

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol

RAYARA MONNIER SILVEIRA GOMES BITENCOURT

REPRESENTAÇÕES DO ESPECTRO AUTISTA:

a inclusão por meio de propagandas

Rio de Janeiro
2022

Rayara Monnier Silveira Gomes Bitencourt

REPRESENTAÇÕES DO ESPECTRO AUTISTA:

a inclusão por meio de propagandas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Orientadora Professora Dra. Andrea Galvão de Carvalho

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B624 Bitencourt, Rayara Monnier Silveira Gomes
Representações do espectro autista: a inclusão por meio de
propagandas / Rayara Monnier Silveira Gomes Bitencourt - Rio de
Janeiro, 2022.

61 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino em
Espanhol– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Andrea Galvão de Carvalho

1.Língua Espanhola – Estudo e ensino. 2. Autismo. 3. Propaganda.
I.Carvalho, Andrea de Carvalho II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Rayara Monnier Silveira Gomes Bitencourt

**REPRESENTAÇÕES DO ESPECTRO AUTISTA:
A INCLUSÃO POR MEIO DE PROPAGANDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: ____/____/____.

Professora Dra. Andrea Galvão de Carvalho (Orientadora)
Colégio Pedro II

Professora Ma.Aline de Bettencourt Donato
Colégio Pedro II

Professora Ma.Fernanda Barroso Panaro
Colégio Pedro II

*Esta pesquisa é dedicada à luta dos professores de
espanhol pela manutenção do idioma em nosso país.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças, saúde para chegar até aqui com os tempos difíceis que vivemos.

À minha família e amigos, por sempre estar ao meu lado e apoiar todas as minhas decisões, especialmente à minha avó Regina, mãe Renata e madrinha Rachel.

Ao meu marido Felipe, por me incentivar e me auxiliar para a conclusão desta pesquisa.

À minha querida orientadora Andrea Galvão, pela paciência, carinho, dedicação, confiança e conselhos ao longo de todo o processo. Sem você, não seria possível.

Às professoras do curso de pós-graduação, foi enriquecedor a troca que tivemos ao longo do curso, levarei para o resto da minha vida. Vocês me inspiram a não desistir.

*“A inclusão acontece quando se aprende com
as diferenças, e não com as igualdades”*

Paulo Freire

RESUMO

BITENCOURT, Rayara Monnier Silveira Gomes. **Representações do espectro autista: a inclusão por meio de propagandas.** 2022. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

A proposta final desta pesquisa é a apresentação de uma atividade didática que vise romper preconceitos e promover a inclusão e maior aceitabilidade do autista, não somente no contexto escolar. Nosso objetivo principal é analisar a materialidade discursiva presente em propagandas sobre autismo/autistas. No que diz respeito ao aporte teórico, a pesquisa tem como base a escola francesa de Análise do Discurso (AD), e nos respaldamos nos fundamentos dos autores Pechêux (1988), Orlandi (1999), Courtine (2006) e Souza (2001) com o intuito de refletirmos sobre a Análise do Discurso e seus princípios teóricos. Apoiando-nos no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), abordamos as definições do autismo e, também, discutimos acerca das leis brasileiras que abordam a inclusão dos deficientes na sociedade tal qual das que ratificam os direitos dos autistas na educação. A culminância deste estudo é a elaboração de uma atividade de compreensão leitora autoral e reflexiva, conforme propõe os estudos de Vargens e Freitas (2010) e Solé (1992). Para atingir tal propósito, utilizamos o gênero discursivo propaganda, seguindo os preceitos de Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015), e refletimos sobre o que são os gêneros discursivos e a necessidade de implementação nas aulas de Educação Básica, visando tratar os conceitos apresentados ao longo desta pesquisa.

Palavras-chave: Propaganda, Autismo, Análise do Discurso, Ensino de Espanhol, Leitura, Compreensão Leitora.

RESUMEN

BITENCOURT, Rayara Monnier Silveira Gomes. **Representações do espectro autista: a inclusão por meio de propagandas.**2022. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

La propuesta final de esta pesquisa es la presentación de una actividad que vise romper prejuicios y promover la inclusión y mayor aceptabilidad del autista, no solo en contexto escolar. Nuestro objetivo principal es analizar la materialidad discursiva presente en propagandas sobre autismo/autistas. En lo que se refiere al aporte teórico, la pesquisa tiene como base la escuela francesa del Análisis del Discurso (AD), y nos apoyamos en los fundamentos de los autores Pechêux (1988), (1999), Courtine (2006) y Souza (2001) con el intuito de que reflexionemos sobre el Análisis del Discurso y sus principios teóricos. Apoyándonos en el *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), abordamos las definiciones del autismo, y, también, discutimos sobre las leyes brasileñas que abordan la inclusión de los deficientes en la sociedad tal cuál las que ratifican lo derechos de los autistas en la educación. La culminación de este estudio es la elaboración de una actividad de comprensión lectora autoral y reflexiva, como propone los estudios de Vargens e Freitas (2010) y Solé (1992). Para alcanzar tal propósito, utilizamos el género propaganda, siguiendo los preceptos de Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015), y reflexionamos sobre lo que son los géneros discursivos y la necesidad de la implementación en las clases de Educación Básica, con el intuito de tratar los conceptos presentados a lo largo de esta pesquisa.

Palabras-llaves: Propaganda, Autismo, Análisis del Discurso, Ensino de Español, Lectura, Comprensión Lectora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONHECENDO UM POUCO SOBRE O AUTISMO.....	14
1.1 As Leis brasileiras e a educação inclusiva nas escolas	17
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Contextualizando a Análise do Discurso	24
3. O GÊNERO DISCURSIVO PROPAGANDA	29
3.1 Os gêneros discursivos.....	33
3.2 Definindo o gênero propaganda	33
4. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	36
5. PENSANDO A NOSSA PROPOSTA DIDÁTICA	44
5.1 Etapas da atividade de compreensão leitora	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE A	59
APÊNDICE B	60
APÊNDICE C.....	61

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, possui diferentes características e graus. Dessa forma, o diagnóstico de cada indivíduo é particular, não há como generalizar e determinar que toda pessoa com TEA é igual.

O termo autismo foi criado, em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade, como um sintoma da esquizofrenia. Posteriormente, as primeiras descrições de autismo foram realizadas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) e, hoje em dia, o autismo refere-se a transtornos que estão relacionados às dificuldades de comunicação e interação social.

Confesso que a temática sobre autismo ou sobre deficiências nunca tiveram destaque em nenhuma das minhas pesquisas anteriores, pelo fato de não possuir nenhum contato com os temas ao longo da minha graduação, no curso de Letras – Português / Espanhol. No entanto, vivencio essa luta diariamente, pois minha mãe é deficiente visual e auditiva e percebo como o preconceito é um problema e como o deficiente é, ainda hoje, estigmatizado pela sociedade.

Essa convivência, junto à consciência e à preocupação de que o acesso e a inclusão das pessoas com TEA, ainda hoje, são escassos me motivaram para esta pesquisa. Mas foram as falas de professoras na palestra, *Ensinando e Aprendendo Experiências do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Colégio Pedro II- RJ*, em umas das primeiras aulas do curso de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, que solidificaram o meu interesse em conhecer mais sobre a história e os direitos dos deficientes, em nossa sociedade, bem como a sua inserção no ambiente escolar.

Com isso, o objetivo deste trabalho é analisar a materialidade discursiva presente nas propagandas desenvolvidas sobre autismo/autistas pelo viés da Análise do Discurso e, posteriormente, elaborar uma atividade de compreensão leitora autoral, direcionada às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, a partir do gênero discursivo propaganda, com o intuito de romper preconceitos e promover a inclusão e maior aceitabilidade do autista, não somente no contexto escolar. Tal atividade tem a finalidade de ser fonte e inspiração para os docentes de espanhol que queiram preparar aulas visando trabalhar a inclusão e o fim da estigmatização do autismo.

Nesse sentido, a presente monografia foi dividida em cinco capítulos. No capítulo *Conhecendo um pouco sobre o autismo*, apresentamos um breve percurso histórico acerca de como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi conceituado pela comunidade médica desde a sua primeira definição até a mais aceita atualmente, que está presente na quinta e última edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM). Utilizamos os estudos de Coutinho (2013), que faz uma análise de todas as edições do manual supracitado, no intuito de compreendermos os avanços sobre os critérios e classificações para o diagnóstico do autismo. Na subseção *As leis brasileiras e a educação inclusiva nas escolas* trouxemos alguns documentos oficiais, como leis e decretos brasileiros relacionados à pessoa com deficiência e ao autista, já que a Lei 12.767/12, considera que a pessoa com transtorno do espectro autista é deficiente para todos os efeitos legais. No entanto, direcionamos nosso estudo à esfera educacional para compreender como tais documentos amparam legalmente as pessoas autistas.

Em *Pressupostos Teórico Metodológicos* buscamos explicar que a Análise do Discurso não possui uma metodologia pré-definida para suas análises, mas há a construção mútua de teoria e método ao longo do processo. Em sua subseção *Contextualizando a Análise do Discurso*, definimos a disciplina Análise do Discurso (AD) e ressaltamos os princípios teóricos e metodológicos mais adequados para o estudo do vigente trabalho, de acordo com os autores Pechêux (1988), Orlandi (1999) e Courtine (2006). Além disso, discutimos os conceitos de imagem e memória discursiva e imagética, a partir de Souza e Camargo, que são indispensáveis para a análise e leitura do gênero discursivo propaganda.

Já em *O Gênero Discursivo Propaganda*, salientamos a predileção pelo gênero em destaque para a atividade de compreensão leitora. No entanto, antes de partirmos diretamente para as características da propaganda, devemos compreender as noções conceituais bem como a relevância de trabalhar com os gêneros discursivos no ambiente escolar, que são propostas por Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015), que estão presentes na subseção *Os gêneros discursivos*. Na subseção seguinte *Definindo o gênero propaganda*, nos baseamos nos teóricos Muniz (2004), Pinho (2012) e Gonzalez (2009) para definirmos e diferenciarmos os gêneros discursivos propaganda e publicidade, já que há divergências teóricas a respeito de suas conceituações.

No capítulo *Os caminhos teóricos- metodológicos e constituição do corpus*, nos apoiamos em Mazière (2007) e Courtine (2006) para compreender como o corpus é constituído a partir da AD. Em seguida, colocamos em prática e analisamos a materialidade

discursiva e imagética de três propagandas relacionadas às representações dos autistas/autismo, levando em conta todos os princípios teóricos necessários.

No capítulo *Pensando a nossa proposta didática* expusemos o processo para a elaboração de uma atividade de compreensão leitora e a importância dessas atividades nas escolas para turmas seguindo como base os estudos de Vargens e Freitas (2010) e modelo de leitura mais utilizado. Ademais, utilizamos Solé (1992) como embasamento teórico para estruturarmos a atividade a partir das três etapas fundamentais. Em seu subcapítulo *Etapas da atividade de compreensão leitora*, explicamos a atividade desenvolvida, levando em conta as fases pré-leitura, leitura e pós-leitura, e o objetivo pretendido em cada uma.

Em seguida, em *Considerações finais*, retomamos a necessidade de possuímos um material inspirador e inclusivo, apresentamos nossa proposta e objetivos para a pesquisa e, também propomos uma reflexão de como o vigente trabalho pode auxiliar na criticidade do aluno. Por fim, seguem as *Referências* e, posteriormente, os *Apêndices* referentes à atividade de compreensão leitora, dividida em suas três etapas, já com gabarito.

1. CONHECENDO UM POUCO SOBRE O TEA

O transtorno do espectro autista, comumente conhecido como autismo, atualmente, é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento humano. No entanto, ainda que a ciência já tenha iniciado seus estudos acerca desse distúrbio há mais de seis décadas, dentro do próprio ramo científico há divergências e muitas lacunas em aberto. Conforme exposto na introdução da pesquisa, o vigente trabalho tem como objetivo analisar a materialidade discursiva de propagandas sobre o autismo/autista visando identificar representações sobre o TEA e pessoas com esse transtorno. Desse modo, é importante salientar as modificações no que diz respeito aos conceitos teóricos e clínicos empregados pela comunidade médica.

A primeira noção para o termo “autismo” foi concebida, em 1908, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler e descreve pacientes cujo sintomas ele julgava serem semelhantes aos observados na esquizofrenia. Anos posteriores, em 1911, Bleuler publica sua monografia nomeada “Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias” e, de acordo com Liberalesso (2010), as primeiras descrições corroboraram para construir e fundamentar seu pensamento de que o “autismo” faria parte de um grupo maior de psicopatologias, incluindo-o como “algo semelhante à esquizofrenia”, conceito que foi retificado anos depois com novos estudos e descobertas nos ramos da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia.

No que diz respeito ao que denominamos hoje como autismo infantil ou transtorno autista, encontra-se a definição do psiquiatra austríaco Léo Kanner, em 1943. Em seu artigo “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” o descreveu como

uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino. (KANNER, 1943, p.217-50 apud TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p.296).

Essa definição surgiu a partir do relato, realizado pelo psiquiatra, acerca do material clínico extraído a partir da observação e acompanhamento de onze crianças. Na descrição de Kanner, é mencionada que todas possuíam características relevantes em comum, o que poderia ser considerado como uma síndrome única, até então desconhecida. Kanner, segundo estudo supracitado, revela que as crianças apresentavam alguns sintomas incomuns: i) isolamento autístico, que pode começar nos primeiros meses de vida, é um tipo de comportamento que segrega o autista das outras pessoas e que se caracteriza pela falta de

interesse pelo mundo exterior; ii) a resistência à mudança, que consiste em dificuldade em aceitar qualquer alteração da rotina; iii) comportamentos motores típicos e repetitivos, por exemplo, balançar o corpo, entre outros. Diante de tudo que foi observado, em seu relato original, Kanner (1943, p.242, apud VOLKMAR; WIESNER, 2019, p.2) “considerava que havia duas coisas essenciais para um diagnóstico de autismo – primeiro, o isolamento social e, segundo, os comportamentos anormais e a insistência nas mesmas coisas”.

No ano posterior, em 1944, Hans Asperg, pediatra, também austríaco, por desconhecer as descrições já realizadas por Kanner sobre o autismo infantil, relatou sobre quatro crianças em seu artigo “A Psicopatia Autista da Infância”. A condição analisada, conhecida como “psicopatia autística” contava com características, como “transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino” (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296). Oposta à definição de Kanner, as crianças não eram tão introvertidas ou alheias “elas também desenvolviam, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical e não poderiam, de fato, ser diagnosticadas nos primeiros anos de vida” (KLIN, 2006, p. 9).

Somente no início da década de 70, quando a Psicopatia Autística, definida por Asperg, foi compreendida como uma entidade nosológica¹ e iniciou-se o estudo comparativo entre esta condição e o quadro de Autismo Infantil, de Kanner, que os diagnósticos entre os quadros clínicos foram aproximados. De acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p.297), “foi proposto o uso do termo síndrome de Asperger em detrimento à Psicopatia Autística e a classificação desta síndrome como pertencente ao ‘continuum autista’, com a descrição dos prejuízos específicos nas áreas da comunicação, imaginação e socialização”. Isso ocorreu, pois o trabalho de Asperg só foi reconhecido mundialmente quando foi traduzido do alemão, língua original, ao inglês.

Devido a diversos estudos ao longo dos anos, os especialistas foram se aprimorando, conhecendo e, com isso, alterando os critérios e classificações para o diagnóstico do autismo. O manual de categorização nosológica é extremamente importante devido à “necessidade de uma sistematização das diversas classificações existentes dos transtornos e doenças” (DERBLI, 2011, p.1), além de constar os critérios clínicos, sinais e sintomas indispensáveis para os diagnósticos. Dentre os manuais mais conhecidos e utilizados estão o *Manual*

¹ Entidade nosológica: como processo, refere-se ao método de avaliação cotejando testes, observação de outros profissionais clínicos e a experiência do indivíduo com intermediação tecnológica; como consequência, se volta às repercussões para os envolvidos - pacientes, cuidadores, familiares, pesquisadores e outros profissionais, mas também às associações, organizações e instituições.

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a *Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)*. No entanto, o primeiro está relacionado apenas aos transtornos mentais ao passo que o segundo descreve os transtornos e doenças de todos os campos da saúde. Sendo assim, descreveremos apenas o DSM, pois trata de forma mais específica o autismo.

O DSM foi desenvolvido pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e é utilizado pelos profissionais de saúde em grande parte dos países do mundo como um documento norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. A primeira edição do DSM, publicada no ano de 1952, segundo Coutinho et al (2013), é uma variante da sexta versão da CID, que incluiu pela primeira vez em suas descrições clínicas uma seção dedicada aos transtornos mentais. O manual foi reformulado até a sua quinta edição, lançada em 2013.

No que tange ao autismo, segundo Coutinho et al (2013, p.242, apud NAZARI; NAZARI. GOMES, 2017, p.5), o DSM-I o descrevia como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas”. Nessa época, ainda havia uma confusão entre as definições de autismo, esquizofrenia e psicose infantil e por isso, o autismo foi classificado como um subgrupo da esquizofrenia e não como uma entidade nosográfica.

Com a revisão do manual no ano de 1968, o DSM-II faz algumas alterações e aponta o autismo não mais como uma reação e a classifica como “Esquizofrenia tipo infantil”. Desse modo, o comportamento autístico ainda é considerado um tipo de manifestação da esquizofrenia na infância, sendo parte integrante de uma doença psiquiátrica. Já no ano de 1980, foi publicada a terceira edição do DSM, que começa a deixar de lado em suas classificações a perspectiva psicanalítica. A partir do DSM-III, o autismo é classificado como uma entidade nosográfica e não mais uma “psicose infantil”. Desse modo, passa a ser nomeado como “Transtorno Autista” e incluído nos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID), assim como a síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que não tenham outra classificação². Já o DSM- IV, publicado em 1994, descreve de forma detalhada não apenas os critérios para

² A síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação são classificados como TID (transtornos invasivos do desenvolvimento) e incluem manifestações nos domínios social, comportamental e comunicativo.

o diagnóstico do autismo, mas, também, todos os transtornos e síndromes supracitadas. Além disso, inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico.

No que tange a última edição do manual, o DSM V, foi criada no ano de 2013 e segue vigente até hoje. Essa edição trouxe mudanças profundas e o autismo passa a ser uma caracterização nosológica. O autismo, então, passa a ser denominado como “transtorno do espectro do autismo” (TEA) e localizado no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento”. Além disso, para Liberalesso (2020, p.17) “transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “transtorno do espectro autista” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação”. Segundo DSM- V (2013 apud LIBERALESSO, 2020, p.17) os critérios, orientados pelo DSM-V, para diagnosticar o TEA são divididos “em dois grandes grupos: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”.

Por fim, a diferenciação do TEA a partir dos seus tipos não é tão utilizada atualmente, pois atribuir categorias torna o diagnóstico mais difícil. No entanto, conforme a quinta edição do DSM, a classificação está relacionada à gravidade e utiliza o nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo. Os níveis são: Nível 1 (leve) ou com alto funcionamento, como a Síndrome de Asperg, pessoas no TEA com necessidade de pouco apoio; Nível 2 (moderado) ou com médio funcionamento, pessoas no TEA com necessidade de apoio substancial e o Nível 3 (severo) ou com baixo funcionamento, como o autismo infantil, pessoas no TEA com necessidade de apoio muito substancial.

1.1 As leis brasileiras e a educação inclusiva nas escolas

Assim como foi visto ao longo da seção anterior, a definição dos critérios do diagnóstico do autismo sofreu diversas alterações e evoluções ao longo dos anos. No que tange à esfera educacional, atualmente, a inclusão de alunos com autismo é uma realidade vivenciada pelas escolas brasileiras assegurada pela legislação, no entanto,

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

Sendo assim, pelo fato de ser uma pesquisa relacionada à educação brasileira, vale destacar a construção do processo de inclusão escolar do autista somente em nosso país por meio das leis, portarias, resoluções, notas técnicas e decretos.

Ainda que o autismo seja considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, a Lei 12.767/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dispõe sobre os artigos 2 e 3 que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada deficiente para todos os efeitos legais. Desse modo, cabe mencionar as leis que englobam a inclusão da pessoa com deficiência bem como as que asseguram os direitos dos autistas em contexto escolar.

A primeira lei que desponta uma ação do Estado que denota o comprometimento do Poder Público em relação à questão educativa das pessoas com deficiência foi a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. Nos artigos 88 e 89 desse documento, é citada a educação para “excepcionais”, termo que está em desacordo, mas era usado na época para referir-se aos deficientes. O artigo 88 menciona que “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Tendo em vista que a educação faz parte dos direitos fundamentais, deve haver o atendimento às pessoas com deficiência na educação regular, na medida do possível.

Alguns anos posteriores, foi promulgada a Constituição em 1988 na qual afirma nos artigos 205 e 206: “a Educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e a “ igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Sendo assim, todos os indivíduos, sejam deficientes, com algum tipo de transtorno, síndrome ou não devem ter acesso à educação. Ademais, assegura no artigo 208, inciso III que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Dessa maneira, com o termo “dever do Estado” percebe-se uma obrigatoriedade apenas dessa entidade, não das redes educacionais privadas. Além disso, há uma predileção pela inserção dos alunos deficientes na rede regular, no entanto, não é também uma exigência.

Em 1989, mais um avanço ocorre na área legislativa com a Lei nº 7853, que assevera a integração social das pessoas com deficiência. Mais especificamente na área educativa, o artigo 2 garante às pessoas “portadoras de deficiências”, esse direito. O termo “portador de deficiência” não é mais utilizado, já que a deficiência não é algo que possa ser carregado

como um celular, por exemplo. O correto, atualmente, é pessoa com deficiência. Por fim, como forma de assegurar o direito educacional, o artigo 8 do mesmo documento afirma que qualquer escola, pública ou particular, não pode negar matrícula a um aluno deficiente, caso contrário, é considerado um crime punível com reclusão de 1 a 4 anos.

No que tange aos deveres do Estado em relação às pessoas com deficiência, o artigo 54 da Lei nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Conforme supracitado, por ser um dever público, mais uma vez as escolas particulares não estão incluídas. Ademais, o público beneficiado desse documento é restrito, pois trata-se de uma lei que está direcionada somente às crianças e aos adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 (LDB 9394/96), que está em vigor até hoje, conta com o capítulo 5 dedicado exclusivamente à Educação Especial. É direcionado aos “portadores/com necessidades especiais” que, a partir da Lei nº 12.796, de 2013, foi alterado para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades”, o que engloba o diagnóstico de autismo, e é a nomenclatura mais aceita nos dias atuais.

No que diz respeito ao capítulo supracitado, é estabelecido no artigo 58 que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que é ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Mais uma vez o termo “preferencialmente” é mencionado em uma lei e remete a não exclusividade. Seguindo ainda o mesmo artigo, no parágrafo 1, é estabelecido que o aluno terá direito a receber, quando necessário, um atendimento educacional especializado na escola regular. Ademais, o parágrafo seguinte afirma que o atendimento educacional também poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, nos casos em que não for viável a integração dos alunos nas classes comuns do ensino regular devido as suas condições particulares. No artigo 59 é mencionado que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos, bem como a formação de professores para atender às suas necessidades. Por fim, o inciso III do artigo 4 oferece, como dever do Estado, a gratuidade para o atendimento educacional especializado.

Em linhas gerais, conforme está presente na Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada/Federação Nacional das APAEs, 2003, o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, em primeira instância, na classe

comum e as escolas devem se organizar para incluir e atender os alunos deficientes, com transtornos globais, entre outros. Caso não seja possível a presença na classe comum, a escola deverá possuir um assessoramento técnico e organizar um grupo com tais educandos. Em último caso, na impossibilidade de manter o aluno na escola regular, será realizado o atendimento em escola especializada. A LDB 9394/96 foi um grande avanço, pois reconhece que a educação é necessária para que haja a integração e participação dos educandos deficientes na sociedade como um todo.

O Decreto Federal 3298/99, ao longo dos artigos 24 ao 29 da seção II, trata exclusivamente do acesso à educação. O texto, de modo geral, apresenta que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal que estão direta e indiretamente responsáveis pela educação devem conferir tratamento prioritário e adequado aos alunos deficientes. Nesse documento, no que diz respeito à matrícula compulsória, inserção e oferta dos serviços de educação especial no sistema educacional são obrigatórias nas instituições públicas e privadas. Ademais, garante o “direito à educação pública e gratuita”, “à oferta de material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo” e a inclusão da educação especial no sistema educacional é vista como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino e um complemento do ensino regular. Esses são alguns dos tópicos que ratificam todos os direitos dos deficientes no âmbito educativo.

Após 2 anos, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução número 2, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, e assegura o exercício integral de seus direitos individuais e sociais. Como afirma em um dos principais pontos, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” e deve ser iniciado na Educação infantil. A nomenclatura “necessidades especiais” não é mais utilizada, pois, é considerada pejorativa e preconceituosa e, por isso, atualmente, utiliza-se pessoas com deficiência/deficiente. Além disso, o documento propõe como alternativa substituir o ensino regular pelo atendimento especializado em alguns contextos. Tal atendimento é assegurado sempre que, após avaliação e interação com a família e comunidade, percebe-se que há necessidade de atendimento especializado. Por fim, “[...]”

amplia o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008, é um documento que traça todo o avanço e luta pela inclusão escolar brasileira, com o intuito de fundamentar as novas políticas públicas em busca de uma educação de qualidade. Seu objetivo, assim como descrito no original, é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. Tal política menciona de maneira explícita a presença de outros diagnósticos, como os transtornos globais do desenvolvimento, dentre eles está o autismo e altas habilidades/superdotação e visa assegurar a todo seu público alvo diversos direitos, como atendimento educacional especializado, professores e demais profissionais da educação voltados para a inclusão, transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, entre outros.

O Ministério Público conduziu a criação da proposta do novo Plano Nacional de Educação, PNE, 2011 a 2020, apresentando as metas e como essas deveriam ser atingidas até o ano final. Dentre as 20 metas criadas, a de número 4 diz respeito à educação inclusiva, e propõe a “universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Para isso, os entes federados deverão determinar estratégias para que garantir o acesso pleno à educação regular e a oferta de atendimento educacional especializado. Devido às diversas políticas, leis e aos decretos, a década que engloba os anos 2000-2010 já apresentava um certo crescimento em relação ao acesso de alunos da educação especial em ensino regular, no entanto, para a universalização será necessária a ampliação e fortalecimento das ações, como o “fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas, articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”, entre outras. Percebe-se, então, que cada vez mais a inclusão escolar ganha força ao longo dos anos.

Mais uma lei que ampara os deficientes é a Lei nº13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015 que visa a inclusão e a cidadania, promovendo

igualdade e exercício pleno dos direitos ao grupo destinado. Expressa na lei, o capítulo IV, trata do direito à educação que garante, conforme exposto no artigo 27,

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem

Ademais, o artigo 28 determina que o aluno com deficiência deve ter acesso ao currículo escolar de forma igualitária. Desse modo, a escola regular deve se adaptar ao aluno com deficiência criando um projeto pedagógico para o atendimento educacional especializado e também, ao acesso em jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, pois o processo educativo não ocorre apenas em sala de aula, mas como um todo.

Por fim, o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, criado no governo Jair Bolsonaro, entrou em vigor no ano vigente, mas foi suspensa pela Corte em dezembro. A medida, a partir do artigo 2, inciso IV, incentiva a criação de “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”, dentre os alunos, podemos englobar pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No entanto, contraria a LDB de 1996, tendo em vista que o documento se baseia no princípio de que a educação deve levar em conta a capacidade de cada indivíduo e ser ofertada a todos e de forma inclusiva. Sendo assim, não admite a criação de escolas ou turmas especiais, já que estas não oferecem o básico, como etapas e níveis de ensino, e não podem oferecer certificados. Ademais, esse decreto é considerado um retrocesso, pois é segregador e excludente, já que o Governo deve investir e estimular o desenvolvimento pedagógico e linguístico, infraestrutural e tecnológico para que a escola esteja cada vez mais munida de recursos para atender a demanda de todos os estudantes.

As leis são extremamente importantes para os educadores e profissionais da educação, pois os auxiliam a reconhecer os avanços, os problemas, necessidades e recursos disponíveis no sistema educativo em relação à educação inclusiva. Portanto, a legislação torna-se um suporte para a formação de uma rede mais segura e focada em uma educação de qualidade e igualdade. A inclusão é extremamente importante para o desenvolvimento pessoal e social de

um cidadão, pois, é a partir da convivência com o outro que aprendemos a conhecer e, principalmente, respeitar as diferenças existentes.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

A Análise do Discurso não possui uma metodologia *a priori*, são os pressupostos teóricos que o analista lança mão no decorrer das suas análises que estabelecem os dispositivos metodológicos a serem aplicados. A teoria e o método estão interligados e se constituem mutuamente. Desse modo, selecionamos alguns princípios teóricos da AD para, posteriormente, relacioná-los com a análise das propagandas sobre autistas e a construção da atividade didática.

2.1 Contextualizando a Análise do Discurso

A Análise do Discurso (doravante AD), de linha francesa, surge nos anos 60 do século XX como forma de reagir às duas fortes tendências no campo da linguagem: o Estruturalismo e o Gerativismo. A nova disciplina busca romper com o formalismo excessivo e transformar a maneira como a Linguística era analisada, ressignificando alguns conceitos essenciais, como o de língua, historicidade e sujeito, antes desconsiderados.

Pechêux, o fundador dessa disciplina, apresenta a concepção de língua com um novo olhar, segundo Fernandes (2017), a língua é a materialização do discurso, na qual seu sujeito está interpelado pela ideologia e dotado de inconsciência.

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos. (FERREIRA, 2003, p. 196)

Esse campo do conhecimento leva em consideração a língua diante das questões históricas e sociais com a intervenção da ideologia. Gregolin (1995, p.13) considera que

[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente.

Orlandi, que trabalha com a Análise do Discurso no Brasil e segue a linha pecheutiana, afirma que a AD está atrelada a outras ciências humanas e estruturada a partir da articulação presente entre três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e teoria do discurso (psicanálise). “Ou seja, beneficia-se da Linguística, do Materialismo e da

Psicanálise sem se colocar como herdeira servil nem do Marxismo, nem da Psicanálise, nem da Linguística”. (ORLANDI, 1999, p.19).

Além disso, menciona que tal teoria se constitui nos espaços relacionais entre disciplinas. “A Análise de Discurso coloca-se assim questões que se fazem na relação de entremeio entre elas, questões que elas não se colocam e não buscam responder. Nem um objeto total, nem uma teoria geral, onipotente” (ORLANDI, 2016, p.9). Sendo assim, é nesse movimento que perpassa por diversas regiões disciplinares que o sujeito e a escrita da Análise do Discurso são traçados.

A “Análise do Discurso abrange distintas abordagens que possuem como pontos comuns o fato de que a significação do signo é dada pelo contexto e que o uso da linguagem vai além do signo e da frase” (CARVALHO, 2018, p.15). Desse modo, compreende-se que a linguagem está além da união do significante e significado, mas depende, também, do meio na qual está inserida para que, de fato, possua sentido.

Courtine (2016, p.15), também com base em Pechêux, defende que “o discurso como objeto deve ser pensado na sua especificidade”, na sua materialidade discursiva que consiste na relação entre língua e ideologia, conjugada aos aspectos linguísticos. Assim, a AD tem seu objeto de estudo inscrito nessa relação, em que a língua é o lugar material no qual os efeitos de sentidos se realizam e a ideologia que é aquilo que camufla a característica opaca da linguagem.

Dessa forma, ao estudar o discurso, busca-se compreender a língua não como um sistema autônomo, abstrato e fechado, mas como é dado seu funcionamento com a exterioridade, sendo um lugar de mediação, pois é nele que os sentidos são produzidos, passível de falhas, rupturas e mal-entendidos. Por consequência, conforme supracitado, há a opacidade, em vez de transparência. Em suma,

O discurso é “efeito de sentidos”, porque não há um único sentido, mas um jogo simbólico em que o sujeito está desde sempre inserido, ocupando posições discursivas. Essas posições discursivas são históricas, dependem, portanto, de um estado de coisas social e ideologicamente definido. (ORLANDI, 2006, p.26).

Sendo assim, ao longo desse processo significativo, é fundamental que sejam estabelecidos alguns pontos, como: quem escreve/fala, para quem, quando e por quê (ORLANDI, 2011, p.83)

Dessarte, a noção de discurso está intrinsecamente relacionada à de sujeito, porque o sujeito é constituído na sua condição de sujeito discursivo: “[...] ele está sujeito à (língua)

para ser sujeito de (o que diz). ” (ORLANDI, 2006, p.19). É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito. (ORLANDI, 1994, p.54). Sendo assim, o objeto de estudo da AD não é linguístico, mas “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 1998b, p.17).

O sujeito, na concepção da AD, não é fonte completa de significado, mas, constitui seu discurso a partir das relações externas com outros sujeitos e suas interações, isto é, advém das Formações Discursivas (FD) e percepções sócio-ideológicas de outros. “O sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado lugar e tempo. Com isso, ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, estando inserido num tempo e espaço socialmente situados” (GUERRA, 2009, p.9).

Para que o sujeito exista e que seu processo significativo possua sentido, é necessário que as distintas Formações Discursivas mobilizem o conjunto de memórias que perpassam o indivíduo ao longo de sua história.

A AD parte do pressuposto de que o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso. (GRIGOLETTO, 2005, p.157).

As FD são os espaços onde os enunciados ganham sentido e estão responsáveis por uma certa regularidade dentro do discurso, pois são o lugar de interpelação do sujeito que determinam o que cada um pode ou não falar a depender do contexto que está inserido tendo em consideração a posição que o mesmo ocupa. As formações discursivas estão relacionadas diretamente às formações ideológicas. “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica e levando em conta uma relação de classe, determinam ‘o que pode e deve ser dito’ a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2004, p.48).

Um sujeito é capaz de ocupar uma ou mais formações discursivas que se interligam. Em vista disso, as posições de mulher, filha, 24 anos, aluna do curso de pós-graduação, professora de espanhol e português na cidade do Rio de Janeiro, entre outras são algumas das inúmeras formações discursivas que o sujeito pode estar inserido.

Já a formação ideológica é “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem universais, mas que se relacionam mais ou menos

diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras” (MEDEIROS, 2009, p.4). Seguindo o exemplo supracitado, as formações ideológicas são formadas pelas imagens geradas do que é ser uma mulher, filha, professora, etc.

A formação desse sujeito está inscrita na tríade discurso- sujeito- ideologia, pois, não existe discurso sem sujeito, bem como o sujeito é inexistente sem ideologia. A ideologia está inserida no processo de significação do sujeito e “é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, e natural para ele enunciar daquele lugar” (MARIANI, 1998, p.25). É papel da ideologia retirar da linguagem a sua opacidade, o que apaga a materialidade do sentido, e promover o efeito inverso, o do evidente.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem. Aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Para que o discurso seja de fato consolidado, é primordial que seja estabelecida uma conexão entre o que está sendo formulado pelo sujeito e a memória discursiva, o que consideramos como tudo o que já foi dito anteriormente. Com isso, a memória é formada pelos constantes enunciados que já foram vividos pelo sujeito e foram lembrados em determinada situação de acordo com a exigência histórica. “A memória reconstrói-se a partir de lacunas, que são preenchidas pelo imaginário, interiorizado pelo sujeito, através das vivências forjadas nessa experiência do comum” (CAMARGO, 2019, p.174).

A memória em debate é a considerada memória social, que leva em conta a questão histórica e a linguagem para a sua constituição associada ao interdiscurso. “A formação discursiva, como Memória Discursiva, constrói-se com base na sua historicidade e esta relaciona-se com a interdiscursividade formada por memórias sociais constituintes de uma formação discursiva” (CAMARGO, 2019, p.177).

No entanto, para a formulação do discurso deve-se considerar dois pontos principais: o que já foi dito e esquecido com o que está sendo construído na atualidade discursiva em uma certa condição. Estes conceitos são definidos como interdiscurso e intradiscurso, respectivamente. A formulação é determinada pela relação que o sujeito estabelece com o interdiscurso, desta forma, “ao dizer algo (intradiscurso/formulação), o sujeito coloca o seu discurso na perspectiva do dizível (interdiscurso/constituição)” (CARVALHO, 2018, p.20).

Desse modo, podemos estabelecer que um discurso só significa na sua relação com o interdiscurso e que os efeitos da memória no contexto discursivo podem ser de redefinição, recordação, transformação, esquecimento, ruptura ou negação do dito anteriormente (FOUCAULT, 1969 [2015]).

Correlacionando conceitos, percebemos que a memória está intrinsicamente ligada à imagem. No âmbito da AD, a imagem deve ser analisada a partir das suas próprias características não verbais sem resvalar pela linguagem verbal também pois, pressupõe a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos (SOUZA, 2012 e 2001). Desse modo, a imagem é concebida como discurso, já que é passível de atribuição de sentido tanto visual quanto ideológico.

Assim como Courtine (2013) afirma, toda imagem está inscrita em uma cultura visual, que remete a existência de uma memória visual, de imagens. Essa memória imagética está relacionada ao que já vimos em algum momento de nossas vidas.

O estudo da imagem, como discurso produzido pelo não verbal, abre perspectivas comumente não abordadas nas análises mais recorrentes. Abre-se a possibilidade de entender os elementos visuais como operadores de discurso, condição primeira para se desvincular o tratamento da imagem através da sua correlação com o verbal e de se descartarem os métodos que "alinham o verbal pelo não verbal". (SOUZA, 2001, p. 93)

Acerca do discurso imagético, Courtine propõe o conceito de intericonicidade que supõe as relações entre as imagens externas e internas ao sujeito. Para isso, devemos levar em consideração o catálogo de memória de imagens. Dessarte, conforme aponta Courtine (2013, p.3), é possível destacar que a partir de uma imagem surgem diversas outras sejam elas vistas, esquecidas, inventadas, ressurgidas do indivíduo ou que não estão explícitas de fato na imagem, mas que remetem a outras possíveis imagens, o que permite que existam outros novos sentidos.

3. O GÊNERO DISCURSIVO PROPAGANDA

Um dos objetivos específicos deste estudo é a construção de uma atividade didática autoral a fim de estimular a criticidade e de promover um olhar inclusivo no que diz respeito ao TEA no contexto escolar. Como a proposta é a elaboração de uma atividade de compreensão leitora, optamos pela utilização do gênero discursivo propaganda que oferece a possibilidade de um trabalho com linguagem mista (verbal e não verbal), além de oferecer a possibilidade de um trabalho lúdico e, ao mesmo tempo, crítico. Então, neste capítulo, vamos conceituar o gênero discursivo e caracterizar o gênero propaganda em oposição ao gênero publicidade.

3. 1 Os gêneros discursivos

Nos estudos acerca dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003), pesquisador, filósofo, pensador e teórico russo, foi o fundador da definição. A propaganda, objeto de análise do vigente trabalho, é um dos inúmeros gêneros discursivos existentes e, diante do exposto, se faz necessário, primeiramente, compreender o conceito de gêneros do discurso para, assim, analisar as características e função do gênero em destaque. Inicialmente, é imprescindível mencionar o que são as palavras, orações (unidades da língua) e sua relação com os enunciados para, assim, compreender o conceito de gêneros.

Primeiramente, vale destacar que os gêneros discursivos são formados a partir dos enunciados. Sendo assim, para a constituição do enunciado concreto é necessária a palavra ou a oração. No entanto, para que tal assertiva seja legítima, ambas devem estar inseridas em um contexto, uma situação comunicativa, em que o falante consiga expressar a sua intenção diante do que está exposto. A expressividade tanto típica quanto individual que a palavra ou oração são munidas é o resultado do seu funcionamento dentro do próprio discurso pois, soltas, não carregam nenhum tipo de sentido. Em sua resenha sobre “Os gêneros do discurso” de Bakhtin, Signor (2008, p.2) destaca que “... palavra e oração, são desprovidas de “endereço”; não são ditas para alguém, não pertencem e nem se referem a ninguém, carecem de qualquer tipo de relação com o dizer do outro.”

Já o enunciado, para Bakhtin (2003), dever ser produzido para alguém, possuir um destinatário. Ademais, o estilo de discurso vai ser criado a partir da visão que o locutor possui acerca do seu destinatário. Logo, para elaborar um diálogo, de acordo com Bakhtin (2003, p.301), são ponderados alguns pontos, como “ a posição social, o título e o peso do

destinatário [...] categoria, patente, do peso da fortuna e do peso social, da idade do destinatário e da respectiva posição do próprio falante.” Esses são alguns dos fatores utilizados para definir o gênero mais apropriado para situação comunicativa em destaque.

No que tange a relação com o outro, vale ressaltar que o enunciado é um ato reponsivo e sua principal característica é a interpelação entre o locutor e receptor. O locutor deseja que o receptor, ao ouvir e compreender o enunciado, reaja de forma ativa, seja aprovando, discutindo ou completando o que foi dito, no sentido de provocar uma resposta, para que a ação comunicativa flua. Os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são únicos e considerados a unidade real do discurso, pois resultam do momento em que houve a interação entre os falantes. Além disso, refletem as condições específicas e finalidades de diversos campos da natureza, por meio dos conteúdos, do estilo da linguagem e, também, da construção estrutural.

Para que haja a enunciação, segundo Bakhtin (2003, p.297) é essencial o contínuo contato com os pensamentos alheios, que estão manifestados no enunciado. Isso ocorre, pois, o ato enunciativo e a construção da consciência individual são compostos pelo diálogo polifônico. Tal diálogo é construído histórica e socialmente a partir das inúmeras vozes que conversam dentro do discurso e se reestruturam e se assimilam ao longo do discurso.

Outro fator importante a ser destacado, para é a relação de causa/consequência da “memória discursiva” com o enunciado (SIGNOR, 2008). O locutor, de forma inconsciente, ativa em sua lembrança os diversos enunciados, que em algum momento já foram proferidos em uma situação comunicativa na qual ele estivesse inserido, e lhe servem de embasamento para a construção de novos discursos. Dentre as características

A enunciação caracteriza-se então pela, alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Esta alternância é uma das peculiaridades do enunciado. A outra é a sua conclusibilidade específica, ou seja, um falante termina o seu turno para dar lugar à fala do outro e é isto que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva). (SIGNOR, 2008, p.3)

A posição responsiva implica uma compreensão reponsiva ativa, ou seja, o leitor deve apoderar-se do texto e se posicionar diante do mesmo da maneira que lhe for mais pertinente, seja concordando, criticando ou acrescentando alguma informação.

Desse modo, ao compreender os enunciados, chegamos a definição dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2003, p.262) “os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente”. Os gêneros são infinitos porque estão associados às atividades humanas. Sendo assim, a cada nova

atividade aparece um novo gênero, que pode ser tanto oral quanto escrito, e que vai se solidificando e atualizando com o tempo. Ademais, o gênero é utilizado no contexto social, no entanto, só se materializam por meio de textos e enunciados. Para Bakhtin (2003, p.268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Sendo assim, compreende-se que a comunicação só ocorre por meio dos gêneros discursivos, desde uma conversa com amigos até uma entrevista de emprego, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Possuímos um grande acervo de gêneros e a, depender do momento histórico em que estamos inseridos, selecionamos o mais apropriado.

Cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. (SIGNOR, 2008, p.4)

Devido a essa imensidade de gêneros, Bakhtin (2003) decidiu separá-los em dois grandes grupos: os primários e os secundários. No que tange aos primários, esses estão relacionados à situações comunicativas do dia-a-dia, informais e não elaboradas, algo mais imediatista. Em relação aos secundários, são geralmente escritos e, ao contrário do anterior, são encontrados em situações comunicativas mais elaboradas e complexas. Por fim, em uma tentativa de classificar os gêneros, o autor buscou características em comum, como “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional”.

A construção composicional diz respeito a como o texto está esquematizado, a forma que ele apresenta, sua extensão e as partes que o compõem. No entanto, pelo fato de não haver um formato pré- definido, o texto só é “moldado” ao ganhar um conteúdo. Com isso, percebe-se que conteúdo e forma são indissolúveis. Ademais, o conteúdo trata do que o enunciador quer transmitir. Todavia, esse discurso é formado, também, a partir do dialogismo, das diversas “vozes” que estão relacionadas à temática ou assunto tratado em seu texto. Por fim, o estilo é algo particular ao escritor, uma individualidade que é materializado no enunciado. “O estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 265), no entanto, essas manifestações de estilo devem ir a favor das características do gênero elaborado.

Para Rojo e Barbosa (2015, p.28) os gêneros discursivos são (...) formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas - um universal -, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias

modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou movimento; sons musicais).

Ademais, as autoras supracitadas refletem sobre a importância do uso dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, no entanto, entendemos que a análise é válida para toda a área de linguagens. A participação dos discentes é extremamente importante, no entanto, a escola deve estar alerta em relação aos letramentos da contemporaneidade em função das novas tecnologias e da globalização. Ademais, deve oferecer artifícios para que os alunos se sintam mais seguros em utilizar os mais diversos gêneros.

(...) para que a escola possa qualificar a participação dos alunos, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de texto multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135).

No geral, o ambiente escolar valoriza os gêneros relacionados à cultura erudita, considerados os cânones, e desconsidera os gêneros que circulam de maneira predominante na cultura de massa e nos meios tecnológicos. A forma como o gênero discursivo é proposto pela escola e pelos materiais didáticos não auxilia muito o percurso formativo de “um leitor/interlocutor/autor crítico e cidadão” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 83). O primordial é que a instituição consiga expandir as práticas de letramento crítico, ou seja, o questionamento, a reflexão sobre seus próprios hábitos e costumes e sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Para Rojo (2008, p.585) “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” Ademais, observar como a linguagem é empregada em cada discurso de diferentes esferas sociais faz com que vejam o mundo a partir de outra perspectiva. Sendo assim

(...)Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.12)

Tendo em vista a importância do ensino dos gêneros nas escolas, é necessário que o aluno saiba quais são as condições para que determinado gênero seja produzido, qual o objetivo ao escrevê-lo, por que meio irá circular, quem será o “destinatário”.

No que tange à escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula, o professor deve priorizar um gênero que faça parte do cotidiano do aluno, presente em seu meio social, para que o mesmo se sinta inserido e que despertar o interesse. Além disso, que possua aspectos linguístico-textuais, semânticos, pragmáticos e discursivos primordiais no processo de desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa do aluno. Por isso, para a elaboração da nossa atividade de compreensão leitora, optamos pelo gênero propaganda, por fazer parte do cotidiano do alunado e que é formado, na maioria das vezes, pela linguagem verbal e não verbal. Conforme Carvalho (2021), a leitura de textos, que apresentam a combinação da ambas as linguagens, nem sempre resulta simples para o discente, pois, muitas vezes, a palavra, o verbal, é priorizado em detrimento do visual, do imagético, pelo fato de em diversos casos, não reconhecermos o não verbal como um discurso que possui seu próprio significado, mas como uma informação adicional ao verbal.

3.2 Definindo o gênero propaganda

Ao compreender que não há um ato comunicativo sem os gêneros discursivos e, mais ainda, a sua importância no âmbito escolar para a formação de um cidadão crítico, também será necessário destacar para esta pesquisa a definição de propaganda. O gênero em destaque possui divergências teóricas a respeito da sua conceituação, pois alguns especialistas defendem que não haveria distinção entre os gêneros propaganda e publicidade.

O termo Propaganda é proveniente do latim *propagare*, que é derivado de *pangere*, e alude a uma prática de plantio agrícola, em que os grãos eram espalhados ou multiplicados. Esse conceito pode ser compreendido, atualmente, segundo Muniz (2004) como uma difusão, no entanto, relacionado às ideias. Segundo Sant’Anna (1998, p. 75), inicialmente, a propaganda fazia alusão à “propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido”. Essa concepção foi usada no século XVI em que o papa queria usar a propaganda como um meio de disseminar a fé e a religião católica pelo mundo. No entanto, com o avanço de novas ideias e surgimento de novas classes provenientes, principalmente, da Revolução Industrial, as técnicas propagandísticas passaram a ser utilizadas por outros grupos além da própria instituição religiosa.

Devido a necessidade da sociedade em consumir ideias e notícias, o jornal cresceu e se tornou o principal veículo comunicativo pelo qual a propaganda circulava. A princípio, as propagandas contavam apenas com textos escritos, mas, a partir do século XX, as imagens passaram a fazer parte desse gênero. Para Pinho (2012) e Muniz (2004), a propaganda é

classificada como um gênero corporativo, ideológico, corporativo, eleitoral, governamental, institucional, legal, político, religioso, sindical e social.

Atualmente, segundo Gonçalves (2009, p.7), “a propaganda pode ser definida como ações de atividades ideológicas que tendem a influenciar o homem, com objetivo político, cívico ou religioso. É o ato de propagar ideias, princípios e teorias sem o fator comercial”. Dessa maneira, a propaganda, possui como objetivo difundir ideias, princípios e teorias sem o intuito comercial além de possuir um duplo papel na sociedade: manter o status quo ou implementar mudanças sociais.

No entanto, há alguns autores que divergem da linha de posicionamento, como Harris e Seldon (apud VESTERGAARD; SCHRODER, 2014, p. 3) que conceituam a propaganda com o objetivo comercial, sendo “destinada a divulgar informações com vistas à promoção de vendas de bens e serviços negociáveis”. Esse conceito, a partir dos teóricos que servem como arcabouço para esse trabalho, remete à publicidade.

A partir da linha teórica de Gonçalves (2009), a propaganda e a publicidade são atividades que possuem características e propósitos distintos. Apesar de ser inegável que possuem pontos de interseção, de acordo com Gonçalves (2009, p.7), ambas se caracterizam pela persuasão, por meio de argumentos verdadeiros ou não, a indivíduos sobre qualquer temática.

No entanto, a publicidade “deriva de público (do latim *publicus*) e é conceituada como a arte de tornar público, divulgar um fato ou uma ideia, já com objetivos comerciais, uma vez que pode despertar o desejo de compra, levando-o à ação”. (GONÇALEZ, 2009, p.7). Com isso, a publicidade é, basicamente, a disseminação de uma ideia que tem como objetivo induzir alguém, por meio de algum canal comunicativo, a comprar um determinado produto ou serviço produzindo um sentimento de necessidade e desejo.

A divergência na definição dos conceitos de propaganda e de publicidade, ocorre, muitas vezes, devido à tradução dos termos e à precisão dos significados quando passadas ao português.

Basta que se considerem palavras como “propagare” - do latim - e “publicity” e “advertising” - do inglês - para se compreender a situação. [...] No Brasil uma primeira corrente de autores defende o uso da palavra “propaganda” considerando sua acepção original, no latim. Ou seja: quando se for fazer referência à divulgação de ideias, de partidos políticos, de doutrinas religiosas, de causas sociais etc. Restaria o termo “publicidade”, portanto, para se referir à divulgação de produtos - bens ou serviços -, marcas ou empresas. [...] Outros autores, entretanto, defendem algo bastante diferente. Pelo ponto de vista deles, a “propaganda” seria comercial, paga e persuasiva, com anúncios veiculados nas mídias etc. Em contrapartida, a palavra “publicidade” se aproximaria mais do seu uso na língua inglesa, referindo-

se à divulgação de produtos e afins por meio de matérias jornalísticas, sem que o fabricante pague por isso. (DROGUELL; POMPEU, 2012, p. 93-94)

Desse modo, percebe-se que para alguns teóricos os termos são usados como sinônimos e se confundem, mas possuem conceituações distintas. Em termos gerais, entendemos que a publicidade e propaganda se diferenciam pelo caráter, conforme está exposto na figura abaixo:

Publicidade	Propaganda
Capacidade informativa.	Capacidade informativa.
Força persuasiva.	Força persuasiva.
Caráter comercial.	Caráter ideológico.

Fonte: Livro Publicidade e Propaganda, p.8. Acesso: 15/01/2022

De acordo com Sant’Anna (2002, p. 75), fundador e presidente da Companhia Brasileira de Publicidade (CBP), “publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a ideia de implantar, de incluir uma ideia, uma crença na mente alheia”. Sendo assim, a propaganda é um gênero discursivo de ampla repercussão social que pode ser veiculado por diversos meios digitais ou físicos com o intuito de propagar uma ideia.

De maneira objetiva e simples, a publicidade é quando um anúncio apresenta e dá ênfase a um produto ou serviço e possui uma marca por trás que o assina. O intuito é vender e despertar sensações, como o desejo de possuir determinado produto/serviço. Já quando o anúncio só quer apresentar um pensamento ou corrente ideológica e não está correlacionado à prática comercial, é considerado uma propaganda.

4. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Conforme mencionado no capítulo 2, a AD de linha francesa não possui uma metodologia pré-definida, que vai se estabelecendo no decorrer da formação e análise do corpus. Segundo Mazière (2007, p.15), definir o corpus é formar “um dispositivo de observação apto a revelar, permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar”. Com isso, o corpus é construído ao longo do processo, por meio de um composto de articulações e pode ser concluído apenas no final da análise.

A constituição do corpus na Análise do Discurso, segundo Courtine (2014, p.77), é realizada de duas maneiras: corpora de arquivos e experimentais. No que tange à primeira, os arquivos são compostos a partir de instrumentos já existentes ou seja, há a seleção de uma palavra-chave que abarca um determinado contexto discursivo, considerada a análise de arquivo documental. A corpora experimental é conhecida como a coleta de dados, ou seja, uma sequência de discursos que foram colocados em experimento.

O arquivo está relacionado com a língua e a história. Enquanto materialidade discursiva, permite diversos gestos de leitura e interpretações, já que é afetado pela historicidade.

O arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca (NUNES, 2007, p. 374).

Os gestos de leitura auxiliam a prática discursiva ao passo que os de interpretação viabilizam o reconhecimento de como a ideologia, a história e o político estão dispostos na materialidade discursiva.

Para a construção do processo discursivo, o analista, segundo Pêcheux em “O discurso: estrutura e acontecimento” (1983[2012]), deve descobrir quando deve descrever e interpretar e, acima disso, estar ciente de que não há uma interpretação única, mas um processo de ida e vinda, uma frequente retomada à teoria e consulta ao corpus e à análise para completar a investigação. Em relação ao corpus, os corporas são “constituídos em uma heterogeneidade ampliada, por meio de um processo co-extensivo à análise, por “trajeto temático” traçado no arquivo (...)” (Mazière, 2007, p.15). Desse modo, o corpus é formado a partir do arquivo que o analista selecionou e ambos estão inseridos em um contexto

heterogêneo, diversificado. No que diz respeito ao recorte discursivo, é o processo pelo qual o analista delimita, segmenta o seu objeto de estudo. Para Orlandi (2012, p.29), “como os recortes são feitos pela (e na) situação de interpretação, compreendem também um contexto mais amplo, que é o da ideologia”.

Nosso corpus de análise surgiu devido ao interesse de entender como os autistas e/ou o autismo são representados nas propagandas. Ao notar que as pessoas com autismo, assim como os deficientes, travam uma grande luta em prol dos seus direitos como cidadãos e participantes da sociedade, me despertou o interesse em criar um material que buscasse promover a inclusão dos autistas na sociedade. O foco era buscar como as propagandas transmitiam a ideia de conscientização acerca do autismo. Com isso, faremos uma breve análise acerca da materialidade discursiva presente em três propagandas que possuam o autismo como tema central.

A primeira propaganda (**Propaganda 1**) presente no nosso corpus apresenta dois enunciados verbais que estão em tempos verbais distintos.

Propaganda 1: “Puedo aprender. Puedo trabajar”



Fonte: <https://autismomadrid.es/noticias/arranca-la-campana-del-dia-mundial-de-concienciacion-sobre-el-autismo-2020/>. **Acesso:** 26/01/2022

Em “comienza la campaña”, o tempo em destaque é o imperativo afirmativo, que apresenta a ideia de persuasão como uma forma de estimular os leitores a aderir e a realizar a ação em destaque. Para que esse sentido seja alcançado, são utilizados dois sinais de pontuação, os pontos de exclamação. O sinal exclamativo serve para indicar uma sensação forte, gerando intensidade ao que está expresso no enunciado. A partir de outros elementos presentes, como a *hashtag* (#DiaMundialAutismo) e o endereço do site

(diamundialautismo.com), que representam a materialidade digital, compreende-se que a campanha trata do dia mundial da conscientização do autismo.

A hashtag (#), iniciado pela rede social *Twitter* e que, atualmente, se disseminou para as demais mídias sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *blogs*, é um termo que possui relação com um assunto ou discussão que se deseja indexar nas redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão-chave. Ao ser publicada, se transformam em hiperlinks dentro da própria rede que direcionam a uma página com diversas publicações análogas a mesma temática, auxiliando a pesquisa do conteúdo desejado. Com a utilização desse recurso, além de encaminhar a busca por meio do tópico *Dia Mundial Autismo*, a propaganda toma uma maior proporção ao ser veiculada na *web*, os indivíduos que se interessam pela temática autismo e, possivelmente, acolhe mais vozes e conquista mais adeptos.

Assim como Orlandi (2009) afirma, o uso da hashtag está relacionado à ideia de memória metálica. Esse conceito associa-se a de uma memória que não possui relação com história, mas com a quantidade de informação produzida. Em seu processo, a informação atinge muitos indivíduos, uma distribuição em massa, na qual são adicionadas informações do que foi dito aqui e ali, produzindo um efeito não apenas de acréscimo, mas de cadeia de dependência sem rupturas. Logo, a *hashtag* criada traz uma memória metálica para a propaganda do autismo, visto que, em ambiente virtual, são veiculadas informações em série por meio de diversas ocorrências que se estruturam e se exibem mediante o símbolo cerquilha.

Já em “Puedo APRENDER. Puedo TRABAJAR”, em ambos os enunciados a escolha do verbo “poder”, como verbo principal, traz a memória do autista como um indivíduo incapaz. Desse modo, relacionamos ao conceito de “capacitismo”, que diz respeito à ideia de que as pessoas com deficiências ou transtornos são consideradas inferiores em comparação ao padrão estabelecido como perfeito e desejável pela sociedade. No que tange ao verbo “poder”, está no tempo verbal do presente do indicativo e conjugados em primeira pessoa do singular. Essa configuração verbal traz a “voz” ao autista, o “eu”, em que o próprio se pronuncia. Além disso, o uso do presente é para assegurar uma verdade e apresentar o intuito da propaganda que é justamente o de refletir sobre o autismo e estimular a inclusão, por meio da fala que faz alusão à possibilidade de pessoas com TEA de realizarem as atividades diárias de forma autônoma e independente como qualquer outra pessoa. Ademais, os verbos de ação “aprender” e “trabajar” se apresentam em caixa alta, o que desperta a atenção do leitor e

reforça a ideia de que os autistas podem realizar tais atos, pois possuem plenos direitos e devem deter das mesmas chances como os demais cidadãos de demonstrarem seu potencial, tanto no âmbito educativo quanto no laboral.

Por fim, cabe mencionar que o enunciado foi escolhido como slogan da campanha do ano de 2020/2021 do movimento associativo do autismo na Espanha em parceria com a associação internacional Autismo Europa. Conforme supracitado, o objetivo da campanha é aumentar a consciência e compreensão do autismo na sociedade, propagando a ideia de não capacitismo, mostrando que o autista é capaz de trabalhar, de estudar e de aprender. A sua inserção no ambiente escolar não ocorre somente porque existe uma lei de inclusão, em que o autista é como um figurante, mas o intuito é que aprenda e adquira todos os conhecimentos e, posteriormente, possa trabalhar. Além disso, visibilizar a realidade do grupo, suas capacidades, prioridades e necessidades e, também, um dos objetivos explicitados pelos organizadores da campanha é o de conseguir com que os representantes políticos se comprometam a tornar os direitos das pessoas com TEA efetivos nos dois âmbitos mencionados (educação e trabalho).

No que diz respeito ao discurso imagético da propaganda, podemos considerar que é um complemento para a compreensão e a interpretação da materialidade discursiva verbal, que visa enfatizar o acesso à educação e ao emprego de qualidade aos indivíduos com TEA. Sendo assim, a representação gráfica selecionada é a de punhos erguidos para cima portando objetos, como lápis, microfone, entre outros. Ademais, tais ferramentas estão relacionadas a algumas áreas laborais específicas e que remetem às habilidades de cada indivíduo. Logo, concluímos que os autistas podem trabalhar como desenhistas, pintores ou qualquer outra profissão que lhes agrade, assim como qualquer indivíduo.

O discurso imagético dos punhos cerrados e para cima despertam em a nossa memória a simbologia da força, da resistência, inicialmente, utilizada por movimentos de esquerda. No entanto, outros grupos, como os autistas, começaram a utilizar tal símbolo como uma questão de enfrentamento dos mesmos em prol de seus direitos perante a sociedade. Além disso, é o simbolismo do movimento Black Power (poder negro), surgido no Estados Unidos, que representa a luta dos negros pelo fim do racismo, desigualdade, preconceito e reconhecimento social.

A segunda propaganda selecionada (**Propaganda 2**) é um mural assinado pela FAMILIA TEA BANFIELD e pintado no bairro de Buenos Aires, Argentina.

Propaganda 2: “El autismo como lo esencial, es invisible a los ojos, se ve con el corazón”.



Fonte: https://www.facebook.com/ATAECADIS/photos/a.518864691536321/3784414088314682/?type=3&_rdr **Acesso:** 05/02/2022

O *Familia Tea Banfield* é um grupo, criado no ano de 2016, por um casal, e, inicialmente, possuía o objetivo apenas de compartilhar informações acerca do transtorno do espectro autista nas redes sociais. No entanto, para o dia mundial do autismo do ano supracitado, decidiram sair pelo bairro de Banfield para distribuir folhetos e captar vizinhos para se unirem ao movimento. Com isso, formou-se um grupo com pais, voluntários e familiares de algum indivíduo com TEA e, após um tempo consolidado, houve uma expansão e os encontros passaram a contar com reuniões com falas informativas de profissionais da área, além da confecção de murais nas ruas da cidade pela comunidade, como a propaganda a qual estamos analisando, e, também, contribuição em diversas maratonas.

A materialidade discursiva da propaganda tem como enunciado verbal de destaque o dia *2 de Abril Dia Mundial de la Concientización del Autismo*. Essa data foi criada pela ONU, em 2007, e é extremamente significativa para a comunidade autista, pois reflete mais uma luta do grupo que possui como objetivo informar à população acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para que se minimize a discriminação e os preconceitos existentes em nossa sociedade.

Além disso, o outro enunciado verbal “El autismo, como lo esencial, es invisible a los ojos, se ve con el corazón” apresenta a ideia de que devemos nos desprender do palpável, do superficial e do estético, que é o que a visão consegue captar, e valorizar mais o que está presente no interior, a essência de cada indivíduo. O enunciado também destaca que não é possível ver o TEA por meio da visão, pois não é possível saber se uma criança possui o

diagnóstico positivo do transtorno através das suas características físicas, mas, somente a partir do comportamento de cada indivíduo é possível reconhecer e identificar. Ademais, ao ler o enunciado supracitado, nossa memória discursiva nos remete à frase “o essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração”, presente na obra “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry.

Outro ponto importante a ser abordado é a relevância do enunciado não verbal na interpretação do gênero discursivo propaganda. Com isso, para compreender o enunciado verbal supracitado, de maneira integral, é imprescindível identificar alguns elementos, como: o menino loiro e a rosa. O primeiro faz alusão ao personagem pequeno príncipe da obra, já o segundo, também está presente na narrativa e, ao longo da obra, percebemos que é um objeto muito importante para esse personagem. Com isso, o verbal e o não verbal se complementam como um continuum.

Ademais, a partir da leitura desse clássico, podemos compreender que, na capa do livro, o local em que o personagem príncipe está sentado é o seu planeta. Desse modo, destacamos o sentimento de pertencimento, de origem do personagem em relação àquele lugar. Ao analisar a propaganda, notamos que esse planeta foi reformulado e está composto por um quebra-cabeças. Esse elemento possui uma relação direta com a temática do autismo, pois, é um dos elementos que simbolizam o TEA. O quebra-cabeça foi associado ao autismo, pela primeira vez, em 1963, por Gerald Gasson, que era membro do conselho da National Autistic Society. Em um primeiro momento, tratava-se de uma peça do quebra-cabeça com uma criança chorando dentro dele, no entanto, esse símbolo não era bem aceito pela sociedade. Isso ocorre, pois, o quebra-cabeça gerava uma interpretação depreciativa acerca do transtorno, em que representaria que as pessoas que têm esse transtorno não se encaixam na sociedade, nas expectativas do círculo social. Dessa maneira, destacava-se a dificuldade de compreensão dos indivíduos do espectro autista e não uma forma de conscientização do transtorno. Por isso, o símbolo foi modificado e, atualmente, usa-se o quebra-cabeças completo, com encaixes e seu objetivo é destacar a complexidade do TEA. Além disso, as diferentes formas e cores simbolizam as distintas pessoas dentro do transtorno e as suas respectivas famílias, cada qual com suas características particulares dentro do espectro e os diversos graus existentes. Ao entendermos o que o símbolo do quebra-cabeça representa, podemos associar que o planeta foi escolhido para caracterizar esse elemento, pois, assim como supracitado, a ideia de pertencer está presente em ambos os elementos, seja o planeta

remetendo de onde veio o personagem ou o quebra- cabeças retratando os indivíduos e a complexidade do TEA.

Ainda em destaque para os elementos não verbais, cabe analisar a cor azul, que, também é um dos elementos que representam o autismo. Essa simbologia foi originada com a Associação de Defesa do Autismo na campanha *Light It Up Blue* (“Ilumine em azul”) em que é pedido que as pessoas se vistam da cor indicada, no dia 2 de abril, dia mundial de conscientização do autismo. O azul foi escolhido devido à calma e à espiritualidade que a cor transmite, tendo em vista que um dos sintomas característicos do TEA é o incomodo ao barulho e a agitação. Ademais, a cor representa a maior incidência de diagnósticos de autismo em meninos. No entanto, entendemos como um estereótipo criado pela nossa sociedade em que o gênero masculino é identificado pela cor azul e o feminino, pela rosa. Devido a isso, conforme menciona Pereira e Souto (2019), grupos militantes autistas estão lutando em prol do combate à padronização de gênero e, também, à desinformação, em que um de seus objetivos é alterar a cor azul pelo arco-íris, o qual representaria a diversidade do transtorno.

Por fim, a última propaganda (**Propaganda 3**) a ser analisada também apresenta a linguagem imagética e verbal em sua estrutura. Foi desenvolvida e divulgada pela Fundaspie Aragua, uma fundação sem fins lucrativos que tem como objetivo central a difusão do conhecimento do autismo em todo o seu espectro.

Propaganda 3: “Soy una Persona, tengo Autismo”



Fonte: <https://twitter.com/fundfazul/status/843796271089569792> Acesso: 30/03/2022

Por meio da linguagem verbal associada à memória metálica, notamos que há uma conta domínio da entidade, identificada por @fundaspiearagua. Além disso, há cinco ícones emblemáticos que representam cada rede social em que podemos encontrar informações acerca da fundação, como o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *YouTube*, respectivamente. Tal organização, possui como identidade visual o símbolo de uma mão aberta, que, em nossa memória discursiva, nos remete ao sinal de pare, como uma maneira de interromper os preconceitos e discriminação em relação ao TEA. Ademais, há uma fita colorida, que contém peças do quebra-cabeça, entrelaçada no dedo mindinho. Esse símbolo, conhecido como fita da conscientização ou fita do autismo, foi criado no ano de 1999. Embora contenha as peças do quebra-cabeças, que, como visto anteriormente, possui uma interpretação depreciativa e, às vezes, não muito aceita pela comunidade autista, é o símbolo mais utilizado para caracterizar o espectro, além de ser utilizado pela Sociedade do Autismo e empregado em locais os quais as pessoas com TEA possuem seus direitos assegurados. Assim como as demais propagandas, seu objetivo é a difusão do conhecimento do autismo em todo o seu espectro, além de conscientizar a população acerca da temática e o dia mundial do autismo. Para isso, foram selecionadas nove características possíveis dos autistas, expressos por enunciados verbais juntamente às imagens que os correlacionam.

Notamos que há a presença de diversas imagens, uma para cada enunciado, com o intuito de ilustrar o que foi expresso pelo verbal, para que desse modo, nós, leitores, consigamos interpretar melhor. Como exemplo, podemos citar a primeira imagem a qual apresenta um menino segurando um carrinho para cima, ao invés de estar no chão, que seria a posição adequada, já que os carros são meios de transporte terrestres e não aéreos. A linguagem imagética transpõe, claramente, o enunciado “Uso de los juguetes de forma inusual” em que faz referência a uma das possíveis características de indivíduos com autismo, a de usar os brinquedos de formas não convencionais. Por fim, cabe destacar que a cor azul, mais uma vez, é utilizada como um estereótipo para definição de gênero, já que o menino autista aparece, em todas as nove situações apresentadas, com uma blusa azul.

Após as breves análises das três propagandas selecionadas, o capítulo 5 será a atividade didática de compreensão leitora desenvolvida para aulas de espanhol do ensino básico 9 ano do ensino fundamental, com o gênero discursivo propaganda, relacionadas ao tema autista/autismo.

5. PENSANDO A NOSSA PROPOSTA DIDÁTICA

Conforme supracitado, o ponto de culminância do nosso estudo é a elaboração de uma atividade de compreensão leitora, a partir do gênero propaganda, na qual buscamos informar sobre o TEA/autistas e promover a inclusão não somente no contexto escolar, mas na sociedade como um todo. O primeiro passo para o desenvolvimento de uma atividade de compreensão leitora é a seleção de textos. Nós, enquanto docentes, devemos nos atentar aos textos selecionados, pois, estes devem estar relacionadas aos fins didáticos que desejamos alcançar. Como afirma Vargens e Freitas (2010, p. 206),

a leitura pode ter objetivos diversos e que todos eles devem ser trabalhados em aula. Nós lemos para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar um texto próprio, para ter prazer, para uma plateia, entre outros. Todos esses objetivos constituem, na verdade, práticas de linguagem frequentes no mundo social e que, por essa razão, precisam ser praticados em sala de aula se consideramos que a escola deve dedicar-se a promover práticas didáticas que dialoguem com o mundo extramuro escolar.

Solé (2004), ao utilizar o modelo de leitura interativo, destaca que esse processo ocorre em mão dupla, pois, para que haja a produção de sentido e a compreensão leitora seja efetiva é necessária a interação dos conhecimentos do leitor junto às informações disponibilizadas pelo texto. Desse modo, o leitor participa ativamente do processo de construção do significado. No entanto, para que essa relação bilateral ocorra de forma integral, é imprescindível que o indivíduo reconheça qual a finalidade da leitura proposta, pois, caso contrário, segundo Vargens e Freitas (2010, p. 202), a partir dos estudos de Solé (2004),

difícilmente se sentiria motivado a traçar as estratégias para a leitura: estabelecer inferências, preencher lacunas de compreensão, elaborar hipóteses sobre o que se lê, confirmar ou reestruturar hipóteses, relacionar partes do texto, empregar processos de leitura superficial (skimming) ou buscar um dado específico (scanning) etc.

Logo, de acordo com Solé (1992, p. 62), as estratégias leitoras são fundamentais para a construção de novos leitores autônomos que aprendem por meio da leitura. Para a autora, tais procedimentos de compreensão

[t]ienden a la obtención de una meta: permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende (Solé, 1992, p. 61).

Posteriormente, o modelo interativo agrega à sua concepção uma perspectiva social. A teoria sócio-interacionista, não consiste em um ato simples e acabado, mas em um processo que está sempre em construção, em busca pela produção de sentido, pois “a linguagem é interação que só existe na reciprocidade do diálogo, é fenômeno heterogêneo, vivo, variável, flexível e sempre situada num contexto sócio-histórico.” (ALMEIDA, 2010, p. 2).

De acordo com a abordagem sociointeracional,

aprender é uma maneira de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social [...]. (PCN, 1998, p. 57-58).

O processo de leitura ocorre de maneira interativa, participativa e complexa. Com isso, a partir da perspectiva sociointeracional, “aprender exige a "co-participação social", ou seja, o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento, mediado pela linguagem”. (Lima, 2010, p. 8). Desse modo, Almeida (2010) afirma que o intuito é criar uma relação entre autor, leitor e texto, levando em conta as circunstâncias existentes, e tendo a escola como o ambiente em que esse encontro é efetivado.

Para a Análise do Discurso, a leitura é um processo interativo que varia a depender do ponto de vista de cada leitor, ou seja, cada indivíduo interpreta o texto de uma maneira diferente, em épocas e sob condições distintas. O leitor possui um papel de protagonismo, agindo de maneira ativa na construção significativa, com ênfase no seu meio social e escolar, concedendo, assim, possíveis sentidos ao texto. Segundo Lima (2010, p. 2), busca unir os conhecimentos de mundo, que o discente que já possui, com os outros conhecimentos, como o sistêmico e textual, que são construídos por meio da relação bilateral interativa estabelecida em sala de aula com o docente, na qual o aluno se constitui como o sujeito do discurso e aprendizagem. A abordagem com enfoque discursivo requer compreender que há uma incompletude na linguagem e que nada está completamente acabado. Tanto os sujeitos, quanto os sentidos ou o discurso não possuem uma estrutura única e pronta, mas vão se construindo ao longo do processo.

Tendo em conta a abordagem interacionista de leitura, Solé (1992) propõe três fases que devem ser trabalhadas em sala de aula: pré-leitura, leitura e pós-leitura, a fim de que a competência leitora seja aprimorada pelos discentes. A primeira etapa, nomeada pré-leitura, é a ativação prévia do conhecimento do aluno para que, assim, consiga realizar a atividade proposta de forma bem-sucedida. É nesse momento que ocorre o primeiro contato do discente

com o texto e, de acordo com Vargens e Freitas (2010), são oferecidas pistas para que se tenha uma ideia do assunto bem como os possíveis sentidos que se pode construir a partir da materialidade linguística presente. Oferecer um primeiro contato ao texto por meio da pré-leitura

é, de alguma forma, tentar reproduzir em sala de aula uma prática dos sujeitos em sociedade e que, a nosso ver, é fundamental para a construção de sentidos [...]. Assim sendo, durante essa fase podemos ativar o conhecimento prévio dos estudantes explorando elementos genéricos, enciclopédicos e linguísticos. (Vargens e Freitas, 2010, p. 206)

O intuito é que o professor disponibilize uma informação geral sobre o texto/temática, que pode ocorrer por meio de diversas estratégias, como trabalhar com o título, estrutura do gênero, itens lexicais, entre outros, para, assim, despertar e estimular os alunos a exporem seus conhecimentos em sala.

A segunda etapa é a da leitura. Solé (2004) explicita que as atividades são compostas por exercícios direcionados à competência leitora pautadas por objetivos previamente expostos aos alunos. Para que haja êxito nessa fase, Solé (1992, p. 101) aponta que

é necessário que o aluno consiga realizar alguns processos, como compreender o sentido global e as características do texto, indagar-se sobre o que leu, saber resumir as ideias centrais do texto, desenvolver e analisar as possíveis expectativas acerca do conteúdo textual, explicitar os itens lexicais não assimilados e, também, elaborar conclusões de leitura a partir do não dito bem como reconhecer possíveis intertextualidades.

Ainda no que diz respeito a etapa de leitura, Vargens e Freitas (2010) sinalizam que a leitura silenciosa permite que o leitor realize os percursos de compreensão leitora, que devem ser individuais, de forma mais linear. Outrossim, as autoras fazem uma advertência sobre os tipos de atividades de compreensão leitora e propõem algumas possíveis alternativas, nas quais consideram

que atividades de pergunta e resposta são válidas, mas que estão longe de constituir a única opção possível para trabalhar a leitura. Podemos propor, apenas para citar alguns exemplos, tarefas de ordenação de textos entregues desordenados, atribuição de falas a personagens ou de fragmentos ao texto, criação de novo título, parágrafo ou final do texto, estabelecimento de relações das mais diversas naturezas, entre muitos outros. (VARGENS; FREITAS, 2010, p. 207).

Outro tipo de atividade que as autoras ressaltam são os exercícios de identificação, os quais o professor realiza perguntas que as respostas são algum dado a ser retirado exatamente como está no texto. Ambas consideram que é pertinente, mas o seu propósito é somente detectar as informações específicas ao longo da leitura. Desse modo, quando esse tipo de atividade é o predominante em sala de aula ou somente essa estratégia é utilizada, a leitura

torna-se superficial, excludente e rápida. Assim, perde-se a proposta de ser uma atividade de compreensão leitora e passa ser de “copiação” de fragmentos textuais, como denomina Marcuschi (1996). Para que esse tipo de prática não ocorra,

destacamos o relevo de construir práticas didáticas de leitura que promovam a interação leitor-texto, que impliquem em um engajamento discursivo do estudante com aquela leitura e não apenas em uma reprodução de fragmentos do texto que não requeiram uma reflexão sobre seu sentido. (Vargens e Freitas, 2010, p. 208).

Com isso, entendemos que o foco principal é que o texto não funcione apenas como um “pretexto”, descartando a compreensão leitora, e seja utilizado somente para atividades engessadas e que seguem um padrão pré-estabelecido, como trabalhar gramática ou vocabulário somente, mas que, de fato, sejam exercícios que englobem a realidade do aluno e que estimulem a criticidade.

Por fim, a terceira e última etapa do processo de compreensão leitora é a pós-leitura. Essa fase é o momento em que o docente prepara/idealiza tarefas com o intuito de fazer com que o aluno/leitor pondere sobre o posicionamento do texto e exponha de forma crítica o conhecimento adquirido. Outro objetivo a ser atingido é o de propiciar uma reflexão extratexto, em que o sejam levados em conta o ambiente e a sociedade na qual o estudante vivencia atrelados ao texto. As autoras Vargens e Freitas (2010, p. 208) propõem como atividade final “um debate, a criação de um texto, a realização de uma entrevista a membros da comunidade, a produção de um documentário, entre muitas outras possibilidades que ampliem o que foi abordado no texto e, assim, finalizar aquela atividade de leitura”. Com isso, o alunado coloca em prática o que foi trabalhado ao longo das outras fases por meio de atividades mais interativas, lúdicas e que despertam a atenção.

Na seção seguinte, descreveremos a atividade didática de compreensão leitora proposta para este trabalho seguindo as três etapas orientadas por Solé (1992): pré-leitura, leitura e pós-leitura.

5. 1 Etapas da atividade de compreensão leitora

A atividade de compreensão leitora proposta possui como tema “ El autismo”, está direcionada ao público do 9 ano do Ensino Fundamental e visa promover a reflexão dos alunos de espanhol sobre o tema “autismo/TEA” e estimular a criticidade dos alunos, por meio do gênero discursivo propaganda. Para romper o preconceito e promover a inclusão e maior aceitabilidade do autista buscamos: 1) apresentar algumas das possíveis características

do autismo; 2) expor os símbolos importantes do TEA; 3) discutir as características do gênero discursivo propaganda e produzi-lo como uma atividade final a partir dos conhecimentos construídos em sala e das pesquisas realizadas na Internet.

Na primeira fase, denominada pré-leitura, seguindo a organização estratégica de leitura proposta por Solé (1992), o aluno será induzido pelo docente a expor seu conhecimento de mundo e suas experiências pessoais acerca do autismo. Com isso, o estimulará a formular possíveis suposições sobre a temática, ouvir e conhecer as vivências dos outros alunos. No primeiro momento da pré-leitura, o professor começaria debatendo sobre o autismo e realizaria algumas perguntas aos estudantes, como: 1) Você já ouviu falar sobre o autismo/ TEA (Transtorno do espectro autista), em caso afirmativo, o que seria? 2) Conhece alguma pessoa que tenha esse diagnóstico?

No segundo momento da pré-leitura, o docente apresentaria o vídeo “Características de personas con espectro autista”³ com o objetivo de expor os conceitos presentes, como em que esse transtorno implica, algumas possíveis características dos autistas, e explicar brevemente o que é esse transtorno, em seguida, realizaria perguntas direcionadas e relacionadas ao que foi visto. Sendo assim, após os alunos terem esse primeiro contato com o tema em sala de aula, eles se sentirão mais seguro para ler e realizar as atividades dos textos apresentados na etapa posterior.

No APÊNDICE A, apresentamos uma proposta de pré-leitura com algumas perguntas gerais e os gabaritos para questões desenvolvidas para o vídeo em questão.

Já na segunda fase, conhecida como leitura, os discentes devem trabalhar com os textos assumindo uma postura crítica. O intuito é que eles expandam seus conhecimentos e hipóteses do tema autismo, trabalhados na pré-leitura, e os correlacionem com as novas informações que serão apresentadas. Desse modo, os significados serão construídos ao longo desse processo.

Para trabalharmos esses aspectos supracitados, selecionamos como base o gênero discursivo propaganda. Escolhemos duas propagandas, uma em espanhol e a outra em português, e realizamos perguntas acerca dos dois textos apresentados. O objetivo é que os alunos relacionem os conhecimentos produzidos durante a pré-leitura, investiguem o funcionamento da linguagem verbal e não verbal nas propagandas, reflitam e problematizem criticamente o conteúdo apresentado, demonstrem seu conhecimento gramatical e, também, ampliem e consolidem seu conhecimento sobre o gênero discursivo propaganda.

³ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QurQwkoAIJ0>

No APÊNDICE B, o professor, primeiramente, trabalhará apenas com as características e especificidades do gênero propaganda, para posteriormente, realizar a atividade de leitura com as duas propagandas que estão detalhadas e acompanhadas de gabarito.

Por fim, na última etapa, na pós-leitura (APÊNDICE C), solicitamos que os alunos elaborem uma propaganda de forma individual, com o intuito de captar de forma mais objetiva como cada um absorveu as informações apresentadas e expor seus conhecimentos de forma prática. Com o conhecimento acerca do gênero discursivo propaganda, os alunos deverão elaborar uma propaganda respeitando todos os critérios estabelecidos pelo professor. Portanto, os discentes serão sujeitos ativos na construção de seu conhecimento. Ao realizar a tarefa final, esperamos que a atividade aflore o lado criativo de cada aluno, desperte ainda mais o interesse sobre a temática do autismo e que os faça reflita sobre os preconceitos e estereótipos criados em nossa sociedade.

A atividade de compreensão leitora foi elaborada a partir dos meus estudos realizados no decorrer desta investigação e tem como objetivo ser fonte e inspiração para os docentes de espanhol que queiram preparar aulas visando trabalhar a inclusão e o fim da estigmatização do autismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha vivência com a minha mãe, que é deficiente visual e auditiva, e a necessidade de compreender que todos devem ser tratados de forma igualitária perante a sociedade, o presente estudo se justifica pela necessidade de romper estigmas e preconceitos em relação ao autismo/autista e tem o intuito de promover a inclusão e maior aceitabilidade do autista, não somente no contexto escolar.

Desse modo, nessa pesquisa apresentamos, como resultado da investigação realizada, uma atividade didática autoral de compreensão leitora para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, que poderá servir de inspiração para os docentes da área de língua espanhola a refletirem sobre a necessidade de se construir um material individualizado e que estimule a criticidade dos alunos. A atividade produzida trabalha com que trabalha com a temática autismo/ autista e possui como base o gênero discursivo propaganda, para tal, nos orientamos nos estudos de Solé (1992).

Ao longo do processo, notamos que as concepções técnicas e clínicas acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram avançando. Para que a atividade fosse produzida, primeiramente, buscamos os critérios e classificações atuais acerca dos transtornos mentais, mais especificamente, do nosso objeto de pesquisa, o TEA, para sabermos mais a fundo todas as suas características e especificidades. Com esse fim, nos respaldamos no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), que está na sua quinta edição e classifica o TEA da maneira mais aceita pela comunidade médica.

Não obstante, nossa proposta não é apenas conhecer o transtorno e suas características, mas refletir sobre como eles são representados, buscando promover a quebra de preconceitos e estereótipos, a inclusão e maior aceitabilidade do autista, não somente no contexto escolar. Para isso, trabalhamos com o gênero discursivo propaganda, investigando o funcionamento da linguagem verbal e não verbal e entendendo a memória que perpassa essas propagandas.

Portanto, nosso trabalho busca analisar a materialidade discursiva presente em propagandas sobre autismo/autistas bem como compreender a necessidade de visibilidade do público alvo na sociedade por meio do ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. A temática abordada é extremamente relevante, mas, ainda, não possui um espaço notório nas salas de aula. Com isso, a vigente pesquisa surge como um pontapé inicial

para repensarmos acerca do nosso comportamento e, enquanto professores, como podemos auxiliar cada aluno a refletir e se tornar mais consciente e crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fatima. Leitura na escola: um modo sócio-interacionista de ler. In: **Congresso de leitura do Brasil**, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009.

Assembleia Geral da ONU. "Declaração Universal dos Direitos Humanos". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, Disponível em: < <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>> .

BAKHTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. DF. 1989. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

_____. **Lei nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. DF, 27 de dez. 2012. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=12.764%2F2012&oq=12.764%2F2012&aqs=chrome..69i57j6.876j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 26 jun. 2014. DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-original-144468-pl.html> >.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. DF, 06 de jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

_____. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COURTINE, J. J. (1984). **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso.** Polícrômias: Revista de estudos do discurso, imagem e som, Rio de Janeiro, v. 01, n. 1, p. 14-35, jun. 2016.

_____. **Decifrar o corpo** – Pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

COUTINHO, A. A. et al. **Do DSM-I ao DSM-5:** Efeitos do diagnóstico psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças. 2013.

DERBLI, Marcio. Uma breve história das revisões do DSM. **ComCiência**, Campinas, n.126, 2011.

DE MEDEIROS, Caciane Souza. Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento. **Coleção Hipersaberes**, Santa Maria, v. 2, p. 91-99, 15 dez. 2009.

CARVALHO, Andrea Galvão de . **Discurso em manifestações**: Argentina, Brasil e Espanha, 2018

_____; CASTELA, Greice da Silva. O universo imagético como material de leitura: construindo relações de saber para a leitura além das palavras.In: LOPEZ, Cristian Javier, FLECK, Gilmei Francisco, GONZÁLEZ, Leila Shaí del Pozo (orgs.). **A pesquisa em literaturas e leitura na formação docente** : experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino. 1 edição.Campinas: Mercado de Letras, nov.2018.

DE MATTOS, L.K; NUERNBERG, A.H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

DOS SANTOS CAMARGO, Cássio Michel. Memória discursiva e a análise do discurso na perspectiva pecheuxtiana e sua relação com a memória social. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S.l.], v. 9, n. 14, p. 167-181, jul. 2019. ISSN 2446-6298. Disponível em: <<https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/341>>.

DROGUELL, Juan Guillermo D.; POMPEU, Bruno. **Dicionário técnico e crítico da comunicação publicitária**. São Paulo: Cia dos Livros, 2012.

FERNANDES, Edna Ranielly do Nascimento. O sujeito do discurso em AD: Um estudo analítico. **Memento** - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, v. 8, n.2., p. 1-2, jul./dez. 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O CARÁTER SINGULAR DA LÍNGUA NA ANÁLISE DO DISCURSO. **Organon**, Rio Grande do Sul, v. 17, ed. 35, 21 jun. 2003.

FOUCAULT, Michel. [1969] **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** UFRGS, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 2001.

GONÇALEZ, M. C. **Publicidade e Propaganda**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GUERRA, V. M. L. A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS. **ANAIS DO SCIENCULT**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2006, v. 28, suppl.1, pp. s3-s11.

LIBERALESSO, Paulo.; LACERDA, Lucelmo. Evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. In: MATOS, E; MENDES, M (Org.). **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1a edição. Curitiba, 2020.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro, Revan; Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 1998.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MUNIZ, Eloá. **Publicidade e propaganda: origens históricas**. Cadernos Universitários: Introdução à Publicidade e Propaganda, Ulbra, Canoas, v. 1, n. 148, p. 51 – 63, 2004.

NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldir. **Transtorno do Espectro Autista: discutindo seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho**.

NUNES, J. H.. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380.

ORLANDI, Eni Pulcinelli . **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8a ed. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **Conversa com Eni Orlandi**. In. BARRETO, Raquel. Teias: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006.

_____. **Discurso e Leitura**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2008

_____. **N/o limiar da cidade**. In: RUA: Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da UNICAMPI – NUDECRI. Campinas: SP, número especial, julho 1999.

_____. Nota introdutória. In: CONEIN, Bernard. (et al.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

_____. O próprio da análise do discurso. In: **Discurso e política**. Escritos nº 3. Campinas: Labeurb, 1998b.

_____. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: Carroza, G. et al. **Sujeito, sociedade e sentidos**. Campinas, SP: RG Editora, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

_____. [1977] Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo? In: **Discurso e Política**. Escritos 3. Campinas: Labeurb, 1998. p. 5-16.

PEREIRA, R. C. **Discurso e publicidade**: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira. Niterói : EdUFF, 2008.

PINHO, J. B. **Comunicação em marketing**: Princípios da comunicação mercadológica. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Gêneros discursivos**: o que são? In: *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Cap. 1, p. 15-51.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **LemD**: Linguagem em (Dis)curso, [s. l.], v. 8, ed. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Série estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

SANT'ANNA, Armando. **Teoria, técnica e prática da propaganda**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], n. 5, p. 54-71, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4863>

SOLÉ, Ignoré. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1992.

SOUZA, T. C. C. de. O papel da imagem na constituição da memória. In: SILVA, Telma Domingues; SOUZA, T.C.C.; AGUSTINI, Carmen (org.). **Imagens na comunicação e discurso**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

_____. **A Análise do não verbal e os usos da imagem na mídia**. Campinas: 7, RUA, 2001b.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy.; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo , v. 13, n. 3, 2008.

VESTERGAARD, Torben. SCHRODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VOLKMAR, Fred R; WIESNER, Lisa A. **Guia Essencial para Compreensão e Tratamento**, 2019

APÊNDICE A

Actividad II de la prelectura

Ahora, vamos a ver un vídeo que presenta, de manera breve, en qué el trastorno del espectro autista puede implicar y algunas de las posibles características de los autistas.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QurQwkoAIJ0> Acesso: 03/10/2021

A partir del video, responde, en portugués, a las preguntas:

2) ¿En qué implica el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Implica la alteración cualitativa de un conjunto de capacidades en la interacción social, comunicación e imaginación.

3) ¿Qué características de los estudiantes son presentadas en el texto? Presenta, por lo menos, 3 de ellas.

Requieren de cierta rutina diaria para su diario vivir, dificultosas relaciones sociales, evitan al contacto físico a menos que sean ellos quienes los busquen, entre otros síntomas. (El docente debe llamar la atención que esos son algunos de los posibles síntomas y que no son iguales para todos los autistas, pues no hay un “patrón”).

4) ¿Todos los autistas presentan las mismas características? ¿Por qué?

No, pues las características varían a depender de cada individuo y el nivel del trastorno.

APÉNDICE B

LECTURA

Vamos a leer dos textos acerca del autismo y, tras eso, responder, de manera escrita, las preguntas solicitas.

TEXTO 1



Fuente: <https://autismomadrid.es/noticias/arranca-la-campana-del-dia-mundial-de-concienciacion-sobre-el-autismo-2020/> **Acceso:** 26/01/2022

1) Aunque los géneros discursivos propaganda y publicidad tengan como función la propagación de ideas, ellos son considerados géneros distintos. La propaganda tiene como objetivo difundir ideas, principios y teorías, sin el intuito comercial, al paso que la publicidad induce a alguien a comprar un determinado producto o servicio. Teniendo en cuenta la breve explicación acerca de los géneros discursivos, determine cuál es el género discursivo y el objetivo del texto 1.

Propaganda. El objetivo es mostrar que el autista es capaz de estudiar y trabajar, así como cualquier individuo en la sociedad.

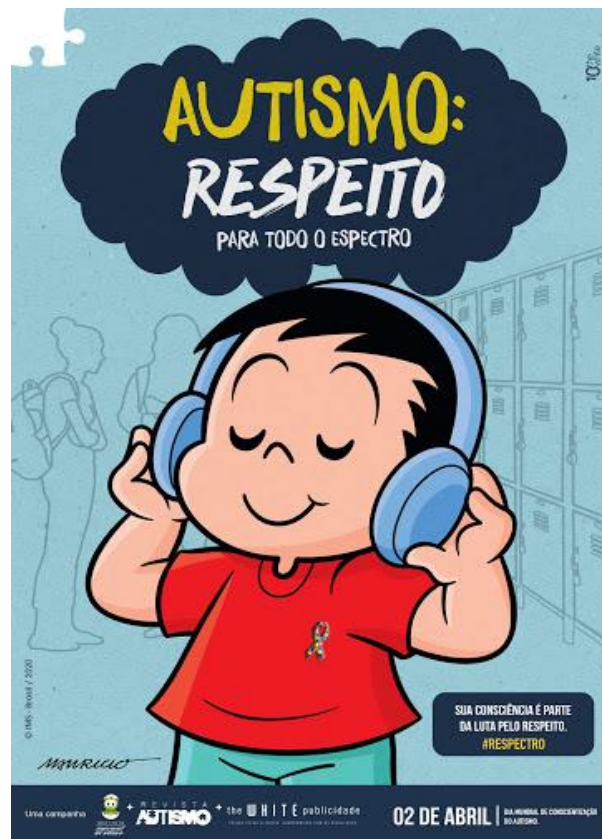
2) ¿Cuál es la idea central del lema “Puedo aprender, puedo trabajar” presente en el texto? ¿Cuál es la función de los elementos no verbales?

La idea es probar que las personas con TEA tienen derechos a acceder una educación de calidad y tener éxito en su vida laboral. Los elementos no verbales complementan el sentido del texto con algunos objetos que muestran las diversas áreas que se puede actuar.

3) Entresaca del texto un ejemplo de verbo en imperativo afirmativo. Tras eso, explique cuál es la función de ese modo verbal en las propagandas.

Verbo únete. La función es, persuadir los lectores e inducirlos hacer alguna acción deseada por el autor.

TEXTO 2



Fonte: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/campanha-nacional-2020-2021-para-o-dia-mundial-do-autismo-respeito-para-todo-o-espectro/> Acesso: 12/07/2021

4) Las dos propagandas tienen un objetivo en común. ¿Qué objetivo es ese?

Las dos tratan del autismo y del día mundial del autismo (2 de abril). El objetivo es estimular la concienciación de la población y disminuir los prejuicios en relación al autismo.

5) Como ya fue mencionado en el video, el espectro autista posee algunas características, pero varía de persona a persona. Sin embargo, además de las destacadas, hay también la alteración en el procesamiento de los estímulos sensoriales, como un fuerte malestar ante determinados sonidos. ¿En cuál de las dos propagandas hay un elemento no verbal que representa esa característica? ¿Qué elemento es y para qué se lo utiliza?

La propaganda 3. El elemento es un auricular que el personaje utiliza para disminuir los sonidos externos ya que es difícil tolerar todos los sonidos al mismo tiempo.

APÉNDICE C

POSLECTURA:

Propuesta de producción escrita en español.

A lo largo de la secuencia didáctica tratamos de una temática muy importante: el TEA/ autismo por medio de algunos géneros discursivos, como el video y las propagandas. ¡Ahora es el momento de producir!

Imagine que usted ha sido contratado por una ONG, que lucha por la concientización, el fin de los prejuicios y la inserción de los autistas en el medio laboral, para hacer una propaganda, en español, sobre el día 2 de abril, día mundial de concienciación del autismo. Para eso es necesario que:

- Busca y pesquisa más informaciones acerca del TEA/ autismo.
- Busca y define los otros símbolos del autismo, por ejemplo, el color azul.
- Contenga, en la propaganda, una imagen con, por lo menos, dos de los elementos no verbales (símbolos del autismo).
- Presente el día 2 de abril y diga qué significa.
- Tenga un mensaje de efecto con el objetivo de romper prejuicios contra el autismo. Puede seguir como modelo el mensaje “Puedo aprender. Puedo trabajar”, presente en la propaganda 1, pero no te olvides que tu texto debe estar en español.
- La producción escrita es individual y debe ser entregue en hoja suelta. Se espera que cada alumno dibuje sus propias ilustraciones y coloree.