bicho vai pegar. Ele dizia: “Cadê o bicho, meu Deus do céu?” Ele chorava, pequenininho.
	Conotação	Ele decora, ele memoriza aquele sentido. Se tem uma pequena variação ele

CONSTRUTOS	TEMAS	EVIDÊNCIAS
		não entende. Daí ele mesmo pergunta: “tá no sentido próprio ou no sentido figurado?”. Só tem anjo da guarda então? A polícia também guarda, mas eu não posso dizer anjo da polícia, não tem anjo da polícia!
Competência Comunicativa	Interativo textual	Quando ele estava com seis anos, a escola me chamou e me disseram: “Olha, este menino aqui tem a idade dele. Aqui é o trabalho do menino, este aqui é o trabalho do Igor. Ele não faz nada! Ele não tem vontade de aprender”. Essa professora foi o divisor de águas na vida do Igor. Ele tinha seis anos na época. Ela também se descobriu ali. Ele com ela e ela com ele. Aí ele em seis meses aprendeu a ler e a escrever com letra cursiva.
	Interativo discursivo	Ele entrou numa fila da Copa do Mundo com minha irmã e tinha uns argentinos. Ele ficou na fila conversando e, minha irmã, que fala espanhol, disse: “Nossa, ele conversou direitinho”. Umás senhorinhas em Madri viram que ele tinha alguma coisa diferente e se aproximaram para falar com ele em espanhol e ele foi falando, falando. E eu lá, sentada, só olhando, e caramba! O Igor sabe falar espanhol! E ele entende!
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico	O diagnóstico clínico foi aproximadamente aos seis anos (...). Ele tinha constatado que ele tinha alguma necessidade especial, mas não sabia o quê. Daí iniciou o tratamento aos cinco anos, mas sem nome ainda. Foi um diagnóstico bem lento... Teve que descartar outras hipóteses... Fez uns exames genéticos, mas apesar disso, de se ter o nome somente aos seis, quando ele tinha dois anos ele já tinha todas as características.
	Terapias	No primeiro momento ele fez terapia ocupacional e fono (...). Depois ele ficou na psicóloga e na psicopedagoga. Depois entrou a equoterapia. Até que chegou um ponto que a psicóloga falou assim: “Gabriela, ele tá precisando de ter vida de menino da idade dele”. (...) Então teve época que matricular no inglês, no espanhol, era parte do tratamento.
	Teoria da Mente	Ele gosta de ficar olhando carros por dentro e as pessoas não sabem o que está passando na cabeça dele... Ele não vai roubar o carro, ele só quer olhar! Se você falar assim: “Olha Igor, sabe o coelhinho da Páscoa (...) Esse ano ele vai lá em casa, você quer ir lá em casa conversar com ele?” Ele vai! Ele sabe que coelhos não falam, mas ele acredita! Por isso ele tem que ser monitorado”. “Ele tava completando quinze anos e ele disse: (...) “não quero brinquedo não, que já sou rapaz (...) eu quero é uma capa de celular!” Daí a gente foi lá na Feira do Paraguai (...) e ele me veio com uma capinha da Galinha Pintadinha!
	Inclusão	A gente morava em Curitiba na época. (...) A escola particular começou a botar dificuldade, dizendo que não tinha preparo. No CIL sempre foi bem tranquilo (...) Nunca tive que ir lá para resolver alguma questão relacionada à inclusão do Igor, de algo que não estava sendo feito ou de algum direito dele que estava sendo violado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com Gabriela.

De acordo com as evidências do Quadro 34, analiso os temas destacados dos construtos trabalhados nesta dissertação.

Em relação às metáforas, fica evidente que sua conceituação complexa e ontológica não é compreendida por Igor de forma espontânea, uma vez que ‘quebra-cabeças’, ‘anjo da guarda’ ou ‘o bicho vai pegar’ são entendidas de forma literal. Assim, conforme relata sua mãe, ele precisa memorizar o sentido conotativo das frases ou das expressões e qualquer variação de aplicação contextual pode dificultar sua compreensão.

Sobre o termo metafórico ‘quebra-cabeça’, por exemplo, ressalto que, mesmo tendo aprendido o significado dessa palavra, a mãe de Igor revela que ele levava a mão à cabeça e fazia o movimento de quebrá-la, como se ele precisasse voltar ao corpo e retomar a constituição anterior da formação metafórica do termo ‘quebra-cabeça’. Ou seja, Igor, ao dizer o termo ‘quebra-cabeça’, precisa voltar aos elementos experienciáveis do domínio fonte (cabeça e quebrar) para explicitar a constituição do sentido do domínio alvo da palavra ‘quebra-cabeça’.

No que concerne ao tema da interação textual da CC, destaco a importância do envolvimento da instituição de ensino e do professor no atendimento individualizado e acolhedor dispensado ao Igor. Isso fica evidente na fala de sua mãe, pois, enquanto uma escola desqualifica o trabalho feito pelo estudante e afirma que ele não tem vontade de aprender, outra professora o acolhe e a aprendizagem de leitura e de escrita com letra cursiva ocorre em seis meses. Sobre a interação discursiva, Igor fala e entende espanhol, haja vista que ele coloca em prática a aplicação do aprendizado da língua em contextos reais com argentinos ou espanholas.

Acerca do TEA, apesar de seu diagnóstico ter sido lento, quando Igor tinha dois anos sua mãe já percebia que ele apresentava algumas características diferentes. A busca de médicos, de diversas terapias e de alternativas que almejam diminuir a tensão em relação às suas dificuldades de interação social e de comunicação, entre as quais destaco a terapia ocupacional, a fonoaudiologia, a psicologia, a psicopedagogia ou até mesmo o estudo de LE, tem sido significativo para o desenvolvimento de Igor.

Outro tema salientado por Gabriela é a dificuldade que seu filho tem acerca da previsibilidade do pensamento ou do comportamento do outro (ToM). Ele precisa ser monitorado por adultos, já que pode ficar olhando o interior de carros ou até mesmo acreditar que o Coelho da Páscoa vai conversar com ele. A escolha da capa de celular da Galinha Pintadinha como presente de aniversário de quinze anos, ao invés de um brinquedo, também demonstra essa dificuldade de autocritica de Igor. Ou seja, ele não quer ser visto ou interpretado como criança por outras pessoas, mas ainda assim escolhe a capa da Galinha Pintadinha, não sendo empático e autocrítico consigo mesmo para entender que está sendo criança ao escolhê-la.

Portanto, criar terreno empático em sala de aula é fundamental para que, a partir da afetividade e de estratégias de ensino, a autocritica e a previsibilidade da compreensão da intencionalidade do outro possam ocorrer em contextos educacionais de forma mais

espontânea em alunos com laudo médico de TEA. Essa empatia e cuidado com o outro favorecem a constituição de contexto interativo propício para a inclusão, como ocorre na sala de aula do curso de espanhol do qual Igor participa.

4.2.2 Do professor regente de Igor

No dia 12 de setembro de 2016, realizo a entrevista semiestruturada com Luciano Feitosa, professor regente da turma da qual Igor faz parte, conforme consta no Apêndice G. O docente, que trabalha com Igor desde o início de 2016, manifesta, constantemente, seu entusiasmo com esta pesquisa. Durante as perguntas ao longo da entrevista, ele se mostra bastante aberto a respondê-las. No dia 8 de setembro de 2017, encontro novamente com o professor para realizar sessão reflexiva, com objetivo de discutir sobre informações da entrevista. Para refletir sobre essa entrevista, proponho a técnica de Análise de Conteúdo por meio do estabelecimento das categorias constatação e analítica.

Categoria de constatação: os construtos deste trabalho de dissertação são explicitados e os temas que estão relacionados a eles são estabelecidos, conforme representação do Quadro 35.

QUADRO 35 – Temas dos construtos da entrevista com o professor de Igor

CONSTRUTOS	TEMAS
Metáforas	Denotação
	Conotação
Competência Comunicativa	Interativo textual
	Interativo discursivo
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico
	Apoio da SRG
	Estratégias de ensino
	Teoria da Mente
	Inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com o professor regente de Igor.

Os temas dos construtos do Quadro 35 são apresentados e analisados por meio da extração de trechos da entrevista semiestruturada realizada com o professor regente, conforme categoria a seguir.

Categoria analítica: os trechos da entrevista feita com o professor regente são apresentados, com o objetivo de evidenciar os temas escolhidos para posterior análise, como pode ser verificado no Quadro 36.

QUADRO 36 – Evidências dos temas da entrevista com o professor de Igor

CONSTRUTOS	TEMAS	EVIDÊNCIAS
Metáforas	Denotação	O que ele pergunta de vocabulário ele normalmente anota e guarda com ele. Na parte gramatical, eu vejo que às vezes é difícil de ele entender, mas na parte de vocabulário eu vejo que ele avança melhor. Ele entende mais o sentido literal mesmo. Por isso, ele gosta das coisas bem explicadas.
	Conotação	Quando você explica uma coisa para ele que está no sentido figurado, às vezes ele entende e até fala. É até engraçado... Tem momentos que ele usa um sentido no lugar do outro.
Competência Comunicativa	Interativo textual	A questão de escrever ele sempre pede orientação. Daí eu deixo ele no computador, após explicar o tema e o que eu espero que ele escreva. Quando estamos corrigindo exercícios estruturais ou de vocabulário ele é bem participativo. Agora, se é para discutir algo, é bem mais complicado.
	Interativo discursivo	O Igor tem pouco medo de errar. E essa é uma coisa que eu valorizo muito no estudante... Quando ele quer contar uma coisa, por mais banal que seja, ele gosta de contar coisas do dia a dia dele, e ele faz tudo em espanhol. Ele nunca me pediu para falar alguma coisa em português em sala de aula ou até fora da sala de aula.
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico	O nosso aprendizado com alunos especiais é no dia a dia mesmo. O que a gente lê no diagnóstico dele é importante, mas ajuda pouco em sala de aula. A realidade da sala de aula independe do que lemos no diagnóstico técnico do médico... É sempre uma surpresa!
	Apoio da SRG	A Sala de Recursos sempre nos diz como são os alunos especiais e dá dicas reais de como trabalhar com eles. A Sala de Recursos é muito importante para esses alunos!
	Estratégias de ensino	Quando eu peço para os alunos lerem algo para discutirmos, o Igor não costuma participar muito, nesse momento ele fica quieto, ele se retrai. Então os colegas fazem os exercícios e vão ajudando, e eu também vou ajudando. Eu faço a pergunta ao Igor quantas vezes for preciso. Às vezes eu tenho que fazer a pergunta com outras palavras. Eu sempre o coloco sentado ao lado da minha mesa, é mais fácil assim. Ele gosta de escrever no computador e isso ajuda muito. Eu acho que ele trabalha bem em grupo, principalmente com os colegas que ele conhece. Tem duas garotas que estudam com ele desde o início do curso, então eu o coloco para trabalhar com elas, porque assim ele funciona melhor.
	Teoria da Mente	Às vezes os colegas fazem alguma piadinha, mesmo que em língua portuguesa e está todo mundo rindo e ele me pergunta: “Por que todo mundo está rindo?” Às vezes ele fica até nervoso por não entender. O Igor funciona melhor com orientação do professor. É muito importante para ele entender o que você realmente quer que ele faça.
	Inclusão	Aqui no CIL tem turmas reduzidas e a inclusão acontece. Você tem um número de alunos que dá para trabalhar, dá para você acompanhar a evolução de cada aluno. É diferente do ensino regular, que você tem 30 ou 40 alunos. É boa a inclusão não só para ele, mas para os outros alunos também. No início deste semestre eu vi que dois ou três alunos novos olhavam para ele assim, meio com desconforto, mas logo depois eles passaram a ajudá-lo.

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com o professor regente.

Conforme pode ser observado nas evidências do Quadro 36, analiso os temas destacados nos construtos trabalhados nesta dissertação.

Sobre as metáforas, destaco que Igor precisa que elas sejam bem explicadas para que ele possa compreender a sua intencionalidade no discurso, já que o entendimento literal das palavras nem sempre corresponde ao sentido atribuído no contexto. Durante a entrevista,

percebo que as metáforas às quais o professor se refere estão relacionadas à sua perspectiva conceitual ontológica e complexa, que exigem associação entre o abstrato e o concreto, mas que não fazem parte do cotidiano experienciado, corporificado e significativo de Igor. Isso é revelado quando o docente explica que o estudante tem mais facilidade na compreensão do vocabulário, em detrimento de preceitos que acompanham o estudo gramatical do modo Subjuntivo, por exemplo.

Acerca da interação discursivo-textual da CC de Igor, a entrevista realizada demonstra que Igor possui facilidade na interação quando está corrigindo exercícios pontuais de gramática e de vocabulário, ou quando ele conta algo do seu cotidiano. No entanto, essa facilidade não acontece quando o professor propõe a discussão de algum outro tema. Isso ocorre provavelmente porque a correção de exercícios pontuais de gramática e de vocabulário costumam ter um caráter binário, do tipo certo ou errado. Já a discussão requer o entendimento e a elaboração do seu próprio pensamento, que às vezes é dificultado pela falta de compreensão da intencionalidade das palavras, dos gestos e da entonação do outro.

A respeito dos temas relacionados ao TEA, o professor Luciano manifesta seu descontentamento em relação aos diagnósticos médicos tecnicistas que chegam à escola, pois, segundo ele, não fornecem aos docentes meios ou estratégias para o trabalho em sala de aula. Em contrapartida, Luciano elogia o trabalho da SRG, que dá suporte efetivo ao trabalho de docentes e de seus aprendizes.

Durante a entrevista, o docente também menciona algumas de suas práticas exitosas para se trabalhar com esses estudantes, entre as quais cito: colocar o aluno ao lado de outros colegas para fazer os exercícios, dar assistência personalizada em sala de aula, reestruturar as perguntas para alcançar melhor desempenho do aprendiz, posicionar o aluno próximo à mesa do professor, disponibilizar computador para atividades escritas e propor trabalhos em grupos com colegas já conhecidos do estudante. Assim, o professor promove a redução do filtro afetivo desses estudantes diagnosticados com TEA, facilitando o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Ainda sobre o TEA, Luciano ressalta a importância de ele precisar explicar e deixar evidente seus comandos a Igor. Isso ocorre pelo fato de o estudante perceber, de forma consciente ou inconsciente, que a intencionalidade do outro (ToM) nem sempre é clara para ele. É interessante notar que essa dificuldade de compreensão é notória quando seus colegas de turma contam uma piada, até mesmo em português, e ele não a compreende, o que

ocasiona alteração no seu estado de humor, já que ele fica, às vezes, nervoso por não entender a razão pela qual seus colegas estão rindo.

Por fim, o docente destaca, durante a entrevista, que para se trabalhar com alunos com laudo médico de TEA a partir da perspectiva da inclusão, é imprescindível que as turmas tenham número reduzido de alunos, como ocorre no CIL de Brasília. Dessa forma, o professor tem condições de fazer acompanhamento da evolução de cada aluno e de dar assistência aos que mais precisam de seu apoio. De acordo com Luciano, a inclusão é benéfica tanto para os ANEEs quanto para outros estudantes, tendo em vista que o desconforto tem a capacidade de gerar empatia de seus colegas de classe que, prontamente, passam a ajudá-lo.

4.2.3 Das professoras da Sala de Recursos Generalista

No dia 23 de novembro de 2016, realizo a entrevista semiestruturada com Alessandra Valéria e Ana Rosa Marwel, professoras da SRG do CIL de Brasília, conforme consta no Apêndice H. As professoras demonstram satisfação por participarem da entrevista e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido nesta pesquisa de dissertação. Nos dias 12 e 25 de setembro de 2017, encontro com as professoras Ana Rosa e Alessandra, respectivamente, para realizar sessão reflexiva, a fim de refletirmos sobre informações da entrevista. Para apresentar analisar essa entrevista, proponho as categorias constatação e analítica, de acordo com princípios da técnica de Análise de Conteúdo.

Categoria de constatação: são elencados os temas dos construtos explicitados nesta dissertação, conforme consta no Quadro 37.

QUADRO 37 – Temas dos construtos da entrevista com as professoras da SRG

CONSTRUTOS	TEMAS
Metáforas	Denotação
	Conotação
Competência Comunicativa	Interativo textual
	Interativo discursivo
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico
	Apoio da SRG
	Dificuldades
	Estratégias de ensino
	Teoria da Mente
	Inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com as professoras da SRG.

Os temas dos construtos do Quadro 37 são analisados por meio da extração de trechos da entrevista semiestruturada realizada com as professoras da SRG, conforme consta a seguir.

Categoria analítica: os trechos da entrevista feita com as professoras da SRG são explicitados, a fim de evidenciar os temas escolhidos para análise, conforme Quadro 38.

QUADRO 38 – Evidências dos temas da entrevista com as professoras da SRG

CONSTRUTOS	TEMAS	EVIDÊNCIAS
Metáforas	Denotação	A ²² : A gente fez uma atividade aqui com cartões postais e um aluno autista recebeu um que dizia que as Olimpíadas estavam ocorrendo no quintal da casa dele... Daí ele veio aqui e pediu para eu lhe ensinar como dizer que ele não tem quintal na casa dele, já que ele mora em apartamento. Eles são mais literais!.
	Conotação	A: Eu expliquei para ele que o quintal da casa era o Rio de Janeiro. O entendimento dele não aconteceu com a primeira explicação. Pelo contrário, foi um processo, um trabalho de dedicação para que ele entendesse.
Competência Comunicativa	Interativo textual	R ²³ : Teve vezes que o professor pediu ajuda porque o Igor queria assistir à aula e escrever deitado no chão na sala de aula. Com o tempo ele foi ganhando confiança dos colegas e dos professores. A: A gente trabalha com atividades de comparação e de memória e com o computador para ele escrever. As atividades lúdicas são muito boas também.
	Interativo discursivo	R: A gente gosta de mostrar ao aluno como usar e falar a língua, a gente gosta da pragmática. R: Outro dia eu trabalhei com um aluno autista as fichas dos sentimentos. Foi bem legal, porque ele não sabia identificar quando ficava alegre, triste ou se tinha medo. Daí a gente foi trabalhando com os cartões e ele descobriu que ele ficava alegre quando ele tirava uma boa nota na escola e que ele tinha medo de dormir em sala de aula. E tudo isso ele foi falando em língua estrangeira.
Transtorno do Espectro Autista	Diagnóstico	A: Às vezes as famílias demoram a entregar os diagnósticos na escola. R: É difícil eles encararem uma pessoa logo assim de cara, mas isso faz parte do espectro mesmo.
	Apoio da SRG	A: Aqui temos um espaço para os alunos especiais. Às vezes os alunos vêm aqui só para ver a gente, é a questão do acolhimento mesmo! A: Aqui a gente trabalha com alunos, com pais e com professores. Já teve casos de uma professora chegar aqui e chorar e dizer: “Eu já estou com tantos problemas e eu ainda vou ter esse aluno especial”. Daí eu falei para ela que nós estamos aqui para unir esforços e que ela não estava sozinha. R: Se a direção garantir a escola inclusiva, fica mais fácil. A gente precisa falar com os professores sobre sensibilização, coordenar as atividades com eles, ver as sugestões, críticas, os depoimentos, falar da legislação.
	Dificuldades	R: O mais difícil ainda é o preconceito de alguns profissionais da escola. A: A maior dificuldade do nosso trabalho são as barreiras atitudinais, que refletem nas arquitetônicas.
	Estratégias de ensino	R: O autista precisa de uma coisa prática. Tinha um aluno aqui que só andava com a cabeça baixa e com um capuz. Eu ensinei para ele que se ele conseguisse ver o céu ele podia colocar o capuz da blusa, mas se ele visse o teto, ele tinha que tirar o capuz. A: Os autistas que nós atendemos são homens e não há uma técnica exclusiva para o atendimento desses meninos. A abordagem depende do aluno, sabe?. R: Igor tem duas colegas de curso que sempre faziam os trabalhos com ele e isso foi muito importante para ele.
	Teoria da Mente	A: Outro dia eu estava atendendo outra aluna e o Igor chegou aqui com uma atividade para fazer. Daí eu apresentei uma aluna para ele e eu disse: “Olha Igor, ela também fala espanhol”. Ele respondeu: “Quero fazer essa atividade”. Ele nem deu bola para ela, não olhou e não falou nada com ela.
	Inclusão	A: Nesta escola a gente tem número reduzido de alunos. Aqui é possível a

²² A letra A corresponde às falas da professora Alessandra Valéria.

²³ A letra R corresponde às falas da professora Ana Rosa.

		aprendizagem de qualquer aluno, por isso eu sou felicíssima nesta escola. R: A gente ganha muito com a inclusão. A gente ajuda a empoderar esse aluno e até mesmo às pessoas que estão ao seu lado.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas da entrevista com as professoras da SRG.

A partir das evidências constantes no Quadro 38, analiso os temas destacados nos construtos estudados por este trabalho de dissertação.

Sobre as metáforas, a professora Alessandra resalta que ao explicar seu sentido em determinado contexto, o aluno com laudo médico de TEA consegue entender seu significado. Essa compreensão, no entanto, costuma precisar de dedicação do docente, já que sua aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas em um processo, em um contínuo. Assim, o fato de o aluno não compreender que o quintal de sua casa corresponde à cidade do Rio de Janeiro, sede dos Jogos Olímpicos de 2016, pode ser ressignificado a partir de contínuas explicações, em um processo de aprendizagem que exige empenho do professor.

Ainda sobre as metáforas, conforme exemplo dado pela professora Alessandra, destaco que a metáfora do ‘quintal da casa’, reorganizada conceitualmente pela professora como a cidade do Rio de Janeiro, possui matiz ontológico, uma vez que a experienciação do quintal de casa (concreto) é associada à entidade que corresponde à sede (abstrato) dos Jogos Olímpicos de 2016.

No que concerne à interação discursivo-textual, a professora Ana Rosa considera que a autoconfiança de Igor foi promovida pelo seu contato com colegas e com professores, o que fez com que ele deixasse de insistir em fazer as atividades escritas deitado no chão, por exemplo. A professora Alessandra lembra que, para a produção textual, os alunos diagnosticados com TEA costumam responder satisfatoriamente a atividades lúdicas, de comparação e de memória, além de tarefas que podem ser realizadas no computador. Para exemplificar uma tarefa feita na SRG, a professora Ana Rosa cita o trabalho lúdico realizado com cartões em LE para percepção de sentimentos. Desse modo, destaco que a interação discursivo-textual pode ser mais significativa a partir da promoção da autoconfiança do aluno por meio de atividades lúdicas que trabalhem tanto a concentração quanto a autopercepção desses aprendizes.

Em relação ao TEA, a professora Alessandra enfatiza o suporte oferecido pela SRG aos alunos, aos pais e aos professores. Dessa forma, além de atenderem aos alunos de forma individualizada, as professoras da SRG procuram trazer os responsáveis para a escola, a fim de adequar cada vez mais as atividades às demandas desses estudantes. Isso demonstra que as

famílias que demoram a entregar diagnóstico médico ou que não estão atentas às solicitações da escola podem prejudicar o atendimento educacional especializado de seus filhos.

A professora Ana Rosa alerta que o trabalho da SRG com professores e o estreitamento de laços com a equipe gestora são fundamentais, haja vista que o preconceito de alguns profissionais da escola e as barreiras atitudinais da gestão podem ser diluídas por meio de sensibilização, de coordenação de atividades, de sugestões, de críticas, de depoimentos e de estudo da legislação entre os profissionais da educação.

Sobre as estratégias de ensino, além das atividades mencionadas que fomentam a interação discursivo-textual da CC, a professora Alessandra explica que a forma de se trabalhar com os estudantes diagnosticados com TEA varia de aluno para aluno. Ou seja, cada aprendiz tem demandas na realização e na adequação de suas atividades. No entanto, a professora Ana Rosa salienta que o direcionamento de práticas que viabilizam a inclusão desses estudantes pode ser promovido pela escola, como o trabalho contínuo para que um aluno não coloque o capuz da blusa em ambientes fechados ou como a permissão para que o estudante realize atividades ao lado de colegas que ele tenha mais afinidade.

A respeito da ToM, cabe ressaltar que o fato de a professora Alessandra ter apresentado a Igor outra aluna que também falava espanhol não foi suficiente para que ele conversasse com ela. Isso pode ter ocorrido porque o estudante não entendeu a intencionalidade da professora de promover a conversa entre ambos os alunos com a frase ‘Olha Igor, ela também fala espanhol’. A dificuldade de compreender a intenção da fala da professora (ToM) e o objetivo de sua ida à SRG, que era a do cumprimento da atividade sugerida pelo professor regente, fez com que Igor nem sequer olhasse para a estudante.

Por fim, as professoras falam sobre questões relacionadas à inclusão no sistema educacional. Em primeiro lugar, a professora Alessandra relata que o CIL de Brasília trabalha com número reduzido de alunos por sala de aula, o que facilitando a aprendizagem dos estudantes, já que tanto o professor regente quanto as professoras da SRG têm condições de dar assistência personalizada aos alunos que as necessitem. Em segundo lugar, a professora Ana Rosa ressalta que com a inclusão, o empoderamento não ocorre apenas em relação aos ANEEs, já que os professores, os gestores, os pais e os outros estudantes têm a possibilidade de olhar para o outro como um ser humano em desenvolvimento potencial, aumentando, assim, sua capacidade empática e de respeito ao outro e a si mesmo.

A seguir, apresento resumo das minhas apreciações analíticas das entrevistas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG de Igor, com a finalidade de

triangular os dados apresentados na análise documental e nas notas de campo da seção anterior em relação à construção metafórica, à competência comunicativa e aos aspectos relacionados ao ensino de alunos com laudo médico de TEA.

4.2.4 Resumo das entrevistas realizadas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG

Apresento, nesta subseção, resumo das entrevistas realizadas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG, com o objetivo de expor a construção da linguagem metafórica, a CC e aspectos relacionados ao TEA.

De acordo com as entrevistas realizadas, fica evidente que Igor apresenta dificuldades com a construção de metáforas complexas e ontológicas tanto na compreensão quanto na produção da LE, pois essas metáforas requerem entendimento de entidades conceituais mais abstratas. Em contrapartida, ressalto que as metáforas estruturais e orientacionais não constituíram empecilho para efetivação da comunicação do PP. Isso provavelmente ocorre pelo fato dessas metáforas terem base experiencial sensória e corpórea mais concreta, além de serem metáforas mais usuais do cotidiano.

Em relação à interação discursivo-textual da CC, as entrevistas revelam que Igor tem mais facilidade na correção de exercícios binários, do tipo certo ou errado. Já a elaboração do pensamento a partir do discurso do outro é uma dificuldade latente. Assim, cabe ao docente preparar atividades lúdicas, de comparação e de memória, que estimulem a autoconfiança desses estudantes, de forma a fornecer subsídios para que a relação discursiva interacional ocorra com êxito.

Sobre o TEA, é imprescindível que os responsáveis apresentem laudo médico à escola, para que as adequações e o atendimento especializado sejam fornecidos ao aprendiz o mais rápido possível. Ressalto que a partir das entrevistas analisadas, fica evidente a importância de que os responsáveis e os alunos com laudo médico de TEA procurem atendimento multiprofissional de médicos, de terapeutas ocupacionais, de fonoaudiólogos, de psicólogos, de psicopedagogos, de educadores especializados, entre outros, com o objetivo de promover estratégias facilitadoras da interação social e da comunicação desses estudantes.

No contexto educacional, reafirmo a relevância do suporte que a SRG fornece aos ANEEs, aos seus responsáveis e aos professores. O atendimento especializado e individualizado da SRG do CIL de Brasília, por exemplo, é fundamental para que a inclusão ocorra satisfatoriamente, haja vista que as professoras são comprometidas com a

sensibilização, a coordenação de atividades e o acompanhamento dos ANEEs, além de estarem atentas em relação às barreiras atitudinais que possam comprometer a inclusão.

Acerca das estratégias de ensino para alunos com laudo médico de TEA, destaco o posicionamento do estudante ao lado de aprendizes com os quais ele tenha mais afinidade, a assistência personalizada do professor regente e de profissionais da SRG, a disponibilização do computador para a execução de atividades, a estimulação de trabalhos em grupo, a confecção e a aplicação de atividades lúdicas que estimulem a comparação e a memória, o posicionamento da carteira do aluno próximo à mesa do professor regente e a constante insistência do docente em reestruturar suas perguntas e direcionamentos de atividades. No entanto, saliento que outras estratégias podem ser traçadas pelos professores de LE, tendo em vista a dinamicidade e a variabilidade do Espectro Autista.

Ainda sobre o TEA, cabe ressaltar que é latente a dificuldade da previsibilidade do comportamento e da intencionalidade do outro (ToM) por alunos que apresentam sintomas do Espectro Autista. Por isso, cabe ao professor de LE procurar estratégias de ensino com a intenção de reelaborar ou de reestruturar tanto suas perguntas quanto o direcionamento instrucional das atividades propostas em sala de aula, a fim de auxiliar no surgimento de terreno mais adequado para o entendimento do outro, favorecendo a criação de contexto mais empático para esses alunos.

Por fim, destaco a importância da inclusão escolar para ANEEs, especialmente os que apresentam diagnóstico médico de TEA. De acordo com as entrevistas realizadas, a inclusão é benéfica tanto para esses estudantes quanto para toda comunidade escolar, já que práticas educacionais promovidas pelos professores, pela equipe gestora, pelos responsáveis e pelos colegas de sala de aula são capazes de fomentar justiça social.

4.3 Síntese da apresentação e da análise dos dados

Neste capítulo, foram apresentados e analisados dados referentes às minhas notas de campo, aos documentos da produção escrita e das gravações da expressão oral de Igor de Andrade e às entrevistas realizadas com a mãe, com o professor regente e com as professoras da SRG, promovendo, assim, triangulação dos dados relacionadas à produção metafórica, à CC e às questões referentes ao TEA. No próximo e último capítulo da investigação realizada nesta dissertação, apresento minhas considerações finais sobre este estudo, lançando desafios a trabalhos futuros.

CAPÍTULO 5

CONSELHO DE UMA LAGARTA²⁴: Considerações finais

“Alice pensou muito bem que podia esperar, já que não tinha mais nada a fazer e talvez, afinal, ela dissesse alguma coisa que valesse a pena ouvir”.

CARROLL, 2012 [1865], p. 78

FIGURA 13 – Gato²⁵



Fonte: Quadro produzido por Igor de Andrade (2017)

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste estudo, retomando os objetivos geral e específicos desta pesquisa e respondendo, sistematicamente, às perguntas feitas no capítulo da Apresentação do Estudo, além de ressaltar as contribuições e as limitações desta pesquisa. Por fim, sugiro futuras investigações e apresento minhas palavras conclusivas.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo realizado

O objetivo geral deste trabalho de investigação foi analisar o processo de ensino e de aprendizagem do espanhol como LE de um aluno do CIL de Brasília com laudo médico de TEA, a partir da manifestação de metáforas em seu discurso, o que me permitiu fazer análise de sua CC e tecer considerações sobre a ToM. A seguir, retomo os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa elaborados, a fim de respondê-las, sistematicamente.

²⁴ Escolhi *Conselho de uma Lagarta*, título do quinto capítulo da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1865), como título do capítulo das *Considerações finais* desta dissertação, pelo fato de que, em ambos os capítulos, conselhos são proferidos diante dos acontecimentos apresentados.

²⁵ Neste quadro, segundo o PP, há um gato que representa a cabeça de Igor, já que seu pensamento e seu cérebro são rápidos e lógicos. Escolhi este quadro para iniciar este capítulo de *Considerações finais* pelo fato da intertextualidade que ele faz com o título *Conselho de uma Lagarta*, da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1872), posto que, nesse capítulo de Carroll (1872) e na obra do artista (2017), o pensamento ágil da personagem Alice e do pintor entram, respectivamente e metaforicamente, em simbiose com o meu. Ou seja, esse capítulo final desta dissertação é lógico, uma vez que o percurso teórico, metodológico e de apresentação e análise dos dados me permitem, brevemente, fazer algumas considerações finais.

O primeiro objetivo específico apresentado foi analisar a produção metafórica no espanhol como LE por um aprendiz diagnosticado com TEA. Para alcançar este objetivo, propus minha primeira pergunta de pesquisa na Apresentação do estudo desta dissertação: *Que palavras ou expressões metafóricas no espanhol como LE são usadas por um aluno com laudo médico de TEA?*

De acordo com os dados analisados, fica evidente que o PP produz e compreende palavras ou expressões metafóricas em língua espanhola que partem de uma concepção conceitual estrutural e orientacional. No entanto, a produção e o entendimento de Igor a respeito das metáforas conceituais ontológicas e complexas sofrem prejuízo durante sua comunicação. Isso ocorre, possivelmente, porque a formação das metáforas estruturais e orientacionais é constituída de uma relação sensório-motora e afetivo-cognitiva mais concreta e usual, além de estarem mais próximas das denominadas metáforas primárias.

Destarte, como metáforas ontológicas e complexas são constituídas de entidades abstratas formadas a partir de diversos mapeamentos metafóricos que pressupõem concatenação de ideias e uso da intencionalidade em diferentes contextos, o estudante apresenta dificuldades em seu uso tanto em LE quanto em língua materna, conforme análise realizada a partir das minhas notas de campo, dos documentos produzidos e das entrevistas realizadas neste trabalho de dissertação.

O segundo objetivo específico visa a refletir sobre a importância do uso de metáforas na constituição da CC de um aluno com laudo médico de TEA. Com intuito de alcançar esse objetivo, propus minha segunda pergunta de pesquisa: *Como a falta de compreensão e de uso de metáforas no espanhol como LE prejudica a constituição da CC de um estudante diagnosticado com TEA?*

De acordo com a apresentação e a análise de dados realizadas, a falta de compreensão e do uso de metáforas no espanhol como LE prejudica a constituição da CC de Igor em relação, especialmente, à sub(competência) interacional discursivo-textual. A dificuldade de o estudante prever o comportamento e a intencionalidade do outro, de acordo com os estudos da ToM, ratifica os motivos pelos quais a interação discursivo-textual é prejudicada significativamente em sua relação com o outro.

Por oportuno, cabe ressaltar que o aprendiz utiliza regras e estruturas gramaticais da língua espanhola de forma satisfatória, o que me permite afirmar que o ensino de LE foi eficaz para o estabelecimento de sua sub(competência) linguística. Essa facilidade com o uso de regras e de estruturas gramaticais, constatada na execução de exercícios binários do tipo

certo ou errado ou na própria estrutura de suas frases escritas ou faladas, evidencia estabelecimento satisfatório da sub(competência) linguística do PP.

Dessa forma, o caráter prático e objetivo da aprendizagem de regras e de estruturas gramaticas favorecem a constituição da sub(competência) linguística de Igor. No entanto, isso não ocorre no estabelecimento de sua sub(competência) interacional, já que a interpretação da intencionalidade do outro, que depende da dinamicidade contextual e de fatores mais subjetivos, é uma dificuldade latente em sujeitos com sintomas do Espectro Autista.

O terceiro objetivo de pesquisa proposto tem a finalidade de traçar estratégias para facilitar a comunicação e aumentar a capacidade empática de um estudante de língua espanhola diagnosticado com TEA. Com a intenção de alcançar esse objetivo específico, propus minha terceira pergunta de pesquisa: *Que estratégias podem facilitar a comunicação e aumentar a capacidade empática de um aprendiz de espanhol como LE que apresenta laudo médico de TEA?*

Durante o percurso exposto pela apresentação e pela análise de dados, fica evidente que cada aluno com laudo médico de TEA requer adequações específicas, que podem variar de acordo com o espectro. No estudo de caso de Igor, estratégias de ensino estão em consonância com ações e atitudes de sua mãe, das professoras da SRG e do professor regente. A seguir, destaco ações que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de LE do aluno.

A mãe de Igor, por exemplo, é bastante atuante na formação de seu filho. Além de apresentar laudo médico do estudante ao CIL, ela participa de reuniões de pais e se mostra disponível ao diálogo junto à escola. Ademais, ela conta com o trabalho de equipe multiprofissional para o desenvolvimento de seu filho, tais como a atuação de médicos, de terapeutas ocupacionais, de fonoaudiólogos, de psicólogos, de psicopedagogos e de educadores especializados.

Já as professoras da SRG se dedicam, constantemente, à criação de atividades lúdicas, de comparação e de memória para favorecer a autoconfiança dos alunos com laudo médico de TEA. Além do trabalho feito com esses alunos, elas dão suporte aos pais e aos professores, e procuram promover ações que trabalhem a sensibilização, a confecção de atividades e o diálogo em prol da diminuição das barreiras atitudinais que comprometem a inclusão escolar.

Por fim, ações e atitudes utilizadas pelo professor regente em relação a Igor são fundamentais para que ele consiga se comunicar em língua espanhola e aprenda esse idioma. Entre as estratégias de ensino que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem do estudante, cito aqueles que envolvem o uso do computador pelo aluno, a realização de trabalhos em

grupo dentro da sala de aula, a promoção de atividades lúdicas e o posicionamento da carteira do aluno próximo à mesa do professor. Além disso, é importante mencionar o atendimento personalizado, com o objetivo de diminuir a ansiedade e o filtro afetivo do aprendiz, além da sensibilidade do docente em reestruturar perguntas e comandos de atividades, fornecendo condições para promoção da comunicação e da relação empática entre professor e aluno.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa, que é o de analisar a aprendizagem em LE de um aluno com laudo médico de TEA, é cumprido por meio das respostas às perguntas de pesquisa suscitadas anteriormente. A seguir, apresento algumas contribuições deste estudo para a Área Aplicada do Ensino de Língua.

5.2 Contribuições do estudo

Este trabalho de dissertação é o primeiro na agenda dos cursos de Pós-graduação do Brasil em relação à Área da Aprendizagem e Ensino de Língua a alunos que apresentam laudo médico de TEA, conferindo caráter de ineditismo e de contribuição relevante para a comunidade acadêmica e para a sociedade.

Em relação aos construtos deste estudo, também não encontrei trabalhos que fizessem investigações sobre a conceituação da linguagem metafórica e sobre a CC de alunos com laudo médico de TEA. Dessa forma, este estudo contribui para o avanço e a disseminação desses construtos no meio acadêmico e em agendas de cursos de pós-graduação do País.

Outra contribuição se refere ao fato deste trabalho colaborar para investigações do processo de ensino e de aprendizagem de língua de ANEEs na Área Aplicada da Linguagem, tendo em vista que escolas públicas do País recebem, constantemente, alunos com laudo médico de TEA, e que manifestam interesse na aprendizagem de LE.

Além disso, este estudo mostra a importância do trabalho realizado por profissionais de educação do CIL de Brasília em relação ao atendimento inclusivo de LE a estudantes diagnosticados com TEA. Isso encoraja Centros Interescolar de Línguas do Distrito Federal e outras escolas do País em prol da formação de educação inclusiva de qualidade, para minimizar barreiras atitudinais e promover, por conseguinte, uma sociedade mais empática. Após elencar contribuições deste estudo, apresento, a seguir, limitações desta pesquisa.

5.3 Limitações desta pesquisa

Este estudo apresenta a limitação do curto tempo de observação das aulas de língua espanhola e das atividades nas quais Igor participou. Dessa forma, apesar de eu ter

acompanhado o estudante durante os dois semestres de 2016 e ter observado seu crescimento no processo de produção escrita e de expressão oral, além de sua interação com os professores e com a turma, não houve tempo hábil para fazer estudo que observasse todo seu processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Em outras palavras, se a observação do aluno tivesse sido feita durante os seis anos que ele estudou no CIL de Brasília, seguramente eu disporia de mais dados relevantes de sua evolução no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, o que possivelmente revelaria outras estratégias de ensino de acordo com os níveis elementar, básico, intermediário e avançado de LE.

Outra limitação da pesquisa é o fato de o autismo ser um espectro, ou seja, adequações feitas para o PP podem não ser eficientes para outro estudante, devido à variabilidade do espectro. Essa dinamicidade pode, inclusive, requerer que no estudo de outra LE Igor demande novas adequações de materiais e de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Após elucidar limitações deste trabalho de investigação, apresento, a seguir, sugestões para investigações futuras.

5.4 Sugestões para futuras investigações

O estudo relatado nesta dissertação suscita futuras investigações, que apresento como sugestões a serem realizadas por pesquisas futuras.

Em primeiro lugar, sugiro que novos estudos com alunos com laudo médico de TEA sejam realizados, com vistas a contribuir para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem de língua na Área Aplicada da Linguagem. Essas investigações vão ao encontro do interesse de professores de LE que, frequentemente, recebem ANEEs em sala de aula e precisam de pesquisas que colaborem com sua formação profissional, promovendo a inclusão qualitativa no contexto escolar.

Em segundo lugar, proponho realização de estudo longitudinal com estudantes diagnosticados com TEA, com o objetivo de mapear seu desenvolvimento durante o curso de LE. Esse tipo de investigação possibilita que docentes tenham acesso a estratégias a serem trabalhadas durante os ciclos elementar, básico, intermediário e avançado com esses alunos.

Em terceiro lugar, sugiro a fomentação de investigações que busquem compreender o processo corporificado da linguagem metafórica por sujeitos com sintomas do Espectro Autista, uma vez que antes da produção da linguagem verbal, esses sujeitos, por vezes, precisam fazer um percurso de volta ao corpo para a (re)significar ou (re)constituir o termo

metafórico. Além disso, proponho que a CC de outros ANEEs, especialmente os que apresentam laudo médico de TEA, seja analisada, com a finalidade de trazer novos questionamentos acerca do processo de comunicação.

Em quarto lugar, recomendo que atividades aplicadas a aprendizes com laudo médico de TEA sejam aperfeiçoadas ou criadas, com o objetivo de confeccionar materiais mais adequados para o ensino e para a aprendizagem de LE, como a inserção desses estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem que visem ao aumento de sua capacidade empática. Cabe ressaltar que esses materiais, na apresentação de modos variados (multimodais) da linguagem, precisam estar enquadrados dentro de uma abordagem comunicativa sócio-interacional, já que a constituição de nossa linguagem, de nossa cognição e de nossa subjetividade é resultado da relação dialética entre nosso corpo, o contexto que nos cerca e nossos pares.

Após pontuar algumas sugestões para futuros trabalhos de investigação, apresento, a seguir, minhas últimas considerações acerca deste estudo.

5.5 Palavras conclusivas

Com o objetivo de finalizar este estudo, reafirmo a importância de realizar pesquisas em prol da inclusão qualitativa de ANEEs em contextos escolares. Acredito que pesquisas como esta contribuem para que docentes, pais, gestores e toda comunidade escolar reflitam sobre práticas educacionais e sobre necessidade de promover contexto empático nas instituições de ensino.

Sobre minha prática como professor de língua, estou certo de que esta investigação me proporcionou melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo de alunos que apresentam laudo médico de TEA. Apesar de o assunto ainda me impulsionar a novos desafios, sinto-me mais capacitado em trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de interação social e de linguagem. De fato, profissionalmente me sinto mais habilitado para conversar com meus colegas, professores de língua, acerca do Espectro Autista e de estratégias de ensino que promovam atitudes e ações para o favorecimento de um contexto educacional mais empático.

No plano pessoal, este trabalho me ajuda a compreender melhor a relação do meu irmão com o mundo, refletindo, conseqüentemente, na constituição da minha subjetividade e na minha vontade de buscar uma sociedade mais inclusiva, empática, solidária e justa. Afinal de contas, a educação não transforma apenas aquele que aprende, ela tem o poder de transformar práticas sociais, históricas e até mesmo culturais para além dos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-231, 2006.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013 [1993].
- _____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- _____. **Definição de Linguística Aplicada**, 2016. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/?p=6030>>. Acesso em: 12 de mar. 2017.
- _____. Glossário de Linguística Aplicada: Aprendizagem e Ensino de Línguas/Formação de Agentes. PGLA, Universidade de Brasília: **Projeto GLOSSA**, 2017. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- American Psychiatric Association. **DSM 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BARBOSA, Caroline Lopes. **O efeito das falas patológicas: questões relativas à avaliação de linguagem nos casos de autismo e psicose infantil**. São Paulo, 2011, 113p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARON-COHEN, Simon. The autistic child's theory of mind: A case of specific development delay. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Cambridge, v. 30, p. 285-297, 1989.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lucerna, 2009.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BLACK, Max. **Metaphor: proceedings of the Aristotelian society**. Willey-Blackwell, 1955.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn e Bacon, 1998.

BORGES, Manuela; SHINOHARA, Helene. Síndrome de Asperger em paciente adulto: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 42-53, 2007.

BRASIL. **Lei** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Lei** n. 12796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 24 set. 2016.

CAIXETA, Leonardo; NITRINI, Ricardo. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 15, p. 105-112, 2002.

CALLEGARO, Marco. **O novo inconsciente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMERON, Lynne. **Metaphor in educational discourse**. London: Continuum, 2003.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHIMIDT, Richard. **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas** [1865] e **Alice através do Espelho e o que Alice encontrou por lá** [1872]. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CARVALHO, Sérgio Nascimento de. A “guerra” nas palavras: uma análise crítica da metáfora conceptual na retórica do presidente George W. Bush Jr e de seus colaboradores. 2006. 148 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática, Texto, Reflexão e Uso**. 3 ed. São Paulo: Atual, 2009.

CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de casos. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1970.

CRYSTAL, David. **Patología del Lenguaje**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

FALTIS, Christian. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N.; Corson, D. (eds.). In: **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v.8, dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FERREIRA, Otto Henrique; TONELLI, Juliana Reichert. Elaboração de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais. In: **XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS**, Londrina, 2016, p. 1320-1230.

FETTERMAN, David. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Arned, 2009.

FONSECA, Cláudia Borges da. Sala de recursos, lugar de línguas estrangeiras: a experiência do CIL de Brasília. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, 10p., 2010, São Paulo. **Anais da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2010. 1 CD.

FREEBODY, Peter. **Qualitative research in education: interactional and practice**. London: Sage, 2003.

FRIEDMAN, Howard; Schustack, Miriam. **Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna**. 2. ed. São Paulo: Person/Prentice Hall, 2004.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. Causas neurológicas do autismo. **O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná**, Paraná, n. 5, p. 106-122, 2011.

GOMES, Romeu et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de SOUZA; Edinilsa Ramos de (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

GRUPTA, Abha; STATE, Matthew. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 29-39, 2006.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings, Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. New York: Cambridge University Press, 2005.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

_____. **Metaphor: a practical introduction**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

_____. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. **Metaphor and thought**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-252, 1993.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago, 2003 [1980].

_____. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Oswaldino. **Teoria da metáfora e renascença da poesia americana**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula**: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

_____. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Belo Horizonte, 2005, 268p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

NEY, Valéria Zanetti. O acadêmico de Letras e a experiência com aluno autista no ensino regular de língua estrangeira. In: **XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Porto Alegre, 2016.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 20ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A metáfora no texto jornalístico: na política e na economia. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Brasília: Pontes, 2011, p. 183-206.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RIBAS, Simone Augusta. **Metodologia Científica Aplicada**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2004.

RICHARDS, Ivor Armstrong. **The philosophy of rethoric**. New York: Oxford University Press, 1936.

ROSA, Maria Virgínia de Fagundes do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTANA, André et al. **O Conceito de Competência Comunicativa Revisitado**, 2015. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2015/12/CC-final.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Adriano dos et al. **Metodologias de ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_1695_ee8a90ab371b8e7be05bf467184f1ded.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

SCHÜKLENK, Udo. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. In: DINIZ, Debora; GUILHEM, Dirce; SCHÜKLENK, Udo; SUGAI, Andréa. (orgs.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SOUSA, José Haroldo Bandeira. **Metáforas e contexto cultural na Comunidade Quilombola de Cipoal dos Pretos**. 2014. 120f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUTO FRANCO, Marilda; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 4-22, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOUZA, Cirlana Rodrigues de. **Dos paradoxos da constituição do sujeito e das tentativas de saber-fazer com a língua: a amarração sintomática nas vias de um autismo**. Uberlândia, 2014, 255p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SPINK, Mary Jane. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, M. J.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (orgs.). **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011, p. 1-22.

STAKE, Robert. Case studies. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

_____. **Pesquisa qualitativa: estudando as coisas como funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAFURI, Maria Izabel. **Dos sons à palavra:** explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista. Brasília, 2003, 211p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003.

TONELLI, Hélio. Autismo, Teoria da Mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v.24, p. 126-134, p. 2009.

UNTERBÄUMEN, Enrique Huelva. **Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol LE.** Espanha: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

_____. Esquemas imaginísticos y la base perceptiva de la gramática: hacia una (re)lectura fenomenológica. **Lingüística**, Barcelona, vol. 26, p. 55-77, 2011.

WATSON, Stephanie. **O cérebro autista.** Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/autismo2.htm>>. Acesso em: 30 out. 2016.

APÊNDICE A

O depoimento de Alice²⁶: História de vida tópica de Igor de Andrade

“Ah, tive um sonho tão curioso! disse Alice e contou à irmã, tanto quanto podia se lembrar delas, todas aquelas estranhas aventuras que tivera”.
CARROLL, 2012 [1865], p. 214

Aos nove dias do mês de julho de 1998 nasce Igor, um menino de olhos reluzentes da cor de um céu claro e aberto de Brasília. Filho único de Gabriela, mãe universitária de dezenove anos, Igor nasce com todas as partes de um corpo saudável, pronto para experimentar um novo mundo. Até os dois anos de idade, ele passa por aquelas fases de toda criança: aprende a sentar-se, a engatinhar e a andar, descobre novos sabores e é estimulado a sorrir e a brincar.

Todavia, sua mãe, que se separou do marido quarenta dias após o nascimento do filho, relata que aos dois anos de idade aquele garoto parecia interagir com o mundo de forma diferente, motivo pelo qual ele foi submetido à avaliação médica e teve diagnóstico inadequado, sendo enquadrado como um menino mal-educado. Três anos depois, época em que Igor estava matriculado em escola particular na cidade de Curitiba, estado do Paraná, seu comportamento voltou a se destacar.

Como Igor se comportava de forma muito impulsiva nessa escola, sua mãe recebia reclamações constantemente dos professores e da equipe pedagógica. Gabriela relatou que aos cinco anos de idade ele estava começando a desenhar as primeiras letras, mas ela foi chamada à escola, que lhe mostrou um trabalho comparativo de um estudante da turma e o do seu filho, taxando-o como o menino que não queria aprender, que não se interessava por nada e que não fazia nada. Aquela instituição sugeriu que seu filho não continuasse naquele ambiente de aprendizagem, pois suas dificuldades atrapalhavam o andamento da turma.

Diante dessa situação, Gabriela ficou muito chateada e resolveu retirar seu filho daquela escola. No entanto, decidiu não processar a instituição por dois motivos: naquela época não havia uma legislação que respaldasse a obrigatoriedade da inclusão escolar e ela

²⁶ Escolhi *O depoimento de Alice*, último capítulo da obra *Alice no País das maravilhas* (CARROLL, 1865), como título deste Apêndice pelo fato de que diversas vozes possibilitam que os autores descrevam de forma mais livre sobre os protagonistas de seus trabalhos.

preferia gastar seu dinheiro e seu tempo com o tratamento do filho em terapias que visassem ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Após esse episódio escolar, Gabriela resolveu levar seu filho a um médico neurologista, em Curitiba, que constatou que ele tinha alguma necessidade especial. O diagnóstico clínico do Espectro Autista, no entanto, só saiu quando Igor tinha seis anos de idade. Antes de chegar ao diagnóstico, o neurologista descartou várias hipóteses, fez exames genéticos e oscilou entre o diagnóstico de autismo de auto-funcionamento e a Síndrome de Asperger.

Naquela época, a mãe não sabia em que consistiam aquelas hipóteses de diagnóstico médico. Ela enfatizou que só conhecia o autismo clássico e extremo, aquele no qual a criança não se comunica. Durante o período do diagnóstico clínico em Curitiba, esse neurologista, bastante acolhedor, apresentou à mãe alguns *slides* que ele provavelmente utilizava em suas aulas para explicar-lhe os tipos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, dando ênfase ao diagnóstico da Síndrome de Asperger.

Prontamente, o médico mostrou interesse em ajudar Igor e sua família. Para tanto, ele enviava questionários para a casa e para a escola do garoto, os recolhia e os analisava para poder marcar nova consulta médica. Quando Igor e sua mãe chegavam à consulta, ele já apresentava anamnese antes mesmo de eles se sentarem à mesa para conversar.

Esse profissional da saúde era, acima de tudo, um pesquisador apaixonado pela profissão e pelo bem-estar do outro. Apesar de não haver naquele tempo uma literatura que instrísse sua atuação, ele salientou a importância do cuidado em relação ao comportamento e às atitudes de Igor, e alertou que o tratamento deveria começar imediatamente, para diminuir as chances do crescimento de um homem dependente, pelo resto da vida, de cuidados maternos.

Ainda em Curitiba, Gabriela matriculou seu filho em uma escola da rede particular de ensino. A professora que o atendia, que estava prestes a se aposentar, conseguia envolvê-lo em atividades pedagógicas e alertou à mãe sobre a importância do atendimento individualizado ao seu filho. Essa professora acreditava na aprendizagem do menino e seu discurso serviu de encorajamento pela busca de alternativas que auxiliassem em seu processo de aprendizagem.

Quando chegaram a Brasília, Igor passou por uma triagem na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para poder encaminhá-lo a um Centro de Ensino Especial ou ao sistema regular integrado de ensino. Em conformidade com a perícia da SEDF,

o garoto foi encaminhado a uma escola regular de ensino, onde foi matriculado em uma turma especial.

Nessa escola, o aluno tinha atendimento especializado e individualizado, haja vista que a professora só tinha dois alunos. Segundo Gabriela, essa professora foi muito importante na vida de Igor. De fato, em seis meses ele aprendeu a ler e a escrever com letra cursiva. A interação da professora com Igor lhe despertou vontade de compreender melhor o autismo, servindo de motivação para que ela fizesse um curso superior de Psicologia. Gabriela revelou que guarda um carinho muito especial por essa professora, que se tornou amiga da família.

Com o objetivo de compreender melhor seu filho e direcioná-lo para uma maior autonomia, ainda que com determinadas limitações, Gabriela frequentou alguns grupos de pais de autistas e segue investindo em terapias desde os seis anos de idade do garoto. Essas terapias variam de acordo com a necessidade dele, entre as quais sua mãe cita os atendimentos realizados nas áreas de terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia e equoterapia.

Após vários anos com esses diferentes estímulos terapêuticos, a psicóloga, que o atende desde os oito anos de idade em Brasília, propôs que Igor fosse encaminhado ao convívio em contextos com garotos da sua mesma idade. Essa postura da psicóloga levou Gabriela a mantê-lo no curso de espanhol, após cursado o período obrigatório ao currículo exigido pela escola que frequentava. Assim, o estudo da língua estrangeira no Centro Interescolar de Línguas de Brasília começou a fazer parte de um tratamento que tem como objetivo principal reforçar o auxílio do convívio social do menino.

Nessa escola, o professor Luciano de Jesus, que fez parte da formação de Igor nos dois últimos semestres letivos do curso de espanhol, procura fazer atividades que incluam e integrem o estudante à turma. O docente, além de adaptar práticas de ensino que favoreçam à tranquilidade e à aprendizagem de Igor, como o uso de músicas, de vídeos e do computador em sala de aula, vibra quando o aprendiz demonstra sua alta capacidade de falar sobre datas, eventos históricos e personagens marcantes da humanidade.

A adaptação de atividades, a cumplicidade da turma e a motivação que o professor leva para a sala de aula, privilegiando o conhecimento prévio dos estudantes, faz com que Igor esteja bastante integrado. Dessa forma, parece que as dificuldades de Igor, que no início do curso de espanhol às vezes se deitava no chão durante as aulas, começam a ser diluídas e a inclusão qualitativa se torna possível.

No CIL de Brasília, a mãe de Igor relatou que seu filho é bastante dedicado e persistente, tendo em vista que ele se esforça para realizar atividades propostas pelo professor, sabe o dia das suas tarefas e demonstra interesse em aprender. Ela ainda ressalta que nunca teve que ir à escola para resolver qualquer questão relacionada à sua inclusão. Tampouco, nunca foi chamada pela instituição para receber reclamação do comportamento dele. Além disso, Gabriela ressalta a importância do trabalho realizado pela Sala de Recursos Generalista do CIL de Brasília, que tem dado apoio para o desenvolvimento do seu filho.

As professoras que integram essa Sala de Recursos se chamam Ana Rosa e Alessandra Valéria. Ambas as professoras têm formação em Letras, com habilitação em língua estrangeira, e cursos na área de atendimento a estudantes que apresentam laudo médico de transtornos de ordem psicológica. Segundo essas professoras, para que as barreiras atitudinais de inclusão sejam minimizadas, é imprescindível que gestores, professores, alunos, pais e responsáveis trabalhem juntos para o acolhimento e a promoção do desenvolvimento potencial de aprendizes que apresentam laudo médico de necessidades educacionais especiais.

O trabalho dessa Sala de Recursos, aliado à adaptação curricular das atividades propostas pelos professores do CIL de Brasília, tem refletido em melhoras significativas para que Igor se sinta mais confiante no convívio social escolar e se arrisque a falar em espanhol, inclusive fora da sala de aula. Na Copa do Mundo de 2014, por exemplo, ele enfrentou uma fila enorme com sua tia, que também fala espanhol, para participarem de uma promoção da loja da FIFA. Naquele dia, havia alguns argentinos que aguardavam na fila e Igor aproveitou a situação para praticar a língua que estava estudando.

Em outra situação em Madri, Gabriela relata que estava tomando café da manhã em um hotel com Igor quando, de repente, ele começou a fazer perguntas para a atendente em espanhol. Naquele contexto, havia algumas senhoras que perceberam que o garoto tinha um comportamento diferente e começaram a falar em espanhol com ele, perguntando sobre sua vida pessoal. Em nenhum momento ele se sentiu intimidado e aproveitou a situação para colocar em prática seu aprendizado em língua estrangeira.

A autoconfiança e o empoderamento que Igor foi conquistando ao longo do curso de espanhol fez com que ele se interessasse pelo estudo de outras línguas. Quando terminar o curso de espanhol, o estudante disse que quer ser matriculado nos cursos de francês e de inglês, além de relatar interesse em aprender várias outras línguas.

Sobre a linguagem de Igor, sua mãe relata que é difícil e engraçado observar a compreensão e o uso do sentido figurado por ele. Por muitos anos, ele não entendia a

diferença entre um sentido próprio e um figurado das palavras. No entanto, apesar de saber que há essa diferença, ele ainda costuma perguntar se estamos falando em sentido próprio ou figurado. Ou seja, ele precisa confirmar a intencionalidade das nossas palavras. A seguir, seguem algumas dessas situações:

Por alguns anos, o garoto costumava indagar sua mãe sobre o porquê da palavra quebra-cabeça. Ele fazia um movimento com a cabeça indicando uma cabeça rompida e queria entender que relação havia entre essa palavra e aquele brinquedo que ele tinha que encaixar as peças.

Em outra situação, Igor fez algumas associações de palavras e precisava do suporte e da explicação constante da sua mãe para o entendimento do uso dessas palavras pelas pessoas. Seu raciocínio em determinado momento da sua vida era o seguinte: *A comida e a buzina do carro podem estragar. A buzina do carro pode quebrar. Logo, posso afirmar que a comida também pode quebrar.* Ele queria então aprender em que situações poderíamos usar os verbos estragar e quebrar. A mãe de Igor afirma que, para ele aprender essa diferença de uso da linguagem, é preciso explicar-lhe várias vezes a mesma coisa. Após ouvir a mesma justificativa diversas vezes, ele memoriza contextos de uso das palavras e pouco a pouco começa a se arriscar a testá-las.

A metáfora *O bicho vai pegar* é outro exemplo que causou, durante muito tempo, estranhamento. Ele imaginava que um monstro estava atrás dele e que iria aparecer a qualquer momento. Hoje em dia ele já entende que quando dizemos essa expressão é porque alguma coisa séria está prestes a acontecer.

A expressão *anjo da guarda*, para ele, poderia ser substituída por *anjo da polícia*, já que guarda e polícia exercem a mesma função. O sentido figurado de guardar precisou ser explicado como sinônimo de proteger ou de vigiar para que pudesse lhe fazer sentido e lhe habilitasse a usá-lo em um contexto adequado.

A dificuldade de interpretação da intencionalidade do outro também ocorre em língua estrangeira. Em sala de aula, seu professor disse que ele costuma entender frases mais em seu sentido literal e que em diversas situações é necessário que tanto ele quanto os colegas lhe façam explicações sobre o sentido conotativo de algumas dessas frases.

Na Sala de Recursos Generalista, essa dificuldade de compreensão da intencionalidade do outro também fica evidente. O fato de a professora dessa sala ter lhe apresentado outra aluna que também falava espanhol, por exemplo, não foi suficiente para que ele olhasse para ela ou lhe proferisse qualquer palavra em espanhol, já que o único objetivo de Igor ir àquela

sala era o de cumprir com a atividade que o professor regente lhe havia solicitado, não sendo empático o suficiente para manifestar qualquer interesse em fazer outra coisa além da que ele havia sido instruído.

Além de estudar outras línguas no CIL de Brasília, Igor tem desejo de aprender a dirigir para se tornar mais independente. Gabriela, no entanto, não considera que isso possa ocorrer em um curto espaço de tempo. Para ela, há um *gap* entre sua idade e sua mente. Portanto, é o tempo que vai determinar se esse espaço será preenchido para que ele possa dirigir ou, inclusive, fazer intercâmbio em outro país.

De acordo com Gabriela, a autonomia de Igor ainda é limitada. Assim sendo, sua mãe tem receio de que ele ande sozinho pelas ruas, pois as pessoas podem não perceber suas dificuldades de relacionamento com o mundo e lhe fazer mal. Se ele gostar de um carro estacionado, por exemplo, é provável que ele vá observar o interior do automóvel pelas janelas. Assim, algumas pessoas podem se sentir ameaçadas e manifestar reações agressivas contra ele. Por conta disso, atualmente Igor faz atendimento prático com outra psicóloga especializada, que o treina para aprender a se locomover de forma mais autônoma, a pegar transporte público, a comprar lanche escolar, a conferir troco, entre outras atividades.

Além disso, Igor é facilmente influenciado pelo meio circundante. Apesar de sua mãe já lhe ter explicado diversas vezes que *Coelhinho da Páscoa* ou que *Papai Noel* não existem, quando chegam as festividades de Páscoa ou de Natal, ele é contaminado pelo espírito das comemorações e celebra o ritual com esses personagens, como se eles tivessem voltado à existência real.

Esse descompasso em relação à idade cronológica de Igor é lembrado por sua mãe ao relatar que aos quinze anos de idade ele disse que não queria mais ganhar brinquedo de presente de aniversário, porque já era rapaz. Dessa forma, ele disse que gostaria de ganhar uma capinha de celular. Então, foram à Feira do Paraguai e ele escolheu uma capinha de celular da *Galinha Pintadinha*. Portanto, percebe-se que grande parte da cognição de Igor está preservada, porém suas relações sociais ainda guardam características de comportamentos que estão aquém de sua faixa etária.

Posto isso, estudar língua estrangeira para Igor significa muito mais do que simplesmente aprender a falar espanhol. No contexto do CIL de Brasília, esse aluno interage com seus colegas e com o meio no qual está inserido, fazendo com que a habilidade de conviver socialmente seja aprendida e constantemente exercitada, além de favorecer o uso de ferramentas que possibilitem, cada vez mais, seu caminhar rumo à autonomia. Segundo

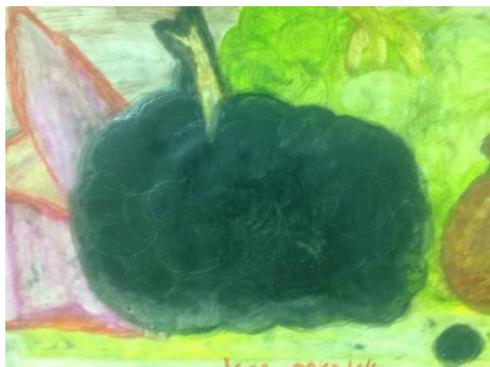
Gabriela, o fato de Igor falar outra língua abre e potencializa a possibilidade de ele trilhar novos caminhos; ou seja, falando outra língua, ele tem opção de um dia viver em contexto social no qual ele esteja menos vulnerável em relação a situações de violência e intolerância.

Ao final do seu curso de línguas, Igor fez o discurso representando todos os alunos formandos de espanhol e emocionou a plateia que estava presente no auditório do CIL de Brasília. Acompanhado por uma das professoras da Sala de Recursos, Igor subiu ao púlpito e leu o discurso que ele havia preparado. Segundo o estudante, os professores o ajudaram durante o curso e ele gostou de todas as atividades realizadas, destacando projetos orais, avaliações, festas culturais, apresentações e filmes. Durante o seu discurso, Igor mostrou interesse em estudar outras línguas, por meio da continuidade de estudos no CIL de Brasília. Muito animado com os aplausos eloquentes, Igor desceu do palco e deu dois rodopios, arrancando gritos e mais palmas do público.

Em 2017, Igor começou a estudar inglês e, de acordo com uma das docentes da Sala de Recursos, o aprendiz está aproveitando bem o curso. Conforme essa professora, apesar de o foco de seus estudos ser o inglês, o estudante, às vezes, volta a praticar a língua espanhola com seus professores pelos corredores do CIL de Brasília.

Ao perceberem esse carinho que o estudante tem pelo estudo de línguas estrangeiras, as professoras da Sala de Recursos propuseram à mãe de Igor e ao aprendiz que ele fizesse exposição de alguns de seus quadros no CIL de Brasília. A solenidade de abertura desse evento foi realizada em 21 de setembro de 2017, Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. Nessa ocasião, Igor explicou, em português e em espanhol, cada um de seus quadros e afirmava, constantemente, a seguinte frase: “Eu pinto porque é o meu caso!”. Além de estar entusiasmado com suas pinturas, Igor disse que estava se preparando para a prova de habilidade específica em Artes Visuais da Universidade de Brasília.

A seguir, alguns desses quadros são apresentados, com título e breve comentário feito pelo artista.



Título: UVAS (2014)

Comentário: “Não gosto de uvas. Pensei as uvas em minha cabeça e desenhei”.



Título: **MULHER NEGRA NO ESPELHO ME OLHANDO (2016)**

Comentário: “Copiei ela de um livro. Ela tem olhos grandes e se olha no espelho. Ela está fazendo gesto para cima e me olhando”.



Título: **CAVALHEIRO (2016)**

Comentário: “É um cavaleiro antigo (...) Fiz esse quadro para praticar traços. O cavaleiro tem um cavalo. Eu gosto de cavalos”.



Título: **REI NA BATALHA (2017)**

Comentário: “É um rei comum. Não conheci esse rei (...) O rei é bom. É bom ser bom!”



Título: **GATO (2017)**

Comentário: “Com este quadro penso na minha cabeça (...) A cabeça do gato é a minha cabeça. O pensamento e o cérebro do gato são rápidos e lógicos. Minha cabeça também”.



Título: **GALHO NA FLORESTA (2016)**

Comentário: “É um galho em cima de um rio. Medir todos os espaços para desenhar (...) É seguro caminhar pelo galho e não cair no rio”.



Título: **RINOCERONTE (2017)**

Comentário: “Gosto de rinocerontes. Eles são fortes e eu também (...) Fiz um rinoceronte, é fácil de desenhar e geométrico”.



Título: **PESSOAS ANTIGAS NO RESTAURANTE (2017)**

Comentário: “Não conheço essas pessoas. São pessoas antigas que não conheci (...) Eu não estou no quadro (...) Não gosto de coisas antigas, mas elas existem na minha cabeça”.



Título: **ALCE (2017)**

Comentário: “Dei espaço para o corpo do alce correr. O corpo no espaço”.



Título: **HOMEM COM BENGALA (2017)**

Comentário: “É um homem velho com bengala. Ele é antigo e comum nos dias de hoje (...) É ruim usar bengala”.



Título: **MOEDA ANTIGA (2017)**

Comentário: Pessoa antiga presa na moeda antiga (...) Não é bom ficar preso”.



Título: **MULHER DE PELE CLARA E CABELO PRETO (2017)**

Comentário: “Ela tem pele muito branca. O cabelo é muito preto e grande. A sobrancelha é forte e ela usa a máscara de um jaguar (...) Não conheço essa mulher”.

Essa breve história de vida de Igor revela como aprendizes que apresentam sintomas do Espectro Autista, se estiverem inseridos em sistema inclusivo de educação de qualidade, podem se desenvolver socialmente e aprender, entre diversas áreas do saber, inclusive língua estrangeira. O percurso para que a aprendizagem aconteça costuma ser diferente, mas a

cognição é capaz de traçar mapeamentos em direção à aprendizagem significativa desses sujeitos. Ou seja, estratégias que se adequem ao ensino precisam ser implementadas e gestores, pais ou responsáveis, professores e toda a comunidade escolar devem estar engajados na constituição dessa educação inclusiva de qualidade, que reflete na construção de uma sociedade que compreende e respeita aqueles que concebem termos de nosso cotidiano a partir de outras perspectivas, como ocorrem com a menina Alice, na obra *Alice no País das Maravilhas* (1865), e o menino Igor, em *Metáforas no País do Espectro Autista* (2017).

APÊNDICE B

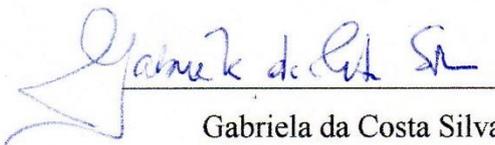
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gabriela da Costa Silva, mãe de Igor da Costa Teixeira de Andrade, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Alex Bezerra Leitão, como doação, o direito de uso de documentos e de entrevistas concedidas pelo meu filho e por mim sobre o seu processo de aprendizagem de língua espanhola e sobre aspectos de sua vida.

Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 7 de abril de 2016.


Gabriela da Costa Silva

APÊNDICE C

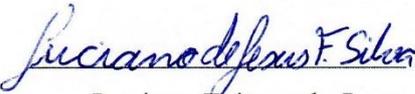
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luciano Feitosa, professor de espanhol do Centro Interescolar de Línguas de Brasília, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Alex Bezerra Leitão, como doação, o direito de uso de entrevista por mim concedida sobre o processo de aprendizagem de língua espanhola de um aluno com o espectro autista e sobre a minha atuação nessa instituição.

Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 13 de setembro de 2016.


Luciano Feitosa de Jesus

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Rosa Marwel, professora da Sala de Recursos Generalista do Centro Interescolar de Línguas de Brasília, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Alex Bezerra Leitão, como doação, o direito de uso de entrevista por mim concedida sobre o processo de aprendizagem de língua espanhola de um aluno com o espectro autista e sobre a atuação do meu trabalho nessa instituição.

Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 16 de novembro de 2016.



Ana Rosa Marwel

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Alessandra Valéria, professora da Sala de Recursos Generalista do Centro Interescolar de Línguas de Brasília, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Alex Bezerra Leitão, como doação, o direito de uso de entrevista por mim concedida sobre o processo de aprendizagem de língua espanhola de um aluno com o espectro autista e sobre a atuação do meu trabalho nessa instituição.

Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 16 de novembro de 2016.



Alessandra Valéria

APÊNDICE F

Entrevista semiestruturada – mãe do participante da pesquisa

Data: 30/6/2016

Local: Liberty Mall Shopping de Brasília

Tempo de entrevista: 41min 22seg

- 1- Como você ficou sabendo que seu filho era autista? Que idade ele tinha?
- 2- Quando foi constatada a síndrome de Asperger?
- 3- Você ou os médicos atribuem a síndrome a algum fator genético ou a alguma dificuldade no período da gestação?
- 4- Há algum outro caso de autismo ou Asperger na família?
- 5- Como você reagiu ao laudo médico? O pai dele reagiu da mesma forma?
- 6- Com que idade ele começou a fazer acompanhamento com especialistas?
- 7- Quais foram as especialidades na área da saúde que você procurou?
- 8- Com que idade ele começou a estudar?
- 9- Quais eram as maiores dificuldades quando ele começou a ir para a escola?
- 10- Com que idade ele foi alfabetizado? Como foi esse processo?
- 11- A escola e os professores adequam os materiais e as avaliações do Igor?
- 12- Por que ele começou a estudar no CIL? Quem o incentivou a estudar lá?
- 13- Ele gosta de estudar espanhol?
- 14- Como foi o início do estudo dele no CIL?
- 15- Houve algum problema na adequação dele ao ambiente escolar ou às tarefas designadas pelos professores do CIL?
- 16- Como você avalia a aprendizagem do seu filho em relação ao espanhol?
- 17- Como o Igor lida com a linguagem figurada? E com as metáforas?
- 18- Se você explicar para ele a metáfora, você acha que ele é capaz de entendê-la ou usá-la em outro momento?
- 19- O que você espera com o estudo de língua estrangeira do Igor no CIL?
- 20- Você gostaria que ele aprendesse a falar outros idiomas além do espanhol?

APÊNDICE G

Entrevista semiestruturada – professor regente

Data: 12/9/2016

Local: CIL de Brasília

Tempo de entrevista: 27min 5seg

- 1- Qual é a sua formação acadêmica?
- 2- Há quanto tempo você leciona?
- 3- Você é professor efetivo da Secretaria de Educação? Desde quando?
- 4- Há quanto tempo você trabalha no CIL de Brasília?
- 5- Quais são as vantagens de se trabalhar nessa escola? Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em seu trabalho?
- 6- Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais e com laudo médico, você tem o suporte da Sala de Recursos Generalista?
- 7- Como você faz para lidar com as dificuldades que desses alunos em sala de aula?
- 8- Você já tinha trabalhado antes com alunos diagnosticados com autismo?
- 9- Há quanto tempo você dá aula para o Igor? Como é trabalhar com ele?
- 10- Você utiliza alguma estratégia para que ele retenha o que você ensina?
- 11- Quais são as atividades que ele melhor responde em sala de aula?
- 12- Quais são as atividades mais difíceis de serem trabalhadas com o Igor?
- 13- Você adapta as atividades para o Igor?
- 14- Você consegue observar um progresso de aprendizagem do Igor durante esse tempo que ele está estudando com você?
- 15- O que você acha do fato de ele estudar espanhol em uma sala de aula inclusiva?
- 16- Você acha que o Igor entende as metáforas que são faladas em sala de aula?
- 17- Ele costuma perceber as frases mais de forma literal ou ele consegue compreender o seu sentido pelo contexto?
- 18- Você acha que ele aprende ou memoriza as metáforas?
- 19- Você acredita que o Igor se comunica em espanhol?
- 20- Ele entende, fala, escreve e lê em espanhol? Ele se destaca em alguma dessas habilidades?

APÊNDICE H

Entrevista semiestruturada – professoras da Sala de Recursos Generalista

Data: 23/11/2016

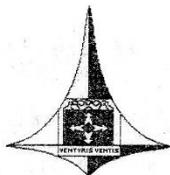
Local: SRG do CIL de Brasília

Tempo de entrevista: 1h 11min 2seg

- 1- Qual é formação acadêmica de vocês?
- 2- Vocês são professoras efetivas da SEDF? Desde quando?
- 3- Há quanto tempo vocês trabalham no CIL de Brasília? E na SEG do CIL de Brasília?
- 4- Quais são as vantagens de se trabalhar nessa escola?
- 5- Por que vocês decidiram trabalhar na SRG?
- 6- Quais são as vantagens e as principais dificuldades do trabalho da SRG?
- 7- Vocês poderiam me falar em que consiste o trabalho da SRG?
- 8- Qual é o público que vocês atendem na SRG?
- 9- Como é desenvolvido o trabalho da SRG com alunos com laudo médico de TEA?
- 10- Quais são as adaptações feitas a eles? Quais são as maiores dificuldades deles?
- 11- Que relação esses alunos estabelecem com a linguagem figurada? E com a metáfora?
- 12- Como vocês trabalham com o Igor?
- 13- Quais são as atividades que ele melhor responde? Quais são as atividades mais difíceis de serem trabalhadas com ele?
- 14- Vocês percebem um progresso na aprendizagem dele?
- 15- O que vocês acham do fato de ele estar estudando LE em uma sala de aula inclusiva?
- 16- Vocês acham que o Igor entende as metáforas ou ele compreende mais o sentido literal das frases?
- 17- Vocês consideram que o Igor se comunica em espanhol?
- 18- Ele entende, fala, escreve e lê em espanhol? Ele se destaca em alguma dessas habilidades?
- 19- O que vocês esperam dos alunos que passam pela SRG?
- 20- O que vocês esperam de estudantes que apresentam laudo médico de TEA que vêm para o CIL de Brasília? O que podemos esperar do Igor?

ANEXO 1

Autorização do Comitê de Ética



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 158/2016 – EAPE

Brasília, 13 de abril de 2016.

PARA: CRE PLANO PILOTO / CRUZEIRO

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

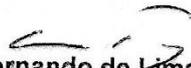
Senhor Coordenador,

Autorizamos **ALEX BEZERRA LEITÃO**, pesquisador do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “As metáforas conceituais no processo de inclusão em língua estrangeira” tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho sobre a inclusão de alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e precisam fazer reforço na utilização de metáforas conceituais para a compreensão e formulação de temas mais abstratos.

Informamos que o projeto de pesquisa foi analisado e atende às normas da SEDF; todavia, o aceite final para realização da coleta dos dados dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,


Luiz Fernando de Lima Perez

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
Chefe



Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
§GAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

TEST ORAL 3C (2º BIMESTRE), ESPAÑOL EN MARCHA 3
UNIDADES 11 Y 12

Los Sanfermines de Pamplona

El reloj de la torre de San Fermín está a punto de dar la hora. Javier Ezonaga enciende el cohete. El encierro ha comenzado. Que el encierro conlleva un enorme riesgo es algo que hasta los menos aficionados conocen. El toro, aunque lo presenten algunos ingenuos increíblemente como un animal doméstico y maltratado, no deja de ser una fiera poderosísima que cornea con ciega furia a los que se ponen en su camino.

La suerte es importante en cualquier aspecto de la tauromaquia. La imagen presentada revela la emoción del encierro que viven los corredores en toda su intensidad pasando por un riesgo absolutamente gratuito sin otra recompensa que la satisfacción de haber cumplido con una tradición secular heredada casi siempre de sus mayores, orgullosos de una afición que se lleva en la sangre.

1. ¿Qué opinas de los Sanfermines?
2. ¿Crees que se deben mantener las tradiciones? ¿Por qué?
3. ¿Se maltratan a los animales en Brasil?
4. ¿Cuáles son las fiestas típicas de Brasil? ¿Puedes hablarme de una de ellas?
5. ¿Conoces algún plato típico navideño de Brasil? ¿Cómo es?
6. ¿Crees que la Navidad, hoy día, es una fiesta más comercial que religiosa?

ANEXO 3

La Jaula de Oro

Cantante: Julieta Venegas

Composición: **Enrique Franco Aguilar**

Aquí estoy establecido
en los Estado Unidos
diez años pasaron ya.

En que cruce de mojado
papeles no he arreglado
sigo siendo un ilegal.

Tengo mi esposa y mis hijos
que me los traje muy chicos
y se han olvidado ya.

De mi México querido
del que yo nunca me olvido
y no puedo regresar.

**De que me sirve el dinero
si estoy como prisionero
dentro de esta gran nación.**

**Cuando me acuerdo hasta lloro
que aunque la jaula sea de oro
no deja de ser prisión.**

Mis hijos no hablan conmigo
otro idioma han aprendido
y olvidado el español.

Piensan como americanos
niegan que son mexicanos
aunque tengan mi color.

De mi trabajo a mi casa
yo no sé lo que me pasa
que aunque soy hombre de hogar.

Casi no salgo a la calle
pues tengo miedo que me hallen
y me puedan deportar.