

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA E DE SUAS MÃES**

AMANDA SUELLEN BODNAR

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

COORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARLY KRUGER DE PESCE

Joinville – SC

2022

AMANDA SUELLEN BODNAR

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA E DE SUAS MÃES**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro e coorientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce.

Joinville – SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

B668a	Bodnar, Amanda Suellen Aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica: a perspectiva de estudantes com transtorno do espectro autista e de suas mães/ Amanda Suellen Bodnar; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro; coorientadora Dra. Marly Kruger de Pesce. – Joinville: Univille, 2022. 128 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Crianças com transtorno do espectro autista. 3. Professores – Formação. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Pesce, Marly Kruger de (coorient.). III. Título. CDD 420.7
-------	--

Termo de Aprovação

“Aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na Educação Básica: A Perspectiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e de suas Mães”

por

Amanda Suellen Bodnar

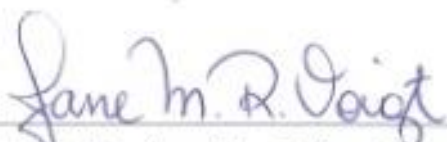
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof.ª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes
(PUC-SP)



Prof.ª. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de maio de 2022.

Dedico este trabalho ao meu avô, Milton Jesus Base (*in memoriam*), que sempre incentivou minha dedicação aos estudos; sei que estaria muito orgulhoso da minha trajetória de vida e acadêmica. Minha eterna gratidão, vizinho.

AGRADECIMENTOS

Parece clichê e comum que se agradeça primeiramente a Deus, mas é para Ele que tenho minha gratidão e se cheguei aonde estou, foi pelo agir dEle. Sem Deus eu nada seria, por isso, meu primeiro agradecimento é a Ele, pela vida, pela força, por me fazer não desistir dos meus sonhos, por colocar tantas pessoas abençoadas ao longo do caminho e, principalmente, por não me deixar só nas dificuldades, sendo meu guia para enfrentar as tempestades que aconteceram pelo caminho que trilhei até aqui.

Aos meus pais, Mirian e Moacir, que são minha base, meu tudo! Minha mãe que nunca deixou faltar incentivos e que sempre viu em mim um potencial de educadora. É fácil ver em mim um potencial desses quando tenho em casa um dos maiores exemplos, mãe. Mulher guerreira e batalhadora que sempre correu, e muito, atrás dos seus sonhos até que eles se concretizassem. Meu pai me auxilia e me encoraja da mesma maneira que fez com a minha mãe. Não faltam palavras, proteção, orações e ânimo para nos motivar a prosseguir sempre, sem desistir. Se eu tive as oportunidades que tive, grande parte foi graças a vocês, meus pais, que não medem esforços para me ver feliz e conquistar meus objetivos. Serei eternamente grata por todo apoio e incentivo, amo vocês!

A toda minha família, em especial minha avó Leonilda, Judite e Juliana, que sempre me motivaram nos estudos e na vida, sei que em suas orações sempre está o meu nome e sou muito grata por tudo que fizeram e fazem por mim, mesmo que de longe, estão sempre comigo no coração. Me sinto honrada em dizer que venho de uma família de mulheres-professoras e, principalmente, de ter vocês como referência e inspiração. Também, à minha avó, Terezinha, que sempre se preocupou em enviar um pedacinho de casa em forma de afeto para que eu me sentisse mais perto. Mil vezes obrigada a todas vocês.

Ao meu noivo, Antônio, que esteve ao meu lado em todos os momentos e que muitas vezes acredita mais em mim e no meu potencial que eu mesma. Nunca deixou faltar uma palavra de conforto e sempre comemorou e vibrou pelas minhas conquistas. Agradeço imensamente por ter você como parceiro de vida, por entender minhas necessidades da vida acadêmica, pelos muitos cafés que preparou para mim enquanto eu escrevia esse trabalho e por ser paciente em todos os momentos. *Je t'aime!*

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro, por acreditar no meu potencial e aceitar participar comigo nessa jornada de estudos e descobertas. Agradeço por todas as correções, palavras de conforto e por sempre ser positiva dizendo que “vai dar tudo certo”. É certo que sem você, esse trabalho não seria possível de ser realizado, gratidão por tudo que fez por nós até chegarmos aqui.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Marly Krüger de Pesce, que aceitou participar dessa pesquisa em coorientação com a Prof.^a Dr.^a Aliciene e que não mediu esforços para me auxiliar na construção do trabalho na área da língua inglesa. Você é uma das minhas inspirações como profissional de Letras, muito obrigada por toda a sua contribuição e auxílio.

A todos os meus colegas do mestrado, que foram essenciais para que a caminhada se tornasse mais leve e divertida, nossa turma é literalmente X! Em especial, agradeço com carinho às minhas colegas Barbara e Daniele, que foram minhas maiores companheiras nas tarefas como bolsistas e, por conta disso, criamos um vínculo que permanecerá para além da pós-graduação. Gratidão por ter encontrado vocês nessa jornada!

Às professoras que são membros da banca, Prof.^a Dr.^a Rosana Mara Koerner e Prof.^a Dr.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes, meu muito obrigada por aceitarem participar da avaliação da pesquisa.

A todas as professoras e professores do curso de Mestrado em Educação da Univille que proporcionaram minha formação para conseguir o título de mestra, muito obrigada a cada um!

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) por financiar a pesquisa. O auxílio foi de fundamental importância para que esse trabalho fosse possível de ser realizado.

Aos participantes que aceitaram participar da pesquisa, Girassol, Dália, Orquídea, Logan, Leonardo, Bird, Odette e Dom Quixote. Sem vocês, a pesquisa não faria tanto sentido, obrigada por compartilharem e confiarem a mim suas experiências de vida.

Às secretárias do curso de Mestrado da Univille, pela paciência e educação, sempre prontas para sanar dúvidas e nos auxiliar nas atividades necessárias; também aos demais funcionários da instituição.

À Prof.^a Dr.^a Bernardete Ryba e Prof.^a Dr.^a Fernanda Mello por me inspirarem desde a graduação a ser uma estudante pesquisadora, vocês são parte dos motivos

que me fizeram prosseguir para a pós-graduação. Obrigada por acreditarem no meu potencial durante a iniciação científica e trabalho de conclusão de curso.

E a todos que não foram citados aqui, mas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha jornada do Mestrado em Educação.

Gratidão!

Aquele que não conhece uma língua estrangeira, não conhece a sua própria.

Johann Wolfgang von Goethe (1821, p. 30).

RESUMO

O número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem aumentado de maneira significativa. Com o aumento na demanda, é necessário pontuar que as instituições de ensino e os profissionais precisam proporcionar um ambiente acolhedor e que promova aprendizagem a estes estudantes, reconhecendo suas potencialidades e individualidades, inclusive na forma de comunicar-se consigo e para o mundo. Dentre os componentes curriculares da educação básica encontra-se a Língua Inglesa, cujo processo de ensino para estudantes com TEA na educação básica constitui o foco da presente pesquisa. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – SC. O objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de aprender inglês como língua estrangeira na educação básica na visão de estudantes com TEA e suas mães. Para tal, a metodologia seguida foi de cunho qualitativo, compondo-se entre pesquisa de investigação bibliográfica e trabalho de campo. Os dados gerados foram analisados de acordo com o proposto pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011) e Franco (2005). No que tange ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira, baseou-se, principalmente, em: Cardozo (2019), Lantolf (2000, 2006, 2011), Leffa (2006; 2014; 2016) e Figueiredo (2008; 2019) e, em relação à educação inclusiva e processo de aprendizagem de alunos com TEA: Cunha (2013), Orrú (2010; 2012; 2016; 2017), Rego (1995) e Vygotsky (2001; 2009; 2010; 2011). Os principais resultados apontam que as mães dos estudantes com TEA consideram que os filhos possuem facilidade no aprendizado de língua inglesa, todavia, indicam que o seu ensino na escola não atende às necessidades específicas de seus filhos, mas não identificam apenas o professor como responsável pelo problema. Os estudantes demonstram que possuem interesse no idioma. Em relação às aulas de língua inglesa na escola, relatam dificuldade em realizar tarefas de tradução e interpretação textual. Os professores notam que os estudantes possuem mais dificuldade nas atividades de fala e de interação e relatam que as atividades precisam ser modificadas para melhor compreensão do estudante. Também apontam que possuem uma percepção ampla acerca do ensino inclusivo; todavia, dizem não conseguir fazê-lo da melhor maneira por falta de formação continuada e diálogo acerca do TEA dentro da escola.

Palavras-chave: Aprendizado de Língua Inglesa; Teoria histórico-cultural; Transtorno do Espectro Autista; Trabalho Docente.

ENGLISH LANGUAGE LEARNING AS A FOREIGN LANGUAGE IN BASIC EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND THEIR MOTHERS

ABSTRACT

The number of enrollments of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools has increased significantly. With the increase in demand, it is necessary to point out that educational institutions and professionals need to provide a welcoming environment that promotes learning for these students, recognizing their potential and individuality, including in the way of communicating with themselves and with the world. Among the curricular components of basic education is the English language, which is the focus of analysis of this thesis. This work is part of the research line "Work and Teacher Training" of the Postgraduate Program in Education of the University of the Region of Joinville – SC. The main objective of the research is to understand the concepts of learning English as a foreign language in basic education from the point of view of students with ASD and their families. Therefore, the methodology used was of a qualitative nature, comprising between bibliographic research and field work, in which the construction of data followed the content analysis according to Bardin (2011) and Franco (2005). Regarding the teaching of English as a foreign language, it was based mainly on: Cardozo (2019), Lantolf (2000, 2006, 2011), Leffa (2006; 2014; 2016) and Figueiredo (2008; 2019) and , in relation to inclusive education and the learning process of students with ASD: Cunha (2013), Orrú (2010; 2012; 2016; 2017), Rego (1995) and Vygotsky (2001; 2009; 2010; 2011). The main results indicate that the mothers of students with ASD consider that their children are able to learn the English language easily, however, they indicate that the teaching of English at school does not meet the specific needs of their children, but they do not identify only the teacher as responsible for the problem. Students demonstrate interest and understanding of the language through the formulation of sentences and translation of isolated words and in relation to English language classes at school, they report difficulty in performing translation and textual interpretation tasks. Teachers note that students have more difficulty in speech and interaction activities and report that activities need to be modified to better understand the student. They also point out that they have a broad perception about inclusive teaching, however, say they cannot do it in the best way due to lack of continuing education and dialogue about ASD within the school.

Keywords: English Language Learning; Historical-cultural theory; Autism Spectrum Disorder; Teaching Work.

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS MADRES

RESUMEN

El número de matrículas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares ha aumentado significativamente. Con el aumento de la demanda, es necesario señalar que las instituciones educativas y los profesionales necesitan proveer un ambiente acogedor que promueva el aprendizaje de estos estudiantes, reconociendo su potencial e individualidad, incluso en la forma de comunicarse consigo mismos y con el mundo. Dentro de los componentes curriculares de la educación básica se encuentra el idioma inglés, cuyo proceso de enseñanza para los estudiantes con TEA en la educación básica es el foco de esta investigación. Este trabajo forma parte de la línea de investigación "Trabajo y Formación Docente" del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - SC. El objetivo general de la investigación es comprender los conceptos del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación básica desde el punto de vista de los estudiantes con TEA y sus madres. Para esto, la metodología seguida fue de carácter cualitativo, comprendiendo entre la investigación bibliográfica y el trabajo de campo. Los datos generados fueron analizados según el análisis de contenido propuesto, según Bardin (2011) y Franco (2005). En cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se basó principalmente en: Cardozo (2019), Lantolf (2000, 2006, 2011), Leffa (2006; 2014; 2016) y Figueiredo (2008; 2019) y , en relación a educación inclusiva y el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA: Cunha (2013), Orrú (2010; 2012; 2016; 2017), Rego (1995) y Vygotsky (2001; 2009; 2010; 2011). Los principales resultados indican que las madres de alumnos con TEA consideran que sus hijos son capaces de aprender el idioma inglés con facilidad, sin embargo, indican que su enseñanza en la escuela no responde a las necesidades específicas de sus hijos, pero no identifican solo al profesor como responsable del problema. Los estudiantes demuestran que están interesados en el idioma. Con relación a las clases de idioma inglés en la escuela, refieren dificultad para realizar tareas de traducción e interpretación textual. Los maestros notan que los estudiantes tienen más dificultad en las actividades de discurso y interacción y informan que las actividades deben modificarse para comprender mejor al estudiante. También señalan que tienen una percepción amplia de la educación inclusiva; sin embargo, dicen que no pueden hacerlo de la mejor manera por la falta de educación continua y diálogo sobre TEA dentro de la escuela.

Palabras clave: Aprendizaje del idioma inglés; Teoría histórico-cultural; Trastorno del espectro autista; Trabajo docente.

LISTA DE SIGLAS

APA - American Psychiatric Association
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
DSM - Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais)
EN - English
EUA/USA - Estados Unidos da América
FAPESC – Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GETRAFOR - Grupo de Estudos sobre o Trabalho e Formação Docente
LE - Língua Estrangeira
LI - Língua Inglesa
L1 - Língua materna/Primeira língua
L2 - Segunda Língua
OMS - Organização Mundial de Saúde
PT-BR - Português - Brasil
SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online
SC - Santa Catarina
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados Google Acadêmico (pesquisa em PT-BR)	26
Quadro 2 - Resultados Google Acadêmico (pesquisa em EN)	29
Quadro 3 - Níveis de gravidade do TEA.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual da ZDP.....	42
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
3 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA REGULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	38
4 O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O APRENDIZADO NA ESCOLA REGULAR.....	49
4.1 Histórico sobre a inclusão dos indivíduos com TEA.....	57
5 ANÁLISE DE DADOS: VÁRIAS PERSPECTIVAS.....	66
5.1 A percepção das famílias sobre a aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as mães dos estudantes com TEA.....	67
5.1.1 A Girassol: <i>“Quem é mãe de autista sabe, eles têm uma capacidade enorme de aprender”</i>	69
5.1.2 A Dália: <i>“Ele é mais tipo... ao momento dele de ter interesse”</i>	76
5.1.3 A Orquídea: <i>“Ele está aprendendo porque ele tem mais facilidade”</i>	80
5.2 A visão dos estudantes sobre aprender inglês.....	84
5.2.1 Logan: <i>“Eu gosto. Por causa de... aprender línguas!”</i>	84
5.2.2 Leonardo: <i>“Eu gosto porque tem palavras”</i>	87
5.2.3 Bird: <i>“Algumas palavras eu consigo me comunicar em inglês. Eu só não sou bom em pronunciar”</i>	89
5.3 A ótica dos docentes de língua inglesa: considerações sobre a sala de aula.....	91
5.3.1 Odette: A necessidade de formação continuada e diálogo sobre o TEA dentro da escola.....	93
5.3.2 Dom Quixote: A inclusão ocorre quando o aluno está totalmente inserido.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO A - Parecer CEP	110
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	115
APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido	117
APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	117
APÊNDICE D - Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados.....	118

APÊNDICE E - Carta explicativa	119
APÊNDICE F - Declaração de instituição coparticipante.....	120
APÊNDICE G - Proposta de questionário para docente.....	121
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista com a família.....	117
APÊNDICE J - Matriz de referência de coleta de dados.....	125

1 INTRODUÇÃO

Há muitos caminhos para ter um lugar no mundo. Eu escolhi ser professora.

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Este capítulo introdutório tem como objetivo apresentar meu percurso pessoal, o meu interesse pelo objeto de pesquisa, também a estrutura dos capítulos que compõem a dissertação.

Ao refletir sobre minha trajetória até chegar ao Mestrado em Educação, percebo que desde muito cedo tive uma relação próxima de pesquisadora com as palavras. Procurava saber todos os significados possíveis e gostava de perceber os sons específicos que eram produzidos por cada encontro de letras. Encantava-me e intrigava perceber que a maneira como escrevemos a palavra “muito” não é a mesma com que a pronunciamos – o que anos depois pude compreender por meio dos estudos linguísticos. As aulas de Língua Portuguesa sempre foram as minhas preferidas e resultavam em muitos *porquês*.

No ano de 2016, ingressei no curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), e percebi que aquilo era realmente o que eu gostaria de exercer como profissão: ser professora, docente, educadora. Mais do que a paixão pelas palavras e pelos livros, pratico a paixão, a amorosidade¹ pelas pessoas. Essas duas coisas que tanto me encantam: palavras e pessoas.

Durante o curso de Letras, participei da pesquisa de Iniciação Científica coordenada pela professora Dr.^a Fernanda Rosário de Mello. Assim, a partir das pesquisas, discussões, produções e apresentações do nosso grupo, descobri que, além de ser professora, o que me fascina ainda mais é ser uma professora pesquisadora. A partir disso, sempre tive a certeza de que após a graduação, eu iria cursar o mestrado.

Os estágios supervisionados obrigatórios do curso eram momentos nos quais eu estava em um dos meus lugares preferidos no mundo: à frente da sala de aula. Ter a possibilidade de atuar como professora pela primeira vez foi um momento de realização.

¹ A amorosidade é um termo que foi utilizado por Paulo Freire para referir-se à uma relação de liberdade, acolhimento, confiança e diálogo entre as pessoas.

No ano de 2019, entre a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso da graduação, inscrevi-me para o processo seletivo do Mestrado em Educação da Univille e felizmente fui aprovada. Escolhi a linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, pois era a que tinha mais proximidade com a minha intenção de pesquisa e minha profissão como um todo.

Sou uma jovem professora e pesquisadora e, por conta disso, não posso dizer que possuo anos de experiência, que tenho várias histórias para contar e por isso decidi pesquisar na área, mas a motivação para esta pesquisa surgiu em meu primeiro emprego como professora de Inglês. Um estudante, em especial, mostrava um aprendizado da Língua Inglesa diferente dos demais, o que chamou minha atenção. Assim, instigada com o processo de aprendizagem daquele aluno, procurei saber mais. Ao averiguar que ele tinha Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA), iniciei uma pesquisa em busca de materiais que me auxilhassem no trabalho docente.

Quando pesquisei sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista e o ensino de Língua Inglesa nas bases de dados para compreender o processo de aprendizagem daquele aluno em específico, percebi que existiam algumas pesquisas na área, mas eram poucas. Mais que um potencial de pesquisa, pois eu estava em busca de um conteúdo pouco pesquisado, o ensino de língua estrangeira para alunos com TEA é um tema que vai ao encontro da incansável procura por respostas para os meus muitos “*porquês*”. Compreender como ocorre esse processo nas escolas estaduais de ensino é mais que uma pesquisa em uma área ainda pouco explorada e valorizada, mas uma forma de escutar e compreender estudantes, professores de língua estrangeira, famílias e, principalmente, reforçar que **a educação inclusiva é o caminho**.

Apesar disso, a matrícula desses estudantes nas escolas básicas não é garantia de um ensino efetivo. É necessário que a escola adote uma pedagogia que acolha, respeite e, principalmente, valorize as condições de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Diante do exposto, faz-se necessário discutir, a partir de uma perspectiva crítica, a justificativa pessoal anteriormente apresentada.

Compreende-se que a universidade e as pesquisas, especificamente na área das investigações qualitativas em educação, não têm como objetivo principal proporcionar respostas diretas e práticas ao professor em sala de aula. Apesar de ser possível auxiliar os docentes a compreenderem determinados fenômenos que

ocorrem na escola, o papel da pesquisa científica não pode reduzir-se somente às motivações práticas do cotidiano, mas é necessário levar em conta que a pesquisa científica é produção cultural intelectual do homem como ser dialético (HELLER, 2016).

Essa relação entre investigação da pesquisa científica e sua popularização, e os fenômenos que ocorrem em sala de aula, percorrem um tempo distinto. Enquanto a educação, em seus desafios e dinâmicas, perpassa o agora, o tempo real, a pesquisa científica que a investiga, acumula o conhecimento produzido pela sociedade ao estudar, analisar e compreender os acontecimentos que ocorrem na escola, mas não traz respostas imediatas às questões investigadas. De acordo com Gatti (2001, p. 78):

Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses são bem diferentes dos tempos do exercício "em tempo real" da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade: Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outra oportunidade.

A sociedade, no geral, devido ao senso comum, e alguns pesquisadores da área da educação, por não compreenderem que a investigação científica dos problemas do cotidiano escolar não é a busca de soluções e respostas diretas, criam uma tendência ao pragmatismo imediatista (ANDRÉ, 2001). Contudo, o conhecimento científico proveniente das pesquisas em educação não é vinculado a socializações imediatas, mas relaciona-se com o contexto de temporalidade histórica, o que implica no tempo anteriormente mencionado, que envolve a disseminação e apropriação dessas pesquisas por meio das relações sociais que ocorrem historicamente (GATTI, 2001).

Seguindo essa perspectiva, a presente dissertação tem como **objetivo geral** compreender as concepções de aprender inglês como língua estrangeira na educação básica na visão de estudantes com TEA e de suas mães. Sendo assim, os objetivos específicos são:

- Verificar as concepções dos docentes sobre o TEA.
- Conhecer a relação dos alunos com a disciplina de língua inglesa.
- Investigar as metodologias utilizadas pelos professores a fim de compreender como ocorrem as aulas e meios de ensino da língua estrangeira.
- Entender a perspectiva de aprendizagem da língua estrangeira pelo ponto de vista das mães dos alunos.

Para que a consecução dos objetivos propostos fosse realizada, a pesquisa foi dividida em um capítulo para elucidar o percurso metodológico da pesquisa, dois capítulos de referencial teórico e um capítulo de análise e interpretação das informações obtidas na pesquisa de campo.

O segundo capítulo, intitulado *Percurso Metodológico*, aborda como a pesquisa foi realizada, desde a pesquisa de produções já existentes, até como ocorreu a análise e construção dos dados obtidos.

No terceiro capítulo, intitulado *Aprendizagem da língua estrangeira na escola regular na perspectiva da teoria histórico-cultural*, foi discutida a relação entre o aprendizado de língua estrangeira e a teoria histórico-cultural de Vygotsky² (1896-1934), além dos imbricamentos que a disciplina possui com a relação cultural. Para tal, em um primeiro momento, buscou-se refletir acerca do desenvolvimento da língua(gem)³ a partir da teoria vygotskyana e o papel do aprendizado de língua estrangeira nesse processo.

O quarto capítulo, *O estudante com transtorno do espectro autista e o aprendizado na escola regular*, tem como tema principal o contexto escolar para estudantes com TEA. Desta forma, foi feita uma discussão e reflexão sobre a inserção desses estudantes na escola regular e acerca do percurso histórico e de inclusão de pessoas com TEA.

² Em russo: *Лев Семёнович Выготский*. Conforme Delari Junior (2013) ocorrem grafias distintas do nome de Vygotsky, a depender da transliteração do alfabeto cirílico russo e do autor. Algumas delas são: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski. A escolha da grafia “Vygotsky” deu-se através dos autores base da pesquisa-dissertação que pesquisam acerca da aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, pois é a grafia que utilizam.

³ O termo utilizado é uma escolha pessoal, sem fazer menção a alguma teoria específica, mas que traz um enfoque à língua dentro da linguagem.

O quinto capítulo engloba a fase de análise e construção dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os estudantes e as mães, e do questionário respondido pelos docentes. Sob o título: *Análise de dados: várias perspectivas*, buscou-se refletir sobre as diferentes perspectivas que acontecem durante o processo de aprender inglês como língua estrangeira em três escolas estaduais de Joinville, na perspectiva das mães, dos estudantes com TEA e dos professores de língua inglesa.

Assim, por meio deste relato inicial, justifico aqui minha escolha, relevância pessoal/profissional, objetivos e divisão da pesquisa. Em seguida, trago dados do percurso metodológico e do levantamento de produções acadêmicas sobre TEA e ensino da língua inglesa para compor parte da relevância acadêmica da pesquisa realizada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa na área educacional requer uma compreensão que se afaste do senso comum e reflita sobre as diversas perspectivas que se fazem presentes no âmbito social e educacional da escola. Assim, é necessário ponderar que “em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2010, p. 12).

O termo pesquisa e a sua área de estudo não devem ser vistos de maneira vaga, mas enraizados em rigor científico, busca e análise de materiais, uso de métodos específicos, preocupação com a ampliação dos conhecimentos resultantes das pesquisas, entre outras atividades que são relacionadas a um viés acadêmico (GATTI, 2006).

A partir dos anos 80, as pesquisas em educação, que antes encaixavam-se nos métodos, com variáveis matemáticas e métricas majoritariamente relacionadas ao estudo quantitativo, propiciaram espaço às pesquisas qualitativas, nas quais o cotidiano “real” começou a fazer parte dos estudos, principalmente em relação à investigação dos fenômenos que ocorrem na escola (ANDRÉ, 2001). Dessa maneira, houve uma mudança no que antes era considerado como pesquisa, dando lugar às pesquisas qualitativas, que investigam e analisam de maneira distinta das quantitativas.

A abordagem de pesquisa qualitativa é maioria nos estudos sobre educação, salvo estudos como os que envolvem as coletas e análises de dados acerca do sistema educacional, por exemplo, como avaliações do ensino, cursos, entre outros. Esse tipo de abordagem “[...] tem grande valor, porém as dificuldades metodológicas de seu emprego nem sempre são consideradas e sua abrangência interpretativa nem sempre respeitada, levando a generalizações impróprias” (GATTI, 2006, p. 28).

Portanto, é preciso que o pesquisador se afaste das generalizações do senso comum e busque rigor científico no âmbito acadêmico para que possa atribuir as devidas significações aos métodos, metodologias, coleta e análise dados, também disseminação da pesquisa científica.

Conforme André (2010, p. 177), “a pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a elas”. Portanto, a fim de contribuir

com as pesquisas na área da educação, afastando-se do senso comum, seguiu-se a abordagem de pesquisa qualitativa e a perspectiva da teoria histórico-cultural na compreensão dos participantes da pesquisa como seres sociais, culturais e históricos.

Seguindo essa perspectiva de pesquisa em educação, para o presente estudo ser realizado e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos apresentados, a metodologia proposta foi a pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa na área da educação é conceituada por Lüdke e André (2018) como um estudo de caráter descritivo, que contempla uma área em específico de forma contextualizada. Para as autoras, as modalidades de pesquisa que seguem essa abordagem:

[...] têm forte dependência em relação ao pesquisador, considerado seu principal instrumento. Sobre ele recai uma enorme responsabilidade em relação à qualidade de sua pesquisa, o que deixa em evidência a importância de sua qualificação e de seu próprio desempenho. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 8).

Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas sobre TEA e ensino da língua inglesa, o qual será descrito abaixo.

Para a busca de produções, as bases de dados utilizadas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES – e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO). Os descritores utilizados nas buscas levaram em consideração as palavras-chave da pesquisa-dissertação “O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista”⁴, proposta ao programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville. Deste modo, no momento das primeiras buscas empregaram-se os descritores “transtorno do espectro autista” OR “autismo” AND “ensino de língua estrangeira”. Também, optou-se por utilizar descritores em língua inglesa com a combinação de descritores: “*autism*” OR “*autism spectrum disorder*”, “*foreign language teaching*” AND “*English language*”, restringindo o período de busca entre os anos de 2015 e 2019.

Em relação à base BDTD, usou-se a busca avançada e os descritores utilizados foram: “transtorno do espectro autista” OR “autismo” e “ensino de língua estrangeira” com o operador booleano “AND”. Obteve-se apenas um resultado referente a uma

⁴ Após a banca de qualificação, mudou-se o título da dissertação devido às mudanças de coleta de dados e enfoque da pesquisa, priorizando o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA.

dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 com o título “Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, que aborda a Língua Espanhola. Com a pesquisa dos mesmos descritores em língua inglesa, o resultado obtido foi o mesmo.

Ao utilizar apenas o descritor “ensino de língua estrangeira” pesquisas relacionadas a outras áreas senão a língua inglesa foram buscadas e apresentadas nos resultados, como por exemplo a língua espanhola. Mediante a isso, para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizados três descritores: “transtorno do espectro autista” OR “autismo” AND “ensino de língua estrangeira” OR “língua inglesa”. A pesquisa teve um total de 1841 produções científicas. Ao ler o título e resumo dos 30 primeiros resultados, notou-se que as teses e dissertações não têm relação com todos os termos pesquisados através dos descritores. Sendo assim, com a análise dos resumos, percebeu-se que os resultados não apresentam similaridade com a pesquisa aqui proposta.

Com a pesquisa dos descritores em língua inglesa, “*autism spectrum disorder*”, “*foreign language teaching*” e “*English language*”, obteve-se um resultado de 1029 trabalhos. Da mesma maneira foi feita a leitura dos 30 primeiros títulos e resumos e, novamente, constatou-se que as pesquisas não são correlatas com a proposta da pesquisadora.

Para a busca na SCIELO utilizou-se da pesquisa por assunto e os primeiros descritores foram “transtorno do espectro autista” e “ensino de língua estrangeira”. Não foi registrado nenhum resultado. Ao adicionar o descritor “língua inglesa” obteve-se o mesmo resultado, da mesma maneira com a pesquisa de todos os descritores em língua inglesa.

A fim de buscar por mais resultados além das bases de dados, optou-se pela ferramenta de pesquisa intitulada Google Acadêmico. Para a busca, não foram utilizados descritores separadamente, mas a seguinte proposta: “Ensino de Língua Inglesa e Transtorno do Espectro Autista”. O delineamento de busca foi por um período maior, entre os anos de 2009-2019. O resultado total foi de 3.200 trabalhos. Foram analisados os 30 primeiros títulos e separados 5 artigos para leitura completa, que demonstraram ter mais relação com a pesquisa proposta.

Quadro 1 - Resultados Google Acadêmico (pesquisa em PT-BR)

Título	Ano	Autor(es)	Possíveis aproximações
O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades?	2013 Revista Eletrônica Pro-docência/UEL	Eduardo Pimentel da Rocha e Juliana Reichert Assunção Tonelli	Investigação acerca do ensino de LI para alunos com TEA em uma escola básica
A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas	2014 Repositório de Outras Coleções Abertas (ROCA) UFPR	Renata Betti França Barbosa e Silvana Ayub Polchlopek	Discussão sobre o processo de aquisição de língua estrangeira por estudantes com TEA
Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais	2016 XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas	Otto Henrique Silva Ferreira e Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli	Análise de desenvolvimento da aplicação para estudante com TEA de uma sequência didática em inglês; Inclusão no ambiente escolar
O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real	2017 Editora PUCRS	Jéssica Azambuja Feijó	Possibilidades de aprendizagem e benefícios da língua inglesa para estudantes com TEA

O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva	2018 Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	Charles Lima Silva, Rosana Assef Faciola e Rosamaria Reo Pereira	Conhecer o papel do professor no processo de ensino de LI para estudantes com TEA
--	--	--	---

Fonte: A autora (2021).

Os artigos foram selecionados para compor a pesquisa de busca e exibir os resultados existentes nas plataformas de dados, a fim de compreender quais são os estudos e o que discutem em relação aos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa para estudantes com TEA. A seguir, serão destacados os objetivos e considerações finais dos textos encontrados na pesquisa realizada em língua portuguesa.

O artigo intitulado *O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades?* tem como objetivo “investigar o ensino de língua inglesa para alunos autistas regularmente matriculados na educação básica de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Londrina” (ROCHA; TONELLI, 2013, p. 27). O artigo é resultado da investigação da prática durante o estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras-Língua Inglesa da UEL. Para os autores, o ensino de língua inglesa para estudantes com TEA contribui para a formação do senso crítico, compreensão de outras culturas e inserção do sujeito como ser social e comunicativo na sociedade.

O artigo intitulado *A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas* tem como objetivo “discutir o processo de aquisição da língua estrangeira em crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, focando em primeira instância, a criança autista” (BARBOSA; POLCHLOPEK, 2014, p. 1). A pesquisa engloba uma revisão de literatura em relação ao ensino de inglês para crianças com deficiência e TEA. Conforme as autoras, o estudo de uma língua estrangeira pode proporcionar um crescimento sociocultural aos estudantes e, especificamente, em relação aos estudantes com TEA, é necessário trabalhar focando nas possibilidades e respeitando as limitações do aluno.

O artigo intitulado *Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais* tem como objetivo geral “adaptar uma SD do gênero HI produzida para o ensino de inglês a uma sala com crianças de 5 a 6 anos, acrescentando atividades e instruções que favoreçam a inclusão e a participação de crianças com NEE, no caso, TEA” (FERREIRA; TONELLI, 2016, p. 1). A pesquisa de campo deu-se por meio da elaboração e aplicação da sequência didática, formulada pelos autores para um aluno com TEA diagnosticado com autismo severo e os demais colegas de 5 e 6 anos de idade. Os resultados mostram que o estudante teve uma evolução no processo de aprendizagem do inglês a partir do trabalho realizado com a sequência didática que os professores utilizaram, evolução notada também pelos pais da criança que relataram melhora significativa.

O artigo intitulado *O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real* tem como objetivo “mostrar que, devido à plasticidade cerebral, é possível que crianças autistas aprendam uma segunda língua” (FEIJÓ, 2017, p. 565). A pesquisa também é de revisão de literatura e a autora faz uma relação entre a plasticidade cerebral e o ensino de língua estrangeira, refletindo que mesmo que o estudante com TEA não tenha o mesmo nível de aprendizagem que os demais colegas, é preciso estimulá-lo e praticar o inglês em diversos ambientes e de diversas formas.

O artigo intitulado *O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva* tem como objetivo “investigar como o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa ocorre com autistas” (SILVA; FACIOLA; PEREIRA, 2018, p. 43). A pesquisa é um estudo de caso que contou com a observação da sala de aula e aplicação de entrevista semiestruturada com a professora de inglês da turma do 1º ano do ensino fundamental. Conforme os autores, com base no que foi pesquisado, foi possível verificar que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos estudantes com TEA é uma relação colaborativa entre a escola e a família. Além disso, notam a necessidade de que os professores possuam mais formação para trabalhar com os alunos público-alvo da educação inclusiva.

Na mesma ferramenta de pesquisa, buscou-se por: “*Autism spectrum disorder and English as a foreign language teaching*” e o número de resultados foi 17.100. Além de um maior número de trabalhos, as propostas são correlatas com a pesquisa em relação ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Após a análise dos 30

primeiros títulos, foram selecionados 4 artigos para a leitura, os quais tinham relação com o tema da dissertação.

Quadro 2 - Resultados Google Acadêmico (pesquisa em EN)

Título	Ano	Autor(es)	Possíveis aproximações
Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder	2012 Journal of Autism and Developmental Disorders	Jill M. Petersen, Stefka H. Marinova-Todd and Pat Mirenda	Estudo da compreensão, produção lexical e as habilidades gerais de linguagem de estudantes com TEA
Idiom, Syntax, and Advanced Theory of Mind Abilities in Children With Autism Spectrum Disorders	2014 Journal of Speech, Language, and Hearing Research	Elisabeth M. Whyte, Keith E. Nelson and K. Suzanne Scherf	Investigação do idioma, sintaxe e das habilidades em estudantes com TEA
The Effect of Applying Humanoid Robots as Teacher Assistants to Help Iranian Autistic Pupils Learn English as a Foreign Language	2015 Social Robotics 7th International Conference, ICSR 2015, Paris, France, October 26-30, 2015	Minoo Alemi, Ali Meghdari, Nasim Mahboub Basiri and Alireza Taheri	Habilidades de estudantes com TEA no aprendizado de língua estrangeira

Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders: The Impact of Amount of Language Exposure on Vocabulary and Morphological Skills at School Age	2018 Autism research: official journal of International Society for Autism Research	Ana Maria Gonzalez- Barrero and Aparna Nadig	Impacto da exposição de vocabulário e habilidades morfológicas na aquisição de segunda língua por estudantes com TEA
---	--	--	--

Fonte: A Autora (2021).

O artigo intitulado *Idiom, Syntax, and Advanced Theory of Mind Abilities in Children With Autism Spectrum Disorders* tem como objetivo investigar a compreensão de idioma, sintaxe, vocabulário e 2 medidas de habilidades avançadas de teoria da mente (TOM - Theory of Mind) de 26 crianças com TEA. O estudo demonstrou que as habilidades em sintaxe dos estudantes com TEA podem contribuir na compreensão de linguagem figurada e outros recursos da linguagem.

O artigo intitulado *The Effect of Applying Humanoid Robots as Teacher Assistants to Help Iranian Autistic Pupils Learn English as a Foreign Language* tem como objetivo investigar o efeito da aplicação de um robô humanóide como assistente de professor para ensinar a língua inglesa como língua estrangeira a crianças iraquianas com TEA. Nas conclusões, os autores apontam que os estudantes com TEA necessitam de estratégias específicas para o trabalho com a linguagem e organização da sala de aula. Para eles, o trabalho com ferramentas altamente tecnológicas pode ser uma estratégia promissora para o engajamento dos alunos com TEA.

O artigo intitulado *Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders: The Impact of Amount of Language Exposure on Vocabulary and Morphological Skills at School Age* tem como objetivo examinar o impacto da quantidade de exposição à linguagem no vocabulário e nas habilidades morfológicas em crianças (47 com desenvolvimento típico e 30 com TEA) em idade escolar. A partir das investigações, os resultados apontam que a exposição à língua alvo foi o preditor positivo mais forte

das habilidades em linguagem, tanto das crianças com TEA quanto das crianças típicas.

O artigo intitulado *Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder* tem como objetivo investigar a compreensão e produção lexical, além das habilidades gerais da linguagem em crianças com TEA (14 crianças bilíngues e 14 crianças monolíngues) em idade pré-escolar. Os resultados apontam que as crianças com TEA têm suporte para aprender uma segunda língua ou língua estrangeira e que aprender mais de um idioma não afeta negativamente no desenvolvimento da linguagem, mas proporciona outras formas de utilizar a linguagem, visto que o sujeito não utiliza as duas línguas (nesse estudo especificamente, a língua materna e segunda língua) da mesma forma e ao mesmo tempo, mas as intenções e experiências guiam a necessidade de utilizar uma língua ou a outra.

Considerando os artigos de língua inglesa expostos no quadro 2, destaca-se que dois artigos “*Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder*” e “*Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders: The Impact of Amount of Language Exposure on Vocabulary and Morphological Skills at School Age*” trabalham com o conceito de segunda língua, que, conforme o consenso tradicional, é definido a partir dos critérios: ser distinta da língua oficial do país, ser a língua da comunidade dos sujeitos, além de questões de território e localidade. Contudo, apesar do conceito de segunda língua e bilinguismo não estarem contemplados na dissertação, entendeu-se interessante realizar a leitura dos artigos selecionados e fazer as relações com a pesquisa proposta, pois os estudos sobre a aprendizagem de outra língua além da materna (segunda língua, língua estrangeira, língua adicional) podem trazer contribuições teóricas e metodológicas na compreensão do ensino de língua para os estudantes com TEA. Conforme Leffa e Irala (2014, p. 31):

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como

segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

Seguindo essa perspectiva, a presente dissertação adotou o termo língua estrangeira, não porque considera a língua do estrangeiro como “estranha” à sua, de maneira negativa, como superior ou desconsiderando que no Brasil existem comunidades que falam inglês como segunda língua, ou língua adicional como propõem Leffa e Irala (2014), mas considerando que é uma língua falada por cerca de 5% da população brasileira conforme a pesquisa “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil” feita pela British Council Brasil em 2014⁵. De acordo com a pesquisa, apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir conhecimento da língua inglesa, sendo a classe alta 9,9% dos entrevistados, enquanto 3,4% da classe média.

Por não ser uma língua falada pela maioria da população, sendo “estrangeira” a eles enquanto falantes na maioria das comunidades brasileiras, no ensino de língua inglesa nas escolas estaduais, que é o público-alvo da pesquisa, considera-se nesta dissertação que não se trata de uma segunda língua ou língua adicional, mas de uma língua estrangeira. Nos documentos oficiais, como por exemplo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a língua inglesa já é compreendida como “língua franca”, que “implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

A proposta da dissertação seguiu uma perspectiva emancipatória e que preza por um ensino de língua inglesa que contemple os sujeitos como seres críticos, históricos, sociais e culturais. Além disso, que com o estudo da língua inglesa como língua estrangeira possam pronunciar-se ao mundo de outras maneiras que contribuam com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Ainda sobre a busca das pesquisas, é importante ressaltar que o levantamento não abrangeu todas as plataformas de base de dados e que algumas pesquisas existentes podem não estar disponíveis nas plataformas utilizadas, mas em outras bases. A desatualização das plataformas também pode ser um dos fatores que resultaram nos poucos trabalhos disponíveis para acesso no momento em que a pesquisa foi realizada.

⁵ Não foram encontradas outras pesquisas recentes.

Como todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem ser analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) a fim de cumprir com a Resolução 466/2012, Resolução 510/2016 e a Normativa 001/2013, o projeto foi submetido para a apreciação ética através da Plataforma Brasil no mês de junho de 2020. O parecer final do projeto (CAAE: 35422520.3.0000.5366) foi emitido como aprovado conforme as exigências éticas dispostas nas resoluções e normativas citadas.

No momento de planejamento e escrita do projeto de pesquisa, pensou-se em três coletas de dados: a) entrevista semiestruturada com a família e os estudantes; b) questionário com os docentes e c) observação em sala de aula. Contudo, com a situação de pandemia mundial⁶, e devido às medidas sanitárias para evitar o contágio da Covid-19, optou-se por alterar a proposta com o propósito de manter a integridade dos participantes sem oferecer riscos indevidos.

Para tanto, no mês de março de 2021, foi submetida uma emenda ao CEP/CONEP, devido à crescente proporção da pandemia. A fim de possibilitar aos participantes outras opções e respeitar as medidas de distanciamento social, adicionou-se à emenda, a mudança do ambiente das entrevistas e aplicação dos questionários. A mudança possibilitou que a entrevista ocorresse de forma virtual, utilizando chamadas de vídeo para as famílias que assim preferissem. Da mesma maneira, foi alterada a aplicação do questionário para o ambiente virtual, que antes seria aplicado de forma presencial nas escolas e, possivelmente, favoreceria estabelecer uma troca entre pesquisadora e docentes. Para que fosse possível coletar os dados através do questionário, foi utilizada a ferramenta Google Formulário.

A observação de campo foi retirada do projeto, visto que optamos por priorizar a segurança dos participantes em relação à pandemia da Covid-19. A pandemia intensificou os desafios relacionados às garantias de serviço e proteção social das pessoas com deficiência/condições específicas (SALDANHA *et al.*, 2021). No ambiente escolar, o número de pessoas reduzido em sala de aula e o distanciamento

⁶ Conforme o Ministério da Saúde, a pandemia do coronavírus teve início em dezembro de 2019 através da descoberta em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

social poderiam prejudicar outros estudantes de estarem em sala e a observação também não corresponderia com a proposta inicial da pesquisa.

Da mesma forma, optou-se por não realizar a observação do ensino no ambiente virtual, pois não teria o mesmo objetivo proposto inicialmente e as pesquisas atuais já demonstram que pessoas com deficiência ou necessidades específicas foram prejudicadas no acesso à educação e outros serviços sociais. Em relação às instituições escolares:

[...] foram necessárias medidas de ensino remoto, mesmo considerando que poderiam não favorecer as pessoas com deficiência devido à falta de apoio e acessibilidade a softwares. A interrupção de serviços como escola, centros comunitários e terapias tende a impactar negativamente na saúde e bem-estar geral das pessoas com deficiência, podendo levar a uma regressão do desenvolvimento. O desafio que se coloca é garantir acesso a esses serviços, mantendo o desenvolvimento positivo das pessoas com deficiência em contextos sociais tão diversos, superando barreiras ambientais e sociais. (SALDANHA *et al.*, 2021, p.15).

Dessarte, considerando que os estudantes-alvo da pesquisa se encaixam na condição de risco devido às características que os predispõem a riscos de contaminação, optou-se por prezar a integridade dos participantes. As entrevistas individuais ocorreram de forma remota ou presencial, mantendo os cuidados de prevenção conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), como o uso de máscara, higienização das mãos, distanciamento de pelo menos 1 metro e ambientes ventilados.

Após a aprovação da emenda⁷ pelo comitê de ética, a pesquisa de campo foi iniciada de forma remota através da plataforma Google Formulário para a realização dos questionários aos docentes de LI e plataformas digitais de chamada de vídeo para a realização das entrevistas com os estudantes e com as respectivas famílias.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, as formulações dos roteiros destas (apêndices H e I) foram destinadas às famílias e aos estudantes. A entrevista, por ter caráter mais exclusivo,

[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista

⁷ Parecer de número 4.698.110.

ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

Desta maneira, o primeiro contato para dar início às entrevistas foi com a Secretaria de Educação Estadual, para solicitar a autorização de início da pesquisa, a qual foi deferida pelo responsável. A partir disso, deu-se início ao contato com as escolas estaduais através da lista disponível no Portal da Educação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina⁸.

Solicitou-se às Diretoras das escolas ou Coordenadora Pedagógica que entrassem em contato com as segundas professoras ou diretamente com as famílias para explicar sobre a pesquisa e verificar se gostariam ou não de participar. Posteriormente, indicavam-me o contato das famílias que aceitaram participar e iniciávamos a conversa para apresentar a pesquisa com mais detalhes e verificar a disponibilidade de horário e local para a realização das entrevistas. Da mesma maneira ocorreu com os docentes de língua inglesa. Após o contato com a escola, iniciou-se a conversa com os professores, a fim de apresentar os detalhes da pesquisa e como proceder nas respostas do questionário online.

A proposta inicial da pesquisa contava com 15 participantes, sendo 5 famílias, 5 estudantes e 5 docentes. Todavia, ao entrar em contato com as escolas, houve muitas recusas tanto por parte da coordenação quanto das famílias e professores, que não gostariam de participar da pesquisa. Sendo assim, devido ao alto número de recusas, optou-se por diminuir o número de participantes para 09, sendo 03 mães⁹, 03 estudantes e 03 docentes.

Conforme a sugestão do CEP, as entrevistas foram feitas individualmente. Mesmo que as mães estivessem no mesmo ambiente, realizando outras tarefas, não influenciaram nas respostas dos filhos. Todos os entrevistados conseguiram responder às questões sem auxílio de algum familiar ou professor, sentiram-se confortáveis em questionar a pesquisadora quando necessitavam de mais informações para compreender uma pergunta, mas em nenhum momento requisitaram ajuda, presença da mãe ou da professora.

A fim de preservar o anonimato dos participantes, estes escolheram o nome de preferência após cada entrevista. Para as mães, solicitou-se que fossem escolhidos

⁸ Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>.

⁹ No contato iniciado com a escola e, posteriormente, com a família, solicitou-se a participação da família; todavia, somente as mães participaram da pesquisa.

nomes de flores. Aos estudantes, algum nome que fosse significativo. Para os docentes, foram adicionados nomes específicos no fim do questionário e um botão para a escolha daquele que preferissem. Posteriormente aos contatos, realização das entrevistas e questionários, deu-se início à transcrição dos dados para análise.

Em relação aos procedimentos para análise e construção de dados a teoria histórico-cultural foi base para as discussões e, quanto ao método, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) e Franco (2005), que é classificada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Seguindo essa perspectiva, a dissertação, que tem como objetivo geral compreender as concepções de aprender inglês como língua estrangeira na educação básica na visão de estudantes com TEA e de suas mães, ocorreu a análise e interpretação das informações obtidas durante o trabalho de campo seguindo a Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo tem a intenção de inferir das informações disponíveis os significados e sentidos das perspectivas dos estudantes, das famílias e, também, dos docentes, levando em consideração as condições sociais, culturais e históricas dos participantes da pesquisa. Segundo Bardin (2011, p. 41), a leitura e análise das falas:

[...] não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

Dessarte, sob a perspectiva de indivíduos constituídos a partir das relações sociais, envolvidos pela cultura e história, deu-se início à análise de conteúdo dos dados com sua organização e leitura flutuante das falas dos entrevistados, já transcritas, além das respostas dos questionários. Entendeu-se a linguagem como:

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14)

Durante a pré-análise, fez-se a leitura do material e foi neste momento que se realizou uma busca de indicadores que auxiliaram na formulação das categorias de análise. Assim, foram seguidas as etapas de pré-análise, conforme Bardin (2011) e Franco (2005): a) escolha e organização dos documentos, b) leitura flutuante, c) formulação de hipóteses e pré-indicadores e d) referência aos índices e elaboração de indicadores.

Na pré-análise, foi possível observar e refletir sobre os índices, que se entrelaçam com os objetivos da dissertação, nas entrevistas feitas com as famílias e estudantes e nos questionários respondidos pelos professores. Isso porque, conforme Franco (2005, p. 24), “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Sendo assim, a partir da leitura e análise dos dados, foram elencados os indicadores e categorias de análise.

Após a pré-análise, por meio dos indicadores elaborados, foram criadas três categorias de análise, as quais foram discutidas em três subcapítulos no capítulo de análise e construção dos dados. As categorias de análise são: 1) A perspectiva das mães acerca do aprendizado de língua inglesa dos filhos, que será discutida no subcapítulo *Um olhar familiar sobre a aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as mães dos estudantes com TEA*; 2) A perspectiva dos estudantes em relação ao próprio aprendizado de língua inglesa, que será discutida no subcapítulo *A visão dos estudantes*; e 3) A perspectiva dos professores acerca do aprendizado de língua inglesa dos estudantes com TEA, que será discutida no subcapítulo *A ótica dos docentes de língua inglesa*.

3 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA REGULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pode-se afirmar que o aprendizado de uma língua estrangeira segue um caminho diametralmente oposto àquele por onde se desenvolve a língua materna.

Lev Semenovich Vygotsky¹⁰

Ao ponderar acerca desta afirmação, Vygotsky (2011) explicita que o aprendizado de uma língua estrangeira segue uma linha intencional enquanto a aquisição de língua materna ocorre sem a mesma intenção/motivação que ocorre na aquisição da estrangeira. A intenção de que Vygotsky (2011) faz referência, diz respeito à forma de como ocorre o aprendizado, visto que, quando uma criança aprende a língua materna, ela aprende imersa num contexto social, cujo objetivo é o de interagir com o outro. Já com relação à LE, a *intenção* do seu aprendizado é ocasionada por demandas sociais que respondam a propósitos específicos, como a qualificação para mercado de trabalho, acesso à informação, e crescimento pessoal. O aprendizado de língua estrangeira, que é foco de estudo deste trabalho, ocorre com base no sistema linguístico da sua língua materna, pois os estudantes já possuem um determinado nível de desenvolvimento nesta.

Para o autor, o aprendizado da língua materna difere do aprendizado da língua estrangeira, principalmente, pela *intenção e tomada de consciência*. A forma como a criança aprende a língua materna é de maneira não intencional e inconsciente, o que difere do aprendizado de um idioma estrangeiro na instituição escolar, que é com intenção e consciente. Além disso, à medida que a criança se apropria da linguagem, ela consegue, a partir do seu aprendizado, desenvolver as formas linguísticas mais completas e tomar consciência da estrutura da língua (VYGOTSKY, 2011).

Embora o processo de aprendizagem de língua estrangeira e aquisição de língua materna sigam caminhos distintos, um componente basilar de ambas é a *interação*. A interação social que ocorre entre os sujeitos por meio dos signos é parte fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos:

¹⁰ VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 352.

As características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios. (REGO, 1995, p. 48).

Ponderando acerca de que o ser humano é um ser social e a sua interação propicia a apropriação cultural por meio do uso da linguagem, e a partir da concepção de que a escola é um espaço social, pode-se compreender que “uma das premissas básicas da educação, incluindo aí o ensino de línguas, é de que a aprendizagem ocorre apenas quando o aluno se envolve em algum tipo de interação” (LEFFA, 2016, p. 132).

Por meio dessa premissa, é interessante refletir acerca das interações sociais que acontecem durante as aulas e em todo o ambiente escolar. O ambiente da escola é meio de diversos tipos de interação e o ensino de línguas não deve afastar-se dessa esfera interacional.

A língua(gem) é o instrumento pelo qual os seres humanos interagem, expressam-se, socializam e compartilham sua cultura. Ao apropriar-se da linguagem e no processo de aprendizagem, ocorre o desenvolvimento das funções mentais superiores. Essas funções mentais não são desenvolvidas linearmente e não possuem um nível de progresso final que se encerra mediante determinada idade de maturação, mas ocorre ao longo da vida a partir das vivências e experiências que o indivíduo tem, mediadas pela linguagem. De acordo com estudos de Toomela (2015), a percepção, intelecto prático e planejamento, a memória, a atenção, as emoções e a fala, fazem parte do conjunto das funções mentais superiores, que são sistemas psicológicos desenvolvidos a partir de aprendizagens, mediações simbólicas e outras relações do indivíduo com o mundo. Conforme Vygotsky e Luria (apud TOOMELA, 2015, p. 7):

Como mostram nossos estudos, não ocorre apenas uma reconstrução interna e aperfeiçoamento de funções separadas no processo de desenvolvimento psicológico da criança, mas os laços e relações intrafuncionais também são alterados da maneira mais radical. Como resultado dessas mudanças, surgem *novos sistemas psicológicos* que unem em cooperação complexa e em combinações complexas várias

funções elementares separadas. Na falta de uma definição melhor, chamamos esses sistemas psicológicos, essas unidades de uma ordem superior que substituem as funções elementares homogêneas e isoladas, de *funções psicológicas superiores* (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 162, tradução nossa)¹¹.

Assim, pode-se inferir que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados diretamente. Diferente dos outros animais, o ser humano é o único que possui uma língua, que é estruturada, possui regras de funcionamento e convenções que foram criadas conforme o tempo para adequar-se ao objetivo dos falantes diante da interação social/normas sociais. Conforme a teoria histórico-cultural, os sujeitos adquirem a linguagem à medida que se envolvem e desenvolvem por intermédio do meio social no qual estão inseridos (VYGOTSKY, 2010).

Para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem, é necessário que ocorra, além do processo de interação com o meio, o processo de *mediação* que, conforme Rego (1995, p. 42),

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Sendo assim, têm-se a linguagem como signo mediador, ou seja, é por meio dela que ocorrem as mediações, pelo ato de fala, expressões corporais e demais formas de linguagens que os seres humanos se constituem e se comunicam. O processo de mediação acontece na interação social e por meio da linguagem. Aprender uma língua estrangeira, nessa perspectiva, é muito mais que meramente uma nova estrutura-linguística, mas é uma nova forma de se constituir e se relacionar

¹¹ As our studies show, there occurs not only an inner reconstruction and perfecting of separate functions in the process of psychological development in the child, but the intra-functional ties and relations are also altered in the most radical way. As a result of these changes, new psychological systems appear which unite in complex cooperation and in complex combinations various separate elementary functions. Lacking a better definition, we call these psychological systems, these units of a higher order that take the place of homogeneous, isolated elementary functions the higher psychological functions (Vygotsky and Luria 1994, p. 162, emphasis in original).

no mundo, transformando os conhecimentos já adquiridos e modificando as relações pessoais e interpessoais (LANTOLF, 2000).

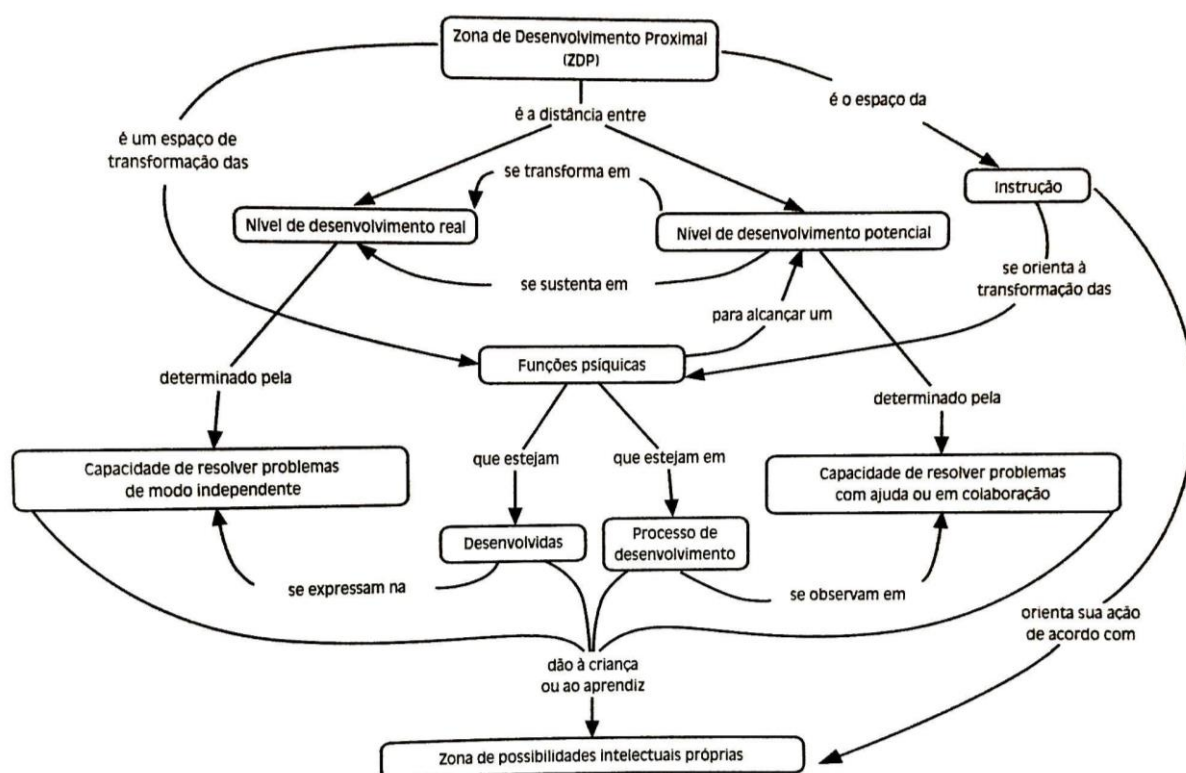
Outro aspecto a ser considerado na teoria vigotskiana, é a explicação dada à evolução intelectual. Ela se caracteriza por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. É importante refletir sobre os níveis de desenvolvimento, pois auxiliarão o professor a reconhecer quais as necessidades e potencialidades que os estudantes possuem em determinadas etapas de seu aprendizado da língua estrangeira. Conforme Vygotsky (2001, p. 502):

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Para a teoria vygotskyana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, no qual a criança precisa de amparo na realização de tarefas por meio de adultos ou outras crianças e o nível de desenvolvimento real, que é um nível no qual a criança é independente para realizar tarefas. Cabe ao docente reconhecer se os estudantes conseguem executar as atividades propostas em sala de aula e proporcionar caminhos para que estes consigam realizá-las de forma a contribuir para o aprendizado da LE.

A partir da figura 1, é possível ter uma visão geral de como a ZDP funciona. Os estudos sobre como ocorre esse processo de transição do estágio interpsicológico para o intrapsicológico “permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola” (VYGOTSKY, 2001, p. 502).

Figura 1: Mapa conceitual da ZDP



Fonte: Tamayo (2006).¹²

Como disposto na figura 1, as funções psíquicas estão em desenvolvimento à medida que se amplifica a capacidade de resolver tarefas. O desenvolvimento é um processo complexo de muitas transformações e a interação social está presente nessas transformações. A interação é mediada pelo diálogo, que exerce uma potente função no processo de desenvolvimento. Segundo Bakhtin (2006, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

¹² Tradução por Francisco Figueiredo (2019, p. 47) do mapa elaborado por Tamayo (2006).

Sendo assim, o diálogo não é reduzido somente à conversação entre interlocutores, mas relaciona-se à comunicação verbal, intencional e carregada de significados em enunciados que não se repetem. Ao utilizar os signos como objetos mediadores, o fenômeno social chamado “interação verbal” é possível e ocorre conforme normas e regras sociais intrínsecas à historicidade do período em que ele acontece, revelando traços sociais e culturais.

Em relação ao aprendizado de língua, ao utilizar da teoria histórico-cultural, James P. Lantolf (2000, 2006, 2011) propõe um estudo acerca da aquisição da segunda língua por meio da teoria vygotskyana. Apesar do estudo aqui proposto ter como objeto de estudo a língua estrangeira, é possível encontrar reflexões importantes sobre o estudo de línguas estrangeiras e como os sujeitos são afetados por elas por meio das pesquisas que enfocam no processo de aquisição de segunda língua. Para o autor, é possível compreender, tanto a aquisição de língua materna, quanto da segunda língua pela perspectiva da teoria histórico-cultural:

De fato, ser um falante fluente ou avançado de um idioma significa ser capaz de controlar a atividade psicológica e social de alguém através do idioma. Isso também se aplica a um primeiro idioma. À medida que as crianças se desenvolvem, elas adquirem maior controle sobre os meios de mediação disponibilizados por sua cultura, incluindo a linguagem, para fins interpessoais (interação social) e intrapessoal (pensamento). (LANTOLF, 2000, p. 6, tradução nossa).¹³

À vista disso, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira vai além do conhecimento do idioma, mas afeta as atividades sociais e psicológicas dos sujeitos. Seja no ensino básico ou em escolas de idiomas, o aprendizado de LE faz parte do desenvolvimento dos estudantes, que, além de desenvolver a competência linguística e comunicativa da LE, podem conhecer a cultura e a história de outros povos que utilizaram e utilizam de determinado idioma.

A importância do ensino de uma LE na educação básica tem sido reconhecida no momento que sua obrigatoriedade é incluída no currículo. Dessa forma, a partir da

¹³*In fact, to be an advanced speaker/user of a language means to be able to control one's psychological and social activity through the language. This of course also applies to a first language. As children develop, they gain increasing control over the mediational means made available by their culture, including language, for interpersonal (social interaction) and intrapersonal (thinking) purposes. (LANTOLF, 2000, p. 6).*

inclusão desse componente curricular, passou-se a assegurar a partir da legislação o estudo das Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas públicas e privadas.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu do Art. 26 – § 5º, é instituída a obrigatoriedade do ensino de duas línguas estrangeiras a partir da quinta série, sendo a Língua Inglesa e a Língua Espanhola. Nos dias atuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹⁴) é a principal diretriz no ensino de inglês, a qual é pautada em habilidades e competências.

Ao inserir o ensino de inglês, as políticas educacionais atendem às demandas sociais e econômicas, pois reconhecem a necessidade do estudo de novas línguas, que ultrapassa os limites de um componente curricular escolar, da globalização e dos fins de mercado. Atualmente, o conhecimento de novas línguas atua com grande valor interacional, não apenas pelo uso da língua; conhecer novas culturas, novas oportunidades, levam o indivíduo a interpretações de mundo diferentes e provocam uma autoanálise acerca das relações humanas. Além disso, por meio do estudo de uma língua estrangeira, há uma possibilidade ainda maior do indivíduo se fazer ouvir no mundo, oferecendo novas perspectivas e maneiras de pronunciar-se.

De acordo com Cardozo (2019, p. 353), apropriar-se de uma língua estrangeira:

[...] pode, então, contribuir para uma visão mais abrangente de culturas, princípios e visão de mundo, o que impacta diretamente nas inter-relações humanas e no psiquismo dos sujeitos. Além disso, aprender uma língua estrangeira é uma forma de lidar com diferentes discursos sem se deixar dominar ou se alienar por diferentes valores simbólicos, é estar aberto à história e à historicidade do que lhe é diferente. É praticar o respeito, a compreensão e a empatia pela outra cultura.

Conforme Paiva (2014), ao analisar a linguagem como instrumento que permeia experiências, o aprendiz de uma língua estrangeira obterá uma compreensão em relação às funções de interação, de maneira pluralmente contextualizada. Isso acontece por meio das reflexões acerca de regras, formas e de como relacionam-se no plano da linguagem, gerando sentido ao estudante, que reflete nas relações sociais.

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 7).

Ao estudar uma língua estrangeira, não ocorre somente um processo de decodificação de símbolos, signos e significados. O estudo de línguas envolve aspectos sociais e culturais dos indivíduos que as utilizam, sejam nativos ou não:

[...] uma cultura sempre vai expressar uma tradição viva, conscientemente elaborada, que passa de geração a geração, e que, nesse trajeto, singulariza uma determinada comunidade. Pertencer a uma determinada cultura, nesse sentido, significa aderir às escolhas e às exclusões daquele sistema de valores, de formas de organizar a percepção, a expressão, os afetos e os pensamentos. (ANGELUCCI, 2015, p. 11).

Para compreender a língua em seus aspectos sociais e culturais, é necessário ter primeiramente a compreensão da língua por meio das suas áreas de estudo. Aprender inglês como língua estrangeira envolve diferentes habilidades linguísticas e, conforme Leffa (2016, p. 115),

As atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades.

Essas quatro habilidades: fala, escuta, leitura e escrita, são as habilidades com as quais os professores, em sua maioria, preocupam-se durante o planejamento das atividades das aulas de língua, que é uma questão histórica proveniente dos estudos e desenvolvimento dos métodos e abordagens de ensino de línguas (LEFFA, 2016). Para uma fluência na língua, é conveniente que as diversas áreas e habilidades sejam trabalhadas separadamente e em conjunto, sem uma ordem correta para a aprendizagem de cada uma, para que os estudantes possam conhecer as distintas possibilidades de utilização e estudo da língua-alvo. Além disso, a aula de línguas e seus efeitos de aprendizagem não ocorre apenas dentro das paredes da sala de aula. De acordo com Leffa (2016, p. 74):

Uma aula tem componentes espaciais e temporais; não só acontece dentro de quatro paredes, como também acontece num espaço de tempo, envolvendo o encontro de pessoas que interagem entre si, exercendo diferentes papéis, falando como alunos e como professor. A aula como arte, pode estar centrada no professor, no aluno ou na tarefa que esteja sendo executada. Não privilegia necessariamente o

aluno sobre o professor. Às vezes pode até estar centrada no professor.

Para aprender e ensinar línguas não existe fórmula perfeita ou método certo a seguir; sendo assim, o professor de línguas precisa conhecer as teorias, os métodos e as abordagens para poder embasar sua reflexão acerca de como será sua prática, visando determinada perspectiva de língua/ensino de língua. Oliveira (2014) exemplifica com algumas teorias de aprendizagem e de língua que embasam a prática do professor. Caso o professor adote práticas que se embasam na teoria behaviorista, é possível que este compreenda o processo de aprendizado dos estudantes de maneira passiva, o que não ocorre com o professor que adota a perspectiva construtivista, por exemplo. Já ao compreender a língua como um instrumento simbólico mediador psíquico e social, o professor propõe atividades que ajudem o estudante a usar a língua estrangeira a fim de que a adquira de forma significativa. Sendo assim, a prática pedagógica está diretamente conectada com a perspectiva que o docente possui sobre como ocorre o aprendizado e sobre o que é língua.

A abordagem comunicativa se fundamenta numa concepção histórico-cultural de língua e de aprendizagem de língua inspirada em Vygotsky (1896-1934), que compreende o estudante de línguas como um ser social e histórico, que se apropria da cultura mediada pela linguagem e pelas interações sociais que estabelece. A sala de aula e o aprendizado de língua inglesa, nessa perspectiva, compreende o professor como possibilitador de mediações das atividades e vivências que proporciona aos estudantes em sua prática pedagógica. Assim, a partir dessas vivências e mediações, ocorre o aprendizado da língua estrangeira, no qual o professor deverá compreender quais são os níveis de aprendizagem em que o estudante se encontra, dando respaldo para que este possa aprender mais e chegar ao nível de desenvolvimento real, no qual conseguirá ter mais autonomia para utilizar a língua e desenvolver-se por meio do aprendizado.

Tendo em vista as concepções de aprendizado de línguas abordadas (LEFFA, 2016; OLIVEIRA, 2014), é interessante refletir sobre como os documentos oficiais referem-se ao aprendizado de inglês. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) trata do ensino de língua inglesa como língua franca, e, desta forma:

o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas,

legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 242).

Refletir sobre a necessidade de um ensino de língua intercultural contribui para que haja aprendizagem que considere aspectos semânticos e pragmáticos da língua e, também, o desenvolvimento pessoal dos sujeitos. Vygotsky (2009) aponta que o papel principal da linguagem é a comunicação, o diálogo e a interação entre os sujeitos, os quais são os elementos principais para que ocorra o desenvolvimento cognitivo.

A língua(gem) é, sobretudo, social e o estudo dela não deve afastar-se dessa condição, mas sempre priorizar os processos interacionais que ela nos permite. A escola é um ambiente onde ocorrem diversas interações sociais e, mediante a essas interações, papéis sociais que seguem regras socioculturais são desvelados. As construções sociais e culturais envolvem as escolhas linguísticas e gestuais que os sujeitos utilizam para expressar-se. Conforme Kramsch (2000, p.134):

Essas atividades são mediadas por todos os tipos de signos materiais, como gestos, expressões faciais, formas linguísticas e sons. Por meio desses meios de mediação, ou "operações de signos", as interações sociais externas tornam-se "internalizadas", ou seja, reconstruídas internamente, como processos psicológicos - modos de pensar, modos de aprendizagem.

No ensino de língua estrangeira, é possível que os estudantes conheçam e tenham contato, por mais que não seja direto, com outras culturas e outras formas de compreender o mundo, o que pode afetar o desenvolvimento do sujeito, visto que, é a partir das aprendizagens e relações com o meio, sujeitos e cultura que as funções mentais superiores são desenvolvidas.

Para Vygotsky (1991, p. 30), "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". Desta maneira, todas as escolhas linguísticas estão conectadas diretamente com a cultura, as quais consistem em formas de compreender o mundo e a maneira como as relações sociais ocorrem. À medida que o processo de ação e mediação ocorre, há uma internalização

da linguagem e formação de conceitos pelo sujeito. Esse processo que passa da externalização para a internalização, age, sobretudo, no desenvolvimento psicológico:

O próprio signo verbal, em seu caráter plástico e reversível, ao mesmo tempo em que viabiliza um vínculo e uma diferenciação entre pessoas, vai viabilizando um vínculo e uma diferenciação da pessoa com ela mesma. O humano age simbolicamente sobre/com o outro, passando, então, a agir simbolicamente sobre si mesmo e consigo mesmo. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 166).

À vista disso, a cultura é adquirida de maneiras distintas na aquisição de língua materna e de língua estrangeira. Como explicitado no início do capítulo, a aprendizagem de LE é intencional; por isso, a cultura, que é um componente constituinte da língua, provavelmente será exposta ao estudante, diferente de como ocorre na imersão no processo de aquisição e internalização de língua materna. Por isso, é importante que ocorra um estudo linguístico cultural que não seja hegemônico, mas que respeite, valorize e englobe todas as culturas que possuem a respectiva língua de estudo como língua oficial e, que os falantes não-nativos também possam refletir sobre a própria cultura e maneiras de aprendizagem a partir do estudo de língua estrangeira. Dessa forma, seria possibilitado ao estudante de língua estrangeira outras formas de aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento não somente na língua-alvo, mas das funções mentais superiores, na maneira de interagir consigo e com os outros, também na forma de ver e compreender o mundo ao seu redor.

4 O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O APRENDIZADO NA ESCOLA REGULAR

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire¹⁵

A pronúncia do e para o mundo citada faz-se refletir nas maneiras de pronunciar. A pronúncia está comumente ligada ao ato de pronunciar algo, ou seja, utilizar do aparelho fonador para emitir um determinado som em um contexto específico e para um devido fim. Entretanto, pronunciar o mundo e relacionar-se com as pessoas não envolve apenas o ato de fala. O pronunciar ao mundo e com o mundo é um ato dialético do ser, envolvendo-o em aspectos sociais, políticos, individuais e coletivos de pensar, agir e compreender o globo e as relações.

Para Freire (2013), não é no silêncio que os homens se fazem, mas é no pronunciar, no buscar, no interagir, no socializar. O ato de pronunciar-se não é meramente fala, mas engloba toda uma questão dialética entre quem o sujeito é engendrado em suas relações, formas de pensar e agir ideologicamente. Existir no mundo é pronunciar-se e agir nele a fim de modificá-lo.

Essa relação entre pronunciar-se ao mundo e com o mundo implica em refletir também sobre a questão educacional. É necessário refletir de que maneira a educação trata e nutre as formas de pronunciar-se ao mundo para que não as limite e simplesmente as tipifique na tradicional educação bancária, que tem por objetivo homogeneizar os sujeitos, contribuindo com a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2013).

Dentre as vozes que fazem parte do âmbito escolar, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por muitas vezes, esses estudantes possuem as vozes silenciadas ou os impossibilitam de pronunciar-se. Isso, por estarem inseridos em espaços excludentes que os etiquetam, classificam e os compreendem como “fora da homogeneidade” da classe, em que há necessidade de

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 108.

adequarem-se e limitar suas potencialidades e maneiras de pronunciar-se e compreender o mundo para encaixar-se no padrão normativo, que possui um sistema de categorização dos indivíduos por manuais, sendo, por muitas vezes,

[...] um vetor catalisador de descapacidades, déficits, ausências, prejuízos, falta de potência, anomalias, rigidez e espectros. É um mecanismo que coisifica, etiqueta, classifica, enrijece, padroniza, desigual, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular. Serve para justificar a máquina jurídica às ações que segregam, punem, excluem, dopam, interditam o declarado incapaz ou anormal, usurpando sua identidade de ser humano. (ORRÚ, 2017, p. 21-22).

Ao definir no âmbito escolar que determinados sujeitos não são mais Maria ou Paulo, mas são estudantes com TEA, etiqueta-se essa pessoa com a perspectiva do déficit, aquilo que falta, o diferente no meio dito homogêneo. A inclusão na escola e nos demais ambientes sociais não se faz sozinha, mas depende de que os sujeitos, em conjunto, compreendam esse fenômeno como o único possível.

O ambiente escolar é um local onde ocorrem interações sociais que fazem parte do desenvolvimento do ser humano e, ao passo que ocorre o desenvolvimento social e cultural, criam-se os recursos de comunicação entre os indivíduos. Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 52):

Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade.

O desenvolvimento cultural humano relaciona-se com a ação de apropriação da linguagem, visto que os fatores de interação criam meios para que os sujeitos consigam transmitir e compreender as mensagens em seu grupo social. Entende-se que cada indivíduo possui um ritmo de desenvolvimento e que a aquisição e uso da linguagem pode ser diferenciada em variados aspectos.

O acesso à educação escolarizada é, constitucionalmente, um direito que necessita ser garantido a todos os cidadãos. Conforme o Artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Todavia, alguns fatores fazem com que ocorram desigualdades em relação ao acesso à escola, também existem questões excludentes que afetam determinados indivíduos, dentre eles os estudantes com deficiência e/ou condições específicas. O ambiente escolar deve objetivar promover a busca por conhecimentos científicos e por criticidade, a valorização da diversidade de culturas, de indivíduos, de classes, entre outros. No processo de ensino escolar ocorrem diversas interações sociais entre os sujeitos que fazem parte desse contexto. Essa interação, no ambiente da sala de aula, é mediada pelo professor e possui objetivos específicos estabelecidos pelas bases e parâmetros curriculares da educação.

Em relação ao estudante com TEA, a mediação docente deve proporcionar conhecimentos e experiências, respeitando as individualidades do aluno, e realizar práticas que façam sentido a ele. Pelas características que compõem o TEA, é importante que o professor esteja atento aos aspectos cognitivos, relacionais e afetivos do estudante público-alvo da Educação Especial:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural o professor contribui como um mediador na reconstituição e na melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras. (ORRÚ, 2010, p. 3-4)

O direito de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular é garantido, na modalidade de educação especial, segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Todavia, apesar da inserção desses estudantes na escola regular, é notório que a educação voltada a eles tem como trajetória histórica uma educação que enfoca, principalmente, o déficit e não o indivíduo como um todo. Desta forma, pode ocorrer uma desvalorização dos estudantes, rotulando-os como "incapazes" e desmerecendo-os em seus aspectos socioculturais e suas idiossincrasias. Neste aspecto, Orrú (2012, p. 50) aponta que:

Assim, o conceito de deficiência paira sobre a pessoa que apresenta um déficit intelectual com funcionamento abaixo da média, somada a problemas de comportamento e adaptação social, rotulando-a como incapaz de aprender ou de acompanhar um ensino regular, além de

não problematizar seu contexto histórico-social, destinando-a, desse modo, a processos de exclusão da comunidade à qual pertence.

A escola deve proporcionar, por meio dos professores, demais profissionais e estudantes, uma mediação inclusiva, pois não se trata de uma incapacidade, mas de um modo de aprendizagem e comunicação desenvolvidos de formas distintas em razão da condição específica dos estudantes com TEA. Conforme Cunha (2013, p. 37):

Para haver aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, onde estão entrelaçados os saberes discentes e docentes. A comunicação não traduz uma relação monaxial entre o emissor-professor e receptor-aluno, mas uma relação triádica que abarca o mundo das significações, para a compreensão do que é ensinado.

O espaço escolar e as práticas de ensino passaram por diversas mudanças ao longo da história. Apesar disso, é de consenso comum que seja na escola que ocorra boa parte da aprendizagem de conhecimentos acadêmicos dos sujeitos que a frequentam. Em relação à aprendizagem de conceitos espontâneos e acadêmicos (científicos) no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é enfatizada na teoria histórico-cultural a relevância da mediação semiótica. Conforme Vygotsky (2009, p. 168):

[...] o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Para Vygotsky (2009), a formação e aprendizagem de conceitos é uma expressão complexa do pensamento e que envolve diretamente o contexto sociocultural dos indivíduos. Ao ponderar sobre a formação de conceitos que ocorre durante a aprendizagem, é significativo considerar que a formação conceitual não é atribuída somente a uma prática de partilha de conhecimentos vinda do docente, mas

uma construção individual desenvolvida socialmente e que também pode ter os conhecimentos cotidianos como premissa.

O estudo dos conhecimentos científicos em relação à língua inglesa adquiriu uma função ligada ao mercado, como se as boas notas e fluência em outro idioma fossem uma preparação para um “futuro de sucesso”. Seguindo essa lógica, Libâneo (2016, p. 47-48) critica que a maioria das escolas brasileiras:

[...] se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata.

Essa visão de escola como preparatória de futuro, com demandas e listas de competências e habilidades necessárias reconhecidas através dos scores de avaliação, afastam-se do conceito de escola como prática emancipatória, que é defendido por Paulo Freire. O reconhecimento e disseminação da educação como formação de sujeitos produtivos contribui para que haja uma valorização ainda maior do individual, já o social, coletivo e humanitário sejam cada vez mais diminuídos pela sociedade que enaltece o capital acima das relações:

O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. [...] A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 57-58).

O educar para o trabalho¹⁶ pode ser ainda mais perverso aos estudantes com deficiência, pois reforça que o papel da escola é apenas um lugar de socialização para

¹⁶ Entende-se aqui educar para o trabalho como uma educação focada apenas na preparação para o mercado, como se fosse a função da escola de educação básica fazê-la, afastando-se dos objetivos primordiais de apropriação da linguagem e cultura, aprendizagem dos conceitos acadêmicos construídos pela humanidade, o desenvolvimento dos sujeitos e constituição do pensamento crítico e emancipador.

esses estudantes em específico. A maneira como a escola e o corpo docente conduzem o processo de ensino dos estudantes com TEA ou deficiência afeta, significativamente, a aprendizagem dos conhecimentos e o seu desenvolvimento.

Assim, é de extrema importância que haja uma preocupação com a história dos estudantes público-alvo da educação especial, para compreender a sua trajetória e a situação presente em que se encontram. A inserção não basta, é preciso que existam políticas públicas eficazes, conscientização e formação dos profissionais comprometidos com o processo de inclusão, ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, pois na realidade da sala de aula, na contemporaneidade e,

No atual cenário político e econômico brasileiro é urgente discutir uma forma de educação contrária à segregação e que tenha como meta a aprendizagem de todos. Os retrocessos e desconstruções, incertezas e inseguranças resultados das mudanças no novo cenário nacional exige uma educação que explore, mesmo considerando os limites sociais, outras formas de aprendizagem, possibilitando o contato e a experiência com o outro num movimento de reflexão aprofundada sobre a sociedade atual. (DIAS e SILVA, 2020, p. 407).

Conforme os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (IBGE, 2021), houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência ou condições específicas entre os anos de 2017 e 2021, como ilustrado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2017-2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021).

Como elucidado no Gráfico 1, o número de matrículas, ou seja, a presença de estudantes com deficiência ou condições específicas nas escolas regulares vem crescendo gradativamente. O aumento é significativo e demonstra que os estudantes público-alvo da educação especial estão usufruindo do direito à matrícula nas escolas regulares. Dessa forma, é necessário que a escola seja um espaço acolhedor desses estudantes, não apenas respeitando este direito, mas compreendendo-os em suas potencialidades.

Compreender o estudante como um ser social, histórico e cultural, que se desenvolve à medida que aprende e internaliza a cultura do contexto social em que está inserido, auxilia o corpo da escola a reconhecer que o desenvolvimento do estudante não é apenas relacionado ao desenvolvimento biológico, mas que a aprendizagem e as experiências que ocorrem no meio escolar transformam os sujeitos psicologicamente.

Ao ter as capacidades reconhecidas no contexto escolar, ser envolvido nas atividades de interação social e ter apoio da escola, o estudante com TEA torna-se participante ativo de seu aprendizado, no qual não há apenas uma vaga garantida por direito, mas aprendizagem e desenvolvimento efetivo. Nesse aspecto, Orrú (2010, p. 10) reflete que:

As proposições de Vigotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição [ser deficiente] deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico.

Desta maneira, a teoria histórico-cultural pode auxiliar a compreender o aprendizado para além do processo de aprendizagem e apropriação de conhecimentos acadêmicos (científicos), considerando os indivíduos como participantes de seu aprendizado, percebendo que as experiências, vivências e apropriação cultural são individuais a partir de determinados contextos culturais, históricos e sociais.

Sendo assim, o trabalho com o estudante com TEA na escola regular e especificamente na disciplina de Língua Inglesa, precisa pautar-se também em reconhecer quais são as potencialidades desse estudante. É importante refletir sobre quais são os objetivos do componente curricular e como as atividades propostas auxiliarão os estudantes em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Como sujeitos ativos no processo de apropriação da linguagem, compreender quais são os eixos de interesse dos estudantes e relacioná-los ao conteúdo estudado, proporcionará um ensino que faça sentido a eles, colocando-os como protagonistas de seu aprendizado (ORRÚ, 2016).

Conforme Sforzi (2008), o desenvolvimento dos sujeitos ocorre nessa relação de apropriação da linguagem, cultura e da experiência acumulada pela humanidade e, caso a escola não leve em consideração esses aspectos, pode ocorrer que a mediação seja vista como o fim da atividade educativa. Todavia, a mediação que ocorre no contexto escolar deve ser vista como parte do processo de apropriação dos estudantes dos mediadores culturais, sendo protagonista em seu aprendizado.

Para compreender sobre o histórico da inclusão dos indivíduos com TEA, direitos e implicações do diagnóstico, o próximo subcapítulo aborda desde o histórico dos primeiros estudos e manuais, até as leis vigentes que mantêm garantido os direitos dessas pessoas.

4.1 Histórico sobre a inclusão dos indivíduos com TEA

O histórico de estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem início em 1943 com o psiquiatra Léo Kanner. Inicialmente, a condição chamava-se “Distúrbios autísticos de contato afetivo” e também ficou conhecida como “Síndrome de Kanner”, pelo fato de que foi o pioneiro nos estudos acerca do TEA.

Nos primeiros estudos, Kanner (1943) investigou 11 crianças e classificou o comportamento característico destas. Os comportamentos eram descritos como estereotipados, obsessivos e com a presença de ecolalia, que é a repetição de sons e palavras de forma mecânica e passiva. Além disso, as crianças tinham dificuldade de interação com outras pessoas, dificuldade no uso e aquisição de linguagem e preferência por atividades de repetição com o ambiente organizado e intacto (ORRÚ, 2016).

Atualmente, essas características estudadas e classificadas por Kanner fazem parte dos documentos de diagnóstico de doenças, distúrbios e condições. Existem dois documentos que são referência internacional no diagnóstico médico: o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V¹⁷) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10¹⁸).

A classificação denominada Transtorno do Espectro Autista foi publicada em 2013 no DSM-V. Anteriormente, no DSM-IV, a condição do autismo era classificada na categoria de “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, que agrupava a Síndrome Autista, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da infância ou autismo secundário e o Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não-especificado. A partir do DSM-V, mudou-se a denominação e a classificação, que se dá pela escala de gravidade do transtorno em díade. Dessa forma, a díade engloba dois pontos principais para serem analisados no diagnóstico: a comunicação social e os comportamentos restritivos e repetitivos. Além disso, o transtorno é dividido entre níveis de necessidade de apoio, sendo 1, 2 e 3, conforme exposto no Quadro 3.

Em relação ao TEA, especificamente, a condição é caracterizada no DSM-V por:

¹⁷ A sigla utilizada para fazer referência ao Manual é a sigla em inglês de “Diagnostic and statistical manual of mental disorders” (DSM-V), sendo a quinta versão publicada em 2013 pela American Psychiatric Association (APA) e em 2014 na versão em português brasileiro.

¹⁸ A Classificação Internacional de Doença também foi alterada na denominação a partir da 10ª revisão e é dividida em três capítulos e não em dois como era organizada anteriormente.

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (APA, 2014, p. 31-32).

As classificações biomédicas consideradas no DSM-V e CID-10, que são base para o diagnóstico médico, podem ser utilizadas para que o médico indique terapias e utilização de fármacos se necessário e são importantes para o acesso ao diagnóstico pela família, a fim de proporcionar acesso a determinados atendimentos que auxiliarão na qualidade de vida da pessoa com TEA, todavia, esse diagnóstico não é um determinante. É notório refletir que cada ser humano apresenta particularidades específicas que não podem se reduzir ao diagnóstico biomédico.

Como dispositivo universal, aceito pela comunidade científica e médica, o diagnóstico é impossível de descrever o singular. Apesar das características dispostas no DSM-V e CID-10 de fato compreenderem determinadas especificidades do TEA, nem todos os indivíduos que possuem essa condição terão o mesmo desenvolvimento e funcionamento psicológico. Cada indivíduo é singular e único, tendo uma deficiência e/ou condições específicas ou não possuindo nenhuma, as vivências e experiências que são proporcionadas a partir do meio social em que está inserido são individuais, assim como as expressões e formas de comunicar-se, nas quais o desenvolvimento da linguagem e apropriação da cultura estão diretamente interligados.

Servindo de instrumento classificador, o DSM-V atualmente utiliza os “especificadores de gravidade” para compor os níveis 1, 2 e 3 de gravidade para o TEA, conforme o Quadro 4.

Quadro 3 - Níveis de gravidade do TEA

Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista		
<i>Nível de gravidade</i>	<i>Comunicação social</i>	<i>Comportamentos restritos e repetitivos</i>
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa consegue falar	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

	frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	
--	--	--

Fonte: DSM-IV (APA, 2014)

Essa indicação do déficit como ponto central em determinar o que o sujeito é e como age, deve-se à normatividade socialmente construída para determinar um padrão de comportamento e de habilidades. Dessa forma, a discriminação da pessoa com deficiência revela que o capacitismo é envolto por uma preferência a esses padrões normativos, focando nos déficits dos indivíduos e os rotulando como incapazes. Nessa perspectiva, o capacitismo é

[...] preconceito que produz a discriminação contra os considerados “menos capazes”, seja este o negro, a mulher, o pobre, a pessoa com deficiência etc., parte da produção simbólica social. Assim, capacitismo pode ser usado com relação a todas as categorias que sofrem esse preconceito e discriminação. O capacitismo, muitas vezes, não é explícito, mas subliminar, disfarçado pelas artimanhas da produção histórica de opressão e subjugação. (SILVA; GESSER e NUERNBERG, 2019, p. 191)

De forma geral, o diagnóstico pode tornar-se um vetor que rotula o indivíduo e o estigmatiza, diferenciando-o dos demais que não possuem alguma condição específica, como é o caso do TEA, ou de uma deficiência. Percebe-se que as escolas também buscam por um rótulo-diagnóstico para seguir com o “tratamento” do estudante no ambiente escolar que, por muitas vezes, é excludente e não inclusivo. Todavia, esse processo não considera que todos os indivíduos possuem singularidades e que não são um todo homogêneo, mas sim heterogêneo. Nessa perspectiva, Angelucci (2015, p. 6) discute que:

Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa *deficiente*, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para *nós*,

é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem os mais normais, quanto for possível. (grifo nosso).

O direito ao acesso dos indivíduos com TEA ou deficiência nas escolas regulares é relativamente recente e segue na construção de uma educação inclusiva. Garantir a vaga desses estudantes nas escolas regulares não é o mesmo que inclusão. A Constituição Federal de 1988 garante que a educação e permanência nos estudos é um direito de todos, o que poderia ser relacionado a uma concepção de educação inclusiva, que abrangesse todos os estudantes.

Após promulgada a Constituição Federal de 1988, no ano de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Corde¹⁹, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.” (BRASIL, 1989).

No mesmo sentido de uma educação “universal” e para todos, em 1990 as discussões na esfera internacional levam à Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e, no contexto brasileiro, é sancionada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. (BRASIL, 1990).

Em 1994, é estabelecida a Política Nacional de Educação Especial, que acaba por restringir quais estudantes com condições específicas poderiam ou não frequentar as escolas regulares brasileiras. Nesse mesmo contexto e ano, ocorre na Espanha a Conferência Mundial em Educação Especial, na qual é instituída a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que discorre sobre “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi instituída em 1996. No capítulo V discorre sobre a Educação Especial e entende essa como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Ainda em relação às leis, diretrizes e documentos que regem a educação brasileira, em 1999 é aprovado o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que

¹⁹ Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, já mencionada anteriormente. Apesar da lei e do decreto transcorrerem sobre as garantias e direitos dos indivíduos e estudantes com deficiência ou condições específicas, criou-se uma brecha para que o acesso às escolares regulares não fosse de fato um direito garantido, o que colaborou com a segregação de estudantes em escolas especializadas, mas que deveriam frequentar o ensino regular. Conforme o decreto:

Art. 25 - Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999).

Já em 2001, a modalidade de Educação Especial é revista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo enquadrada como uma modalidade que oferta “serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino” (BRASIL, 2001, p. 38).

O Plano Nacional de Educação (PNE), referido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências” pelo período de 10 anos. No plano, a modalidade de Educação Especial “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” e vê como direito o acesso de todos os estudantes mencionados às escolas regulares.

Em janeiro de 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conforme o Art. 3º: “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009).

Em novembro de 2011, entra em vigor o decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. De acordo com o Art. 1º:

O dever do Estado com a educação das pessoas público- alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, é instituída, por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Conforme a política, a pessoa com TEA “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, assegurando, assim, os mesmos direitos das pessoas com deficiência. Segundo o Art. 1º, é considerada pessoa com TEA se apresentar:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Em julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

A partir de janeiro de 2019, com o Decreto nº 9.465, o Ministério da Educação sofreu alterações. Foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, dividida em três pastas: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Em 2020, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro, que ainda não foi aprovado em sua totalidade, provocou discussões e revolta pela comunidade científica/acadêmica, pelos profissionais e famílias, por colocar como optativa por parte da família qual instituição de ensino o estudante irá frequentar. Conforme o decreto, a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, grifo nosso). Conforme Almeida *et al.* (2020, p. 130), o decreto

[...] deve ser considerado um retrocesso por muitos motivos, todos eles em prejuízo das pessoas com deficiência, suas famílias e toda a sociedade, ele próprio se colocando como a principal barreira a todo o processo de desenvolvimento da educação especial-inclusiva que vem sendo historicamente engendrada. É uma situação muito grave! Por isso esse debate sobre a efetivação desta política não há que se encerrar jamais; ao contrário, há que se acirrar em cada relato, em cada protesto e na luta por sua não concretização.

O decreto elucida que as escolas regulares serão preferência na matrícula e oferta dos estudantes, mas não serão obrigatórias, o que abre brechas para que as instituições de ensino rejeitem a matrícula desses estudantes. O que parece ser um avanço, é um retrocesso no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência ou condições específicas e uma tentativa de segregação desses estudantes em escolas especializadas, boicotando e minorizando a educação inclusiva.

Sendo assim, a partir desse breve histórico de leis, decretos, políticas entre outros documentos citados, foi possível perceber que estes, que regem a educação brasileira:

ao mesmo tempo em que reconhecem a diferença nos aprendizes, também usam da mesma [educação na perspectiva da inclusão] para diferenciar [...] e, assim, plantearem mecanismos de exclusão. Pela diferença homogeneizam o processo de aprendizagem de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais e impositivas que tratam todos de forma igual. (ORRÚ, 2017, p. 40).

Essa visão de que todos os indivíduos são iguais provoca uma relação de apagamento da individualidade da pessoa com deficiência ou com condições específicas, como é o caso do TEA. Assim, desumaniza-se o sujeito e enxerga-o como uma pessoa com diagnóstico, fora do padrão normativo dos demais estudantes da classe. É necessário ponderar que, apesar do diagnóstico, dos documentos, de leis e decretos que visam a educação como inclusiva e determinam atendimentos específicos aos estudantes com TEA, não se deve etiquetar, coisificar, padronizar e ferir o sujeito em sua particularidade (ORRÚ, 2017). Todavia, os recursos de diagnóstico devem ser utilizados na área educacional como potencializadores das habilidades do sujeito com TEA, não restringindo-o ao diagnóstico, determinando-o como incapaz, mas proporcionar recursos que irão contribuir para a aprendizagem, desenvolvimento e, conseqüentemente, qualidade de vida.

Dessa forma, a educação inclusiva resiste na luta das famílias, da escola e da comunidade científica, que reforçam a necessidade de que a inclusão seja pauta política e social. Assim, anseia-se que haja a formação inicial e continuada dos profissionais, que se siga uma perspectiva inclusiva, com a criação de decretos, leis e outros documentos que regem a educação brasileira, que se voltem à inclusão com uma concepção de educação libertadora e de diferenças. É necessário afastar-se do conceito de que “todos somos iguais” e normalizar a educação como uma prática de diferenças com indivíduos diferentes.

Com o objetivo de compreender as concepções de aprender inglês como língua estrangeira na educação básica, na visão de estudantes com TEA e suas famílias, o próximo capítulo apresentará a análise realizada mediante os imbricamentos teóricos e os dados das entrevistas e dos questionários.

5 ANÁLISE DE DADOS: VÁRIAS PERSPECTIVAS

*Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo.*

Fernando Pessoa

A interação é algo essencial ao ser humano. Seja por meio de palavras - verbalizadas ou não - gestos, expressões faciais, até mesmo pelo silêncio, é possível pronunciar-se ao outro e a si. É por meio da palavra e do pronunciar que o sujeito existe, pois não é no silêncio que os seres humanos se constituem (FREIRE, 2013), mas é mediante essa relação dialética de ser e estar no mundo, pronunciando-se a ele de maneira crítica, histórica, ideológica e cultural. Assim, foi pelo diálogo, das pausas, dos olhos lacrimejantes, do entusiasmo, da tristeza e outras formas de expressão, que, durante as entrevistas semiestruturadas, as mães e os estudantes puderam expressar suas concepções de aprender inglês como LE na educação básica.

A coleta de dados foi parte fundamental para a compreensão do cotidiano e vivência dos estudantes e das famílias. A partir das entrevistas, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005), foram desveladas as concepções de aprender inglês na educação básica na visão de estudantes com TEA e suas famílias.

A ótica dos docentes de língua inglesa foi compreendida a partir do questionário com perguntas abertas e fechadas, que possibilitaram verificar qual é a percepção dos professores acerca dos estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa.

Compreendendo as concepções dos estudantes com TEA e de suas famílias, revelaram-se as práticas de inclusão ou de exclusão que ocorrem no âmbito escolar. Essas práticas que permeiam o ensino impõem “a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades de

todos os aprendizes ao mesmo tempo” (ORRÚ, 2017 p. 66), o que é relatado pelas mães durante as entrevistas e pelos professores nos questionários.

Assim, a construção de dados é delineada por meio de três categorias de análise: a perspectiva das mães acerca do aprendizado de língua inglesa dos filhos, que será discutida no subcapítulo *Um olhar familiar sobre a aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as mães dos estudantes com TEA*; a perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI, que será discutida no subcapítulo *A visão dos estudantes*; e concepções dos professores de língua inglesa acerca do processo de aprendizagem da LI dos estudantes com TEA, que será discutida no subcapítulo *A ótica dos docentes de língua inglesa: considerações sobre a sala de aula*.

5.1 A percepção das famílias sobre a aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as mães dos estudantes com TEA

*São três letras apenas,
As desse nome bendito:
Três letrinhas, nada mais...
E nelas cabe o infinito
E palavra tão pequena
Confessam mesmo os ateus
És do tamanho do céu
E apenas menor do que Deus!*

*Para louvar a nossa mãe,
Todo bem que se disser
Nunca há de ser tão grande
Como o bem que ela nos quer.*

*Palavra tão pequenina,
Bem sabem os lábios meus
Que és do tamanho do CÉU
E apenas menor que Deus!*

Mario Quintana

Durante a escrita do projeto de dissertação, pensou-se em refletir sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira sob diversas perspectivas, sendo elas: as famílias, os estudantes e os docentes de língua inglesa. A intenção em utilizar e buscar entrevistas com as famílias partiu de uma visão que leva em consideração todos os membros da família que aceitassem participar, não

apenas as mães. Todavia, no momento dos primeiros contatos e da entrevista, mesmo que os demais membros da família estivessem na residência, não quiseram participar da pesquisa; a participação somente das mães apontou para indícios de que elas são protagonistas no acompanhamento das atividades escolares dos filhos.

Esse fenômeno que parece tomar conta da sociedade atual, reflete fortes questões de gênero. Os papéis de afazeres domésticos, cuidar das crianças e da educação dos filhos torna-se mais evidente à medida que, ao buscar pela família dos estudantes, apenas as mães estavam presentes nas entrevistas (mesmo com a presença do pai em casa). O papel da mulher, como cuidadora do lar, e do homem, como provedor da casa, auxiliam a manter uma relação de trabalho associada ao gênero.

Além do cuidado com a casa e com a criação dos filhos de maneira geral, as mães também se tornam as maiores responsáveis em acompanhar o processo escolar dos filhos. Dessa maneira, o “sucesso escolar” dos filhos fica sob a responsabilidade materna, que ocasiona uma sobrecarga de cuidados às mulheres-mães. De acordo com Carvalho (2000, p. 144):

A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicólogas e psicopedagogas [...].

Neste sentido, nota-se que existem papéis masculinos e femininos, nos quais questões educacionais acabam recaindo, em sua totalidade ou grande parte, às mães. Além do papel de gênero, ser mãe de um estudante com deficiência ou necessidades específicas, como são as mulheres-mães participantes da pesquisa, pode ocasionar uma sobrecarga física e emocional ainda maior devido às rotinas diferenciadas, terapias, cuidados, preconceitos enfrentados no dia a dia, entre outros aspectos que envolvem as tarefas diárias e peculiaridades dos filhos (RIBEIRO, 2012).

Dessa forma, recaem sobre as mães de estudantes com TEA, além da responsabilidade pelo cuidado do lar, criação dos filhos e acompanhamento escolar, a sobrecarga de conviver em uma sociedade que não possui uma inclusão social plena, visto que em relação aos filhos:

[...] problemas de comportamento, as estereotípias e a dificuldade em adaptação às normas e padrões sociais fazem com que as crianças sejam vistas como “mal-educadas”, “doentes”, “desajustadas” e a sociedade espera que elas se adaptem aos padrões impostos. Revelando que ainda estamos distantes de alcançarmos a inclusão social nos termos definidos por lei (RIBEIRO, 2012, p. 585).

Assim, no decorrer do trabalho acerca da pesquisa realizada, a família será referida como “mães”, já que estas foram a parte familiar que participou da pesquisa juntamente aos filhos. No primeiro subcapítulo da construção dos dados, as vozes ouvidas serão de Girassol, Dália e Orquídea.

5.1.1 A Girassol: “*Quem é mãe de autista sabe, eles têm uma capacidade enorme de aprender*”

A família da Girassol²⁰, composta pela mãe, filho e filha, foi a primeira entrevistada e demonstrou interesse em conhecer a pesquisa e se dispôs a contribuir da melhor maneira para a coleta de dados e no que mais a pesquisadora necessitasse quanto à dissertação. Girassol é mãe de Logan e a entrevista com os dois participantes ocorreu via chamada de vídeo no *WhatsApp*.

No primeiro momento da entrevista com a mãe, ela relatou que incentiva o estudo do inglês dizendo que:

Girassol: Ele [Logan, o filho] não gosta muito de inglês... de falar, mas eu falo para ele que ele tem que aprender, que inglês é bom. Que ele pode ser tradutor em alguma empresa. Mãe é mãe, né?! Por isso que ele não pensou para falar se gostava de inglês²¹. (grifo nosso).

A mãe demonstra uma visão que é comum ao tratar-se do ensino e aprendizagem de língua inglesa, que é focado no mundo do trabalho, refletindo a onda neoliberal que paira sobre a educação. Assim como reflete Cardozo (2019, p. 341) que: “em grande parte das escolas públicas e privadas, bem como institutos de idiomas prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas à instrumentalização para o mercado de trabalho”.

²⁰ Utilizar-se-á de **Girassol**: no início das citações com mais de três linhas e o texto em itálico para referir-se às falas literais de Girassol no momento das entrevistas.

²¹ Como a entrevista com Logan foi feita anteriormente a da mãe, ao questioná-lo se gosta das aulas de inglês ele não hesitou em dizer que sim, e gosta da ideia de aprender línguas; entretanto, não gosta de falar em inglês.

O estudo de uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, parece não se desvincular das relações com o mercado, visto que o inglês possui um status de língua comercial e mundialmente conhecida e falada, principalmente no que tange aos negócios. Fato é que a expansão da língua inglesa ao redor do mundo não é apenas a expansão de um idioma, mas é a expansão de “um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19). O reflexo dessa expansão, especificamente no cenário brasileiro atual, é que a busca pelo aprendizado de língua inglesa adquiriu um status que está diretamente relacionado às questões mercadológicas, arraigadas histórica e culturalmente na sociedade, como a qualificação profissional voltada à empregabilidade no mercado de trabalho, sendo visto como um diferencial ou até mesmo requisito.

Há, assim, uma constante demanda dos cursos de inglês instrumental e administrativo, a fim de adquirir uma qualificação como aquele que pode utilizar da língua inglesa para os afazeres relacionados ao emprego. O senso comum paira nessa perspectiva, sobretudo nas propagandas de escolas de idiomas, que oferecem esse serviço de tornar o trabalhador “diferenciado”, remetendo a um “futuro de sucesso”. De acordo com Assis-Peterson e Cox (2007, p. 12-13):

A indústria dos cursos de idiomas é bastante coisa daquilo que considera sua propriedade particular ou seu pedaço do bolo. A briga acirrada pela reserva de mercado empreendida pelos cursos de idiomas ganhou novos concorrentes nos últimos anos com a oferta crescente de cursos de línguas pelas universidades públicas e privadas. [...] A fé depositada no inglês internacional não é prerrogativa do Brasil. Outros países no mundo, ou para ficar na América do Sul, priorizam o inglês como “a” língua a ser ensinada sob a pressão do “ter” o melhor emprego e a sonhada ascensão social e do “entrar” e “ganhar” visibilidade no mercado global.

Apesar de o ensino de língua estrangeira na escola básica pública não seguir diretamente essa perspectiva que é reproduzida pelas escolas de idiomas, as concepções dos estudantes e das mães acerca do aprendizado de língua inglesa pode apontar para a perspectiva que compreende o ensino de inglês como preparatório para o futuro. Tal abordagem pode dificultar a compreensão de que aprender uma nova língua pode trazer um enriquecimento cognitivo, linguístico, cultural e relacional.

O entendimento de que o inglês pode garantir um futuro melhor em relação ao mercado de trabalho está presente nas concepções dos participantes da pesquisa no

que tange ao estudo de outra língua, o que foi possível observar nas entrevistas com as mães. Antes mesmo de ser questionada sobre o incentivo da família em relação à língua estrangeira, Girassol já afirma que incentiva o filho, justamente porque na visão dela, pode acarretar um futuro promissor. Apesar de dizer também que o filho não gosta de se comunicar em inglês, ela relata que o filho tem interesse e **“tem facilidade bem grande de aprendizagem (grifo nosso)”**. Além disso, fica admirada ao ver o filho compreender vídeos em língua inglesa sem legenda ou tradução. Logo em seguida, ela faz um comentário negativo sobre as aulas de inglês do filho, dizendo que: *“porque na escola na verdade, se a gente for falar que o Estado tem aula de inglês e é boa, não é né?!”*.

Girassol utiliza o adjetivo “fraca” – e, também, no diminutivo “fraquinha”, para expor sua visão pessoal acerca das aulas de língua inglesa nas escolas estaduais. Para justificar, ela diz: *“Acho a aula do Estado fraca. Mas eu também não posso querer mais deles, né?! Eu acredito que é o que eles tenham para oferecer, como professores do estado. No mais eu não tenho do que reclamar, acho que poderia ser melhor”*. Percebe-se no decorrer da entrevista, que a mãe utiliza o adjetivo supracitado para referir-se às aulas em diversas vezes e demonstra que não está satisfeita com as aulas do filho, relatando que *“[...] é como se ele passasse de um caderno para o outro”* fazendo menção também às atividades de tradução e uso do Google Tradutor para realizar as tarefas. Apesar disso, ela classifica o aprendizado de línguas como algo muito importante.

Percebe-se que essa visão de que o ensino de língua inglesa nas escolas básicas não é efetivo, condensa diferentes concepções: desde a ideia de que escola pública oferece menos qualidade, a falta de preparo e comprometimento do professor de línguas até a questão mercadológica do ensino de idiomas. Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa

[...] segue a lógica de mercado, tornando-se um privilégio, **um bem que tem preço, mas não tem valor humanizador**. A competição por quem oferece o melhor curso, o melhor custo-benefício para aprender uma língua estrangeira supera a necessidade de transformação social. (CARDOZO, 2019, p. 356, grifo nosso).

Assim, abrem-se brechas para as comparações e oferta de “melhor qualidade” em ensino da língua inglesa em outros cursos, que não os oferecidos na escola pública regular. Como reflete Cardozo (2019), essa oferta torna-se um privilégio dos

mais favorecidos e torna-se um bem que possui um preço, o qual nem todos possuem condições sociais para financiar.

Ainda fazendo uma comparação com os cursos de língua, a mãe diz que:

Girassol: Mas tem cursos de inglês que são assim, quase não escrevem, é mais fala, conversam mais. Não sei, quem sabe faltem dinâmicas. Para melhorar o grupo, uma brincadeira dinâmica para falar inglês. Quem sabe isso ajudaria também.

Desta maneira, é possível perceber que a principal queixa de Girassol é a falta de brincadeiras, dinâmicas envolvendo conversação e o grupo (sala de aula) como um todo, o que pode estar relacionado com as propagandas do que ofertam os cursos de inglês das escolas de idiomas, que, em sua maioria, propõem dinâmicas e conversação como recurso principal no ensino de língua. Como a mãe refletiu, acha que o ensino é fraco justamente por achar que seja mais cópia do que fala.

Nesse aspecto, Paiva (2003) reflete que existe um reconhecimento do domínio da língua estrangeira por todos os setores da sociedade, mas que as políticas educacionais não foram capazes de inserir qualidade no ensino das escolas básicas. Na falta de qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de garantir um domínio e reconhecimento por apropriar-se de uma língua estrangeira, as classes mais privilegiadas puderam encontrar nas escolas de idiomas e com professores particulares a qualidade que não é disponibilizada aos menos privilegiados.

Na concepção de Girassol não existe de fato um ensino de língua estrangeira de qualidade e expõe que aulas de inglês não irão “fluir” para o filho falar, que é tudo muito copiado e pouca dinâmica.

Compreende-se que Girassol, ao destacar “brincadeiras” e “dinâmicas” para o ensino de língua inglesa, pode estar relacionando-o exclusivamente à fala e ao aspecto lúdico, não considerando as demais habilidades linguísticas como ler e escrever, por exemplo. Existe uma compreensão por parte da mãe de que o ensino de LE na escola em que o filho frequenta é relacionado à escrita repetitiva e falta de conversação/oralidade.

Há uma falsa interpretação que permeia o ensino de LI na educação básica e causa a impressão de que os alunos estudam por anos e não aprendem a língua estrangeira que é oferecida no currículo por sete anos entre Ensino Fundamental II e

Ensino Médio. Porém, é necessário refletir também sobre a carga horária e quais são os conteúdos e abordagens utilizados pelos docentes de LE.

A problemática de que o ensino de LE nas escolas brasileiras esteja voltado exclusivamente à leitura e escrita como um processo de recepção, vai além das questões de carga horária e currículo, mas também pode relacionar-se com aspectos políticos e sociais, que cada vez mais precarizam as condições de trabalho dos professores da escola pública.

É importante ressaltar que o trabalho com a leitura e escrita é uma possibilidade dentro das propostas relacionadas ao processo de ensino que os professores de LE utilizam, visto que são necessidades de registro da sociedade grafocêntrica. Todavia, é necessário ponderar sobre quais métodos e metodologias são utilizados para trabalhar com a leitura e escrita nas aulas de LI, ou seja, *como* esse processo acontece e qual a *finalidade* do trabalho com essas habilidades linguísticas durante as aulas.

Além disso, a concepção de que o ensino nas escolas públicas em geral é “fraco” envolve diversos fatores e, como Girassol refletiu, os culpados não são os professores, o que mostra que ela compreende como um grande “problema” que vai além da profissão docente por si só. Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 264-265) expõem em sua pesquisa que, conforme um relatório publicado pelo British Council (2015), os três problemas principais em relação ao ensino de inglês na educação básica pública brasileira são:

O primeiro é que, na sua grande maioria, as escolas públicas se constituem em ambientes de alta vulnerabilidade social no qual os alunos convivem com violência, furtos, degradação do espaço físico e, conseqüentemente, medo, insegurança, e sentimentos de desconforto e não pertencimento.

O segundo problema diz respeito ao fato de as turmas serem excessivamente numerosas e heterogêneas.

[...] O terceiro problema se refere às condições de trabalho dos professores de inglês.

Sendo assim, no ensino que a mãe - e na visão de senso comum de outros brasileiros, considera “fraco”, existem diversos fatores que transcendem a docência e o processo de ensino que acontece dentro da sala de aula. As condições de trabalho, salário e diversas vulnerabilidades que existem na educação básica pública interferem no ensino e na aprendizagem. Para Hypolito e Grishcke (2013, p. 519):

De uma maneira geral, o trabalho docente como um trabalho por natureza imaterial e pela abrangência e papel social, que assume na sociedade, é uma espécie de personificação do trabalho imaterial. Contudo, por não estar nos setores de ponta da produção, o trabalho docente não emerge como o melhor exemplo, ainda que seja uma das profissões mais antigas com essas características de trabalho. Estudos mais recentes sobre trabalho docente demonstram que este está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado.

Ademais, ao refletir sobre a escola e ensino inclusivo, Girassol aponta uma questão fundamental: a necessidade de formação docente em que a educação das pessoas com deficiência tenha mais enfoque. Ela reflete:

Girassol: *Quem é mãe de autista sabe, eles têm uma capacidade enorme de aprender. Só que elas não sabem como ensinar, né. Na verdade, toda professora deveria ter uma formação para trabalhar com uma criança especial. Ficaria mais fácil para eles entenderem, né?*

A capacidade de aprendizagem, como Girassol cita, é uma das potências que todas as mães entrevistadas relataram na entrevista e é desta maneira que os estudantes precisam ser valorizados: com foco nas possibilidades de aprendizagem que se voltam às potencialidades e não ao déficit/laudo. Assim como defendido por Vygotsky (1997), o estudante com deficiência ou condições específicas não deve ser limitado à sua condição, mas valorizado em sua totalidade como sujeito histórico, social e cultural.

Girassol valoriza o papel do professor e reflete sobre a importância do domínio de uma língua estrangeira dizendo: *“acho muito importante para eles, o inglês e o espanhol. E eu sempre falo para ele aprender informática e inglês. [...] Pro futuro deles eu acho uma coisa bem importante”*. Desta maneira, aponta o aprendizado de LI e informática como algo para o “futuro” dos filhos, fazendo uma relação entre o aprendizado escolar e o mundo do trabalho.

A perspectiva neoliberal que visa apenas a preparação do estudante para o mundo do trabalho relaciona-se com questões econômicas e sociais que também afetam a relação com o ensino; assim, seguindo essa visão, “aprender uma nova língua é motivo para ascender socioeconomicamente e não um elemento

possibilitador da emancipação e humanização dos sujeitos” (CARDOZO, 2019, p. 341). Dessa maneira, o ensino de língua estrangeira passa a possuir um status relacionado à ascensão social daqueles que fazem parte do grupo que possui maior conhecimento e proficiência da língua em questão.

A escola e, em específico, a disciplina de língua estrangeira contribuem e são parte do processo de construção da aprendizagem dos estudantes; todavia, essa aprendizagem não se resume em uma preparação para o mercado de trabalho ou moldar o sujeito para ser de determinada maneira. As crianças, ao adentrarem em sala de aula, trazem consigo toda bagagem de mundo que possuem e internalizações culturais que as fazem interagir e aprender de maneiras distintas. Assim, os estudantes não são quadros em branco para que o professor os pinte, mas, de acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 101):

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

Seguindo essa perspectiva que compreende os sujeitos como seres culturalmente, socialmente e historicamente constituídos, é incoerente que o ensino seja baseado em apenas prepará-los para o trabalho, de forma bancária e homogeneizadora, assim contestado por Freire (1997) que critica a concepção bancária de educação, a qual segue um entendimento do aluno como receptor de conteúdo e os professores como comunicadores.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há

criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1997, p. 62).

Por conseguinte, essas visões perpetuam-se no senso comum da sociedade, que enxerga a escola como preparadora daqueles que necessitam ser moldados. Todavia, seguindo a perspectiva de um processo de aprendizagem que se entrelaça com o desenvolvimento das funções mentais superiores, que leva em consideração que os estudantes são sociais, históricos e culturalmente constituídos, é necessário que a escola seja um espaço de construção de saberes, aprendizagens, experiências e de desenvolvimentos, que busca não moldar, mas oferecer oportunidades para que os sujeitos aprendam e se desenvolvam de forma efetiva e emancipatória.

5.1.2 A Dália: *“Ele é mais tipo... ao momento dele de ter interesse”*

A família da Dália²², composta pela mãe, pai, 2 filhos em idade escolar, um com TEA, e uma filha universitária, foi a segunda mãe entrevistada durante a pesquisa de campo. Dália é mãe de Leonardo e, diferente da primeira entrevista, a mãe preferiu que esta acontecesse no ambiente escolar, pois tem dificuldade com as ferramentas tecnológicas. A fim de respeitar e compreender as limitações dos participantes, visto que a pesquisadora possui essa flexibilidade, respeitando as normas e agindo eticamente de acordo com as necessidades que surgem no campo de pesquisa, optou-se pela entrevista acontecer na escola, seguindo os protocolos de distanciamento e uso de máscaras de proteção.

Sendo assim, após o contato com a escola, foi marcada a entrevista e a mãe compareceu ao ambiente escolar para a realização presencial com a pesquisadora. Em uma sala reservada, foi realizada a entrevista com a mãe e, posteriormente, com o estudante.

Logo no início da entrevista, ao questionar a mãe acerca do interesse do filho Leonardo em línguas estrangeiras, Dália relata que *“agora ele está com interesse em alemão, na verdade. Que a minha família é descendente. A minha mãe é descendente de húngaro, polaco, e o meu pai é descendente de alemão. Até tem um livrinho sobre os nossos ancestrais”*. Dessa maneira, o filho tem interesse em conhecer as palavras estrangeiras que a mãe sabe.

²² Utilizar-se-á de **Dália**: no início das citações com mais de três linhas e o texto em itálico para referir-se às falas literais de Dália no momento das entrevistas.

Em relação à língua inglesa, Dália reflete, inclusive na conversa inicial antes da entrevista começar, sobre um acontecimento que ocorreu na vida do filho e que o frustrou com o aprendizado da língua. A mãe conta que o Leonardo tinha o sonho de ir morar nos Estados Unidos, que gostava de assistir a série *Law & Order*²³ e conhece todos os nomes dos países que falam a língua inglesa. Contudo, quando a irmã leu um livro e relatou ao irmão sobre os acontecimentos que ocorreram com um adolescente autista nos Estados Unidos, ele começou a dizer que não gostava mais do país porque “a lei é para todos”, refletindo sobre como os autistas são tratados nos EUA. Conforme o que a mãe expôs, Leonardo compreende que as leis nos Estados Unidos não dão preferência ou tratamento diferenciado aos autistas como acontece no Brasil; dessa maneira, entende que a lei é para todos sem distinção entre as pessoas mesmo que possuam determinada condição.

Além disso, a mãe relata que em certo episódio da série *Law & Order* que os dois assistiram juntos também aconteceu algo parecido com a história do livro que a irmã tinha contado. Este também relatava um caso policial envolvendo uma pessoa com TEA; a mãe diz que Leonardo *“ficou tão revoltado, desde lá quando ele pensa em Estados Unidos e morar lá, ele diz que os Estados Unidos é ruim com autista, então ele não tem interesse mais em aprender inglês”*, mas que antes possuía interesse.

Apesar disso, a mãe auxilia o filho nas tarefas de inglês e na medida do possível tenta incentivar o aprendizado de línguas, em especial a língua alemã, que é a segunda língua de Dália. Ela relata que:

Dália: *Eu tento incentivar, né?! Mas só quando ele chega perguntar para mim, mas agora muita coisa eu não sei, não lembro mais, e ele pergunta do meu avô, da minha avó. Mas eu tento, ele é mais tipo ao momento dele de ter interesse. Ele tem aquele momento em que ele tem aquela curiosidade, por ser família, por isso só.*

Diferentemente dos relatos de Girassol, Dália reflete sobre o aprendizado de línguas como um componente cultural de sua comunidade, sem destacar como foco algo que auxiliará o filho no futuro profissional. Percebe-se que a influência e vontade de conhecer sobre a língua alemã, que parte do filho, deve-se à relação com a história

²³ Série policial estadunidense, criada por Dick Wolf e transmitida pela NBC. Na série são relatados crimes e casos policiais na cidade de Nova Iorque.

e cultura dos seus antepassados, colocando-a em uma posição de respeito e tradição. Nessa perspectiva faz sentido compreender a aprendizagem de uma nova língua como aquela que

[...] abre a visão de mundo dos aprendizes para diferentes perspectivas, além de assumir uma função interdisciplinar, facilitando o acesso a diferentes tipos de saberes, além de praticar a reflexão, a criticidade, o respeito por diferentes formas de se relacionar com a história e historicidade humana. (CARDOZO, 2019, p. 356).

Seguindo essa perspectiva de língua estrangeira como forma de pronunciar-se ao mundo e relacionar-se com a própria história, recorda-se também da relação do meio no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Na relação de Dália e Leonardo, pode-se perceber que as vivências familiares afetam sua maneira de compreender o papel do ensino de uma língua estrangeira. A mãe enxerga a língua estrangeira como uma tradição de família e, na medida do possível, tenta incentivá-lo a conhecer a história da família em relação à língua alemã e à imigração dos ancestrais.

Assim, sob a ótica da teoria histórico-cultural, esse fenômeno levantado pela família de Dália reflete questões sociais e históricas que fazem parte do âmbito familiar e do meio em que estavam/estão inseridos. Sendo assim, a relação que é feita por eles não tem fins para o futuro na visão de trabalho, mas de uma conexão com os antepassados, preservando a história de socialização da família.

Essa perspectiva vai ao encontro do que é proposto por autores citados na revisão bibliográfica, que enxergam o ensino de língua inglesa como possível forma de pronunciar-se e relacionar-se com o mundo e consigo mesmo. A aquisição de um outro idioma, diferente da língua nativa, é um processo de estranhamento que afeta emocional e cognitivamente o sujeito aprendiz. Assim como é proposto por Leffa (2018, p. 8), ao definir que

[...] o domínio de uma LE não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social.

Em relação à língua inglesa, a mãe relata que o filho não tem motivação ao falar das aulas ou interesse pelas atividades. Quando questionada se Leonardo relata algo sobre as aulas de inglês, Dália responde que:

Dália: Não, ele não fala absolutamente nada sobre as aulas. E em casa, quando ele chega para mim “oh, mãe, tem tarefa de inglês”, principalmente ano passado, então todo dia ele queria fazer uma ou duas atividades por dia, e eu tinha que dar tudo mastigado para ele, parece que o inglês não entra na cabeça dele [referindo-se às estruturas gramaticais]. Para mim foi tão difícil porque a gente não tem mais isso de ir para a escola né, matemática, inglês...

Além disso, a mãe conta que durante o tempo que ficaram sem frequentar a escola pelas medidas de distanciamento social devido à Covid-19, foi um período em que os filhos ficaram muito desanimados e que o retorno às aulas os motivou e isso refletiu nas atividades escolares. Durante o período de afastamento da escola, Leonardo teve dificuldades nas atividades de inglês, para as quais a mãe tinha que utilizar ferramentas de busca online para conseguir auxiliar o filho.

Como recomendação aos professores, por notar a facilidade que o filho tem com datas e números históricos dizendo que “*Talvez ele se interessasse por uma matéria que ele tem interesse, nesse aspecto, em um interesse para ele. Ele tem muito interesse em data, ele aprendeu muito mais em História do que em outras matérias*”, Dália sugere que o filho:

Dália: [...] precisa de alguma coisa um pouco mais concreta, não só falada do inglês, uma coisa mais lúdica em que eles aprendam, uma brincadeira, que puxe a atenção deles. Ele gosta muito, fala o tempo todo sobre I Guerra Mundial, II Guerra Mundial, idade média, e se o professor pegasse e fizesse algo sobre isso, talvez ele se interessasse.

Seguindo essa perspectiva, é importante refletir sobre os métodos de ensino dos conteúdos dispostos nas disciplinas. Ao fazer essa sugestão mencionada no parágrafo anterior, Dália busca encontrar uma maneira de expressar as facilidades que o filho tem e como isso auxiliaria no processo de ensino.

Portanto, para além dos métodos e dos conteúdos, é preciso que os interesses e as habilidades dos estudantes sejam privilegiados na proposta pedagógica, a fim de se construir um processo de mediação. Conforme Orrú (2016, p. 211), “é necessário perguntar-se: ‘Por que este conteúdo é importante para ser aprendido?’, ‘Como é que

este meu aprendiz aprende?’, ‘O que ele traz consigo de conhecimento já adquirido e como posso fazer uso proveitoso dos mesmos?’”.

Sendo assim, pelo que reflete Dália sobre o filho, é importante que os professores façam essa reflexão acerca do conteúdo e como o estudante aprende, na qual o docente poderá focar nas potencialidades, não com a intenção de diminuir ou privar conteúdos, mas facilitando a compreensão e aprendizagem do estudante.

A aprendizagem mediada que releva o significado e aquilo que tem sentido para o aprendiz potencializa suas possibilidades de aprender saberes mais complexos, além de colaborar para o desenvolvimento contínuo da capacidade cognitiva e emocional, envolvidos na própria constituição do ser humano. [...] Focar naquilo que tem sentido e significado para o aprendiz com autismo em meio à mediação da aprendizagem é salutar e poderá ser para ele o despontar do desejo por aprender, um aprender prazeroso, interessante. Aprender este que se concretiza e expande sua capacidade de generalizar os fenômenos por ele vividos. (ORRÚ, 2016, p. 211)

Dessarte, nota-se a importância do processo de mediação em consonância com a ZDP, facilitando o processo de aprendizagem do estudante com TEA, que não deve ter suas dificuldades sobrepostas às habilidades, mas que estas sejam trabalhadas de maneira que proporcione uma aprendizagem efetiva e de qualidade.

5.1.3 A Orquídea: *“Ele está aprendendo porque ele tem mais facilidade”*

A família da Orquídea²⁴, composta pela mãe, dois filhos e marido, foi a última a ser entrevistada e teve a entrevista realizada na casa do estudante, pois é onde ele sente mais tranquilidade para conversar com pessoas que não estão em seu convívio social habitual.

Orquídea é mãe de Bird e logo no início da entrevista foi possível perceber que há grande interesse por parte do filho em relação à língua inglesa. A mãe relata que *“eu percebi que ele gostava de ouvir música, assim, mais baixo e em inglês”* e, a partir do momento em que notou essa motivação, procurou sempre incentivar o estudo do inglês. Orquídea conta que:

²⁴ Utilizar-se-á de **Orquídea**: no início das citações com mais de três linhas e o texto em itálico para referir-se às falas literais de Orquídea no momento das entrevistas.

Orquídea: [...] eu não busquei, ele pegou no celular ouvindo sozinho e eu disse: “Geraldo (marido), é estranho, né? Porque a gente não fala inglês e não sabe nada”, e eu comecei a observar que ele gostava de ver os desenhos em inglês, brincadeirainha e vendo ali, ficava quietinho observando, isso desde os 4 anos de idade. Ali foi, depois ele foi para escola e começou a se desenvolver. E agora faz pouco tempo eu contratei uma professora para dar aula para ele e ela falou que ele está indo bem, que ele está aprendendo porque **ele tem mais facilidade**.

Nos dias atuais, além das aulas da escola, que estão acontecendo de forma híbrida, Bird possui uma professora particular que ministra aulas de língua inglesa na residência da família.

Ao questionar se o filho gosta das aulas de língua inglesa, Orquídea não hesitou em relatar com entusiasmo que “Gosta, gosta. É uma coisa que ele gosta, então a gente vai apostar em uma coisa que ele gosta”. Foi possível perceber que a família incentiva o aprendizado da língua inglesa, inclusive a mãe cita que “Se ele quiser (estudar inglês), ele vai ter esse respaldo da família” e, apesar de ninguém da família ser fluente ou estudar inglês, há o incentivo porque é uma atividade pela qual o filho possui interesse.

Como o filho demonstra interesse no aprendizado da LI, a mãe percebeu que o estudo do idioma é uma possibilidade de Bird sentir-se realizado, e assim complementa que “fazer algo que ele vai se sentir bem, vai se sentir feliz para mim é uma necessidade”.

Orquídea foi a única mãe que estendeu a discussão do meio escolar em relação à inclusão de forma explícita e crítica. A mãe relata que a inclusão parece não existir nas escolas: “acho que essa inclusão (fala com ênfase) não acontece”, que simplesmente aceitam os estudantes; entretanto, não capacitam os professores para tal trabalho pedagógico com esses estudantes em específico. Além disso, demonstra que é necessário que sejam criados materiais e apostilas diferenciados para estudantes que tenham dislexia, por exemplo. Ao questionar sobre quais eram os pontos positivos e negativos em relação à escola ou disciplina em questão, Orquídea respondeu:

Orquídea: Assim, positivo eu acho importante o segundo professor que é o que direciona o aluno ao que tem que ser trabalhado, mas o aspecto negativo é que eu acho que ainda não existe inclusão, sabe? Não existe material, é jogado o aluno lá e pronto. O [nome do filho] tem dislexia além do autismo e um pouco de hiperatividade e não vem

um material preparado para isso, sabe? Apostila, apostila, mas quem tem dislexia não escreve.

Assim como a mãe Girassol, Orquídea não culpabiliza os professores, mas os órgãos responsáveis pela educação: *“eu acho que não é culpa do professor, é culpa do governo que não prepara o professor para lidar com essas situações que estão acontecendo e vai acontecer muito mais”*.

Essa questão vai ao encontro do que problematiza Orrú (2017, p. 46-47):

A inclusão como problema fundamental faz conexão com a proibidade nas políticas afirmativas de educação, bem como exige a honradez das escolas não possibilitando haver fraudes em seu processo [...]. A inclusão reclama a proibidade todo o tempo, o tempo todo. Ela está para além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade do consumo. Também não serve a formações sociais que têm como plano dominar o outro, controlar, impor seu poder opressor que seja pelo sistema socialista ou anarquista, tampouco é utópica. A inclusão faz conexão maior com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando-se em conta suas singularidades. Ela está acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado.

A escola possui um papel fundamental no modelo de sociedade atual; sendo assim, o controle que o poder estatal tem sobre ela paira nas políticas públicas, nos investimentos - ou não -, em recursos e melhorias e nos documentos, leis e parâmetros que são seguidos pelas instituições escolares.

Seguindo essa perspectiva de disseminação da exclusão e não investimento na inclusão efetiva, a falta de inclusão acarreta o sofrimento ético-político tanto dos estudantes que sofrem com ela, tanto da família desses estudantes, que vivenciam e relatam os acontecimentos promovidos por uma tentativa política de exclusão. Conforme Sawaia (1999, p. 104):

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e

social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

A mãe de Bird revela uma triste realidade do sofrimento ético-político que ocorre com as famílias que possuem um filho com TEA: a solidão vivenciada no meio escolar:

Orquídea: *Os alunos não buscam ter amizade com ele ou conversar, dar um bom dia, por mais que para eles [os autistas] é importante ficar sozinho, eles também têm interesse em conhecer, e não existe isso. Meu filho desde que nasceu nunca foi chamado em um aniversário, nunca teve nenhum amiguinho de frequentar a casa, e isso não foi porque “ah, a mãe não buscou”, mas é porque não compreendem ele. É muito mais fácil isolar, do que tentar compreender. E é isso que a educação faz. Não tem essa inclusão, não tem material para isso.*

Orquídea levanta um ponto importantíssimo de que o isolamento e a exclusão são mais fáceis em relação à inclusão e compreensão dos indivíduos que possuem alguma condição ou deficiência. É nesse sentido que os professores e pesquisadores da área, famílias e demais membros da comunidade e sociedade como um todo precisam unir-se quando a exclusão é apresentada como solução para esse público-alvo. É preciso que o ensino público, de qualidade e efetivo, seja, de fato, para todos, ao passo que o termo “educação inclusiva” se torne pleonismo. Quando questionada sobre possíveis sugestões, a mãe expõe que: *“eu acho que deveria ter uma psicopedagoga, uma psicóloga, enfim, alguém que pudesse orientar isso na parte de inclusão e alguém que pudesse preparar esses materiais também, eu não sei quem poderia fornecer esse conteúdo [...]”*.

Reforça-se, assim, a importância e necessidade de que haja formação qualificada dos profissionais, planejamento de materiais, sequências didáticas e estudo de metodologias ativas de ensino para que possa ser proporcionado ao estudante um processo de ensino e aprendizagem pleno e de qualidade, contemplando e priorizando as habilidades e capacidades dos alunos.

Ademais, focando nas habilidades desses estudantes, é relevante notar o fato de que as duas mães, Girassol e Orquídea, relatam que os filhos possuem facilidade no aprendizado de idiomas. Além disso, como já mencionado por Girassol, Orquídea também traz a informática como uma possibilidade de estudo para o filho: *“porque uma das coisas que eu vejo que ele tem habilidade é a informática.”*

Assim, não se pode generalizar que o fato de que os filhos, por terem uma condição que faz com que a rotina, padrões e regras sejam mais facilmente compreendidas e utilizadas, tenham uma compreensão melhor da LE. Alguns estudantes com TEA podem possuir essa relação com padrões restritos e aprender por meio deles, mas, compreendendo que cada indivíduo é único e entendendo a diferença como valor humano, não é possível fazer tais afirmações generalizadas.

Portanto, também é possível que a habilidade, à qual as mães se referem, pode estar relacionada aos eixos de interesse dos estudantes e não às relações de padrões restritos. O processo de aprendizagem pode ser beneficiado em diversos aspectos quando os eixos de interesse do estudante são utilizados no ensino, proporcionando um aprendizado mais significativo e inclusivo (ORRÚ, 2016). Essa relação com os eixos de interesse será abordada no próximo subcapítulo a partir das especificidades de cada um dos estudantes entrevistados.

5.2 A visão dos estudantes sobre aprender inglês

*Esse é o absurdo segredo da escuta:
é preciso não escutar o que se diz
para se poder ouvir o que ficou não dito, a música.*

Rubem Alves

Com o propósito de escutar a voz dos estudantes, público-alvo da pesquisa, optou-se por realizar uma entrevista individual (apêndice H). Desta maneira, foi possível compreender as concepções de aprender inglês como LE na educação básica na visão de estudantes com TEA.

Neste subcapítulo serão abordadas as visões dos estudantes com TEA sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, para contemplar a categoria de análise *A perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI*. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, pediu-se para que fosse escolhido um nome da preferência dos estudantes. Dessa maneira, as vozes ouvidas serão de: Logan, Leonardo e Bird.

5.2.1 Logan: “Eu gosto. Por causa de... aprender línguas!”

Logan²⁵ tem quinze anos, do sexo masculino e é estudante no 9º ano do Ensino Fundamental. A entrevista com Logan ocorreu antes da entrevista da mãe, Girassol, através de chamada de vídeo pelo *Whatsapp*. Apesar de demonstrar timidez no momento de responder às questões, foi possível perceber na entrevista que Logan tem interesse no idioma, gosta muito de ouvir músicas e assistir vídeos, ambos em língua inglesa.

Amanda: Por que você gosta das aulas de inglês? Elas são diferentes, como é que é?

Logan: Por causa de... aprender línguas!

Amanda: Então você gosta de aprender línguas?

Logan: É, tipo isso.

Ao questionar Logan sobre as atividades das aulas de inglês que ele se recorda de realizar, Logan responde que “*Acho que a de tradução*”. Isto também foi relacionado pelos outros estudantes e pelas mães nas entrevistas.

Quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, principalmente para falantes que não possuem um contato constante com a língua-alvo estudada, é comum que seja utilizado, além de outras propostas pedagógicas, o método gramática-tradução. A partir desse método, são priorizados o estudo da gramática com apoio na tradução das sentenças nos estudos gramaticais e de textos complementares.

Outros métodos de ensino de inglês são mais propícios como é o comunicativo, que tem o objetivo no uso social da língua e não no estudo da estrutura linguística (LEFFA, 2008). O Método Comunicativo apregoa o uso de estratégias de leitura e não a tradução de texto para compreensão textual.

Para um aluno com TEA, pode-se acreditar que tenha facilidade em aprender a estrutura linguística, mas é preciso ir além, possibilitando que ele adquira a língua no seu uso real e contextualizado. Da mesma forma, deve-se promover atividades em que ele tenha acesso a aspectos culturais e sociais da língua estrangeira. A língua e a cultura estão embricadas, o que não pode ser desconsiderado pelo professor ao planejar as atividades pedagógicas.

²⁵ Utilizar-se-á de aspas com o texto em itálico para referir-se às falas literais de Logan no momento das entrevistas.

Em relação aos participantes, Logan e sua mãe apontam o interesse do estudante em compreender o inglês por meio de vídeos da internet e de músicas que ouve diariamente. Assim, é possível perceber que existe um interesse do estudante tanto em relação ao inglês, como em jogos e músicas, o que pode ser visto e trabalhado como uma potencialidade em sala de aula, visando os eixos de interesse do aluno que, no caso de Logan, são os jogos, vídeos, música e a informática de maneira geral.

Reconhecer e utilizar das habilidades e potencialidades dos estudantes, com TEA ou não, é dar valor e favorecer a aprendizagem dos estudantes. Considerar as suas particularidades no coletivo pode auxiliar o estudante com deficiência/condições específicas a aprender de maneira mais articulada, atribuindo melhores trocas de experiência e criatividade por parte dele.

Seguindo essa perspectiva, de acordo com Orrú (2016, p. 167-168):

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender. Similar é favorecer a troca de experiências, as articulações dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências.

Portanto, é importante que as habilidades e capacidades dos estudantes com deficiência/condições específicas sejam reconhecidas e trabalhadas a partir dos eixos de interesse que o estudante possui. Todavia, trabalhar de acordo com essa perspectiva pode ser complexo, pois exige espaço-tempo para que o professor, a equipe pedagógica e demais envolvidos no ensino possam fazer as articulações necessárias.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que os estudantes entrevistados possuem um interesse na aprendizagem de língua inglesa, porém, cada um se interessa por diferentes temas. Logan, por exemplo, gosta de assistir a vídeos relacionados a jogos e ouvir músicas em língua inglesa. Assim, utilizando dos eixos de interesse dos estudantes, é possível que eles tenham uma melhor compreensão dos demais temas, pois são conteúdos que fazem mais sentido para eles durante o processo de ensino escolarizado e poderão ser utilizados na construção do

conhecimento das disciplinas, contribuindo para um ensino que tenha mais coerência e lógica para o estudante com TEA.

5.2.2 Leonardo: *“Eu gosto porque tem palavras”*

Leonardo²⁶ tem quinze anos, do sexo masculino e é estudante no 9º ano do Ensino Fundamental. A entrevista ocorreu na escola²⁷, logo após a entrevista com a mãe, Dália. Entre os estudantes entrevistados, Leonardo foi o que mais teve dificuldade para compreender e responder às questões de forma clara e lógica. Diversas vezes foi preciso retomar a questão e especificar o tema para que o estudante respondesse à pergunta seguindo uma lógica no pensamento e não voltasse a conversa para outros temas pessoais, que não faziam parte do tema da entrevista.

Apesar das dispersões do tema da entrevista, foi possível perceber que Leonardo gosta de aprender palavras em outros idiomas, principalmente na língua inglesa, também demonstra certo interesse pela língua alemã, como relatado pela mãe. Ao questioná-lo sobre as aulas, como são e se gostava de aprender inglês, ele respondeu que:

Leonardo: *Uhum, eu estou aprendendo. O inglês... tem na Inglaterra e nos Estados Unidos.*

Amanda: **Sim, tem vários países que falam inglês.**

Leonardo: *Na Ásia, Filipinas, Canadá, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e Nigéria.*

Amanda: **E você gosta das aulas de inglês? Por quê?**

Leonardo: *Eu gosto porque têm palavras. Às vezes eu gosto de escrever em português, meu professor é o Juliano.*

Notou-se que Leonardo sabe que a língua inglesa é falada ao redor do mundo e sabe citar quais são os países e regiões que têm como idiomas oficiais o inglês. Em relação à cultura, por assistir séries policiais norte-americanas, o estudante vincula a

²⁶ Utilizar-se-á de aspas com o texto em itálico para referir-se às falas literais de Leonardo no momento das entrevistas.

²⁷ A mãe de Leonardo preferiu que a entrevista ocorresse na escola, pois teria dificuldade se a entrevista fosse realizada de forma remota como ocorreu com a primeira entrevista.

personalidade e maneira de os personagens falarem e agirem a um estereótipo de que todos os norte-americanos são e agem de determinado jeito.

No que se refere ao conhecimento do idioma, Leonardo fala diversas palavras durante a entrevista, inclusive comenta durante a entrevista que *“eu gosto porque têm palavras”*. Diante disso, é importante refletir sobre dois aspectos: a capacidade do estudante em aprender palavras (que pode ou não ser um hiperfoco do aluno) e o método/abordagem das aulas de língua inglesa.

Conforme a APA (2014), as pessoas que possuem TEA podem apresentar padrões nos interesses, no comportamento e nas atividades que praticam. Dessa maneira, esses padrões restritos e repetitivos podem ocasionar o interesse do estudante em determinado tema ou disciplina. No caso de Leonardo, é nítido seu interesse em aprender palavras novas em língua inglesa e os significados que elas carregam.

Durante a entrevista, ao questionar se o estudante compreende algumas palavras ou frases em inglês, Leonardo respondeu dando exemplos referindo-se ao programa *Law & Order*, que é um contexto de interesse do estudante que já tinha sido mencionado pela mãe anteriormente.

Leonardo: *Às vezes eu gosto de escrever, quando eu vejo uma palavra (...) Quando eu vi o PD [referindo-se ao programa de TV Law & Order], é Departamento de Polícia, mas PD é em inglês, “Police” é inglês. Eu tô aprendendo mais inglês.*

[...]

Leonardo: *Guerra em inglês é war, August é inglês, September também. Hum... Janeiro é January, Fevereiro, February, e também... a escrita, morreu acho que é died. Nos Estados Unidos parece que está com uma batata quente na boca (risos).*

Percebe-se que Leonardo tem compreensão de várias palavras em língua inglesa, mas que são ditas de forma aleatória, podendo ter um tema em comum, como citou *“police department”, “police” e “died”*, que têm relação entre si no contexto da série que o estudante assistiu, mas para as demais palavras mencionadas ele não menciona um contexto específico, ou seja, são palavras soltas que ele aprendeu focando na memorização.

Apesar de conhecer diversas palavras, o estudante não consegue formar frases ou manter uma conversa apenas em língua inglesa, o que demonstra que o seu

conhecimento de fato é relacionado à memorização das palavras. Durante a entrevista, ao fazer perguntas em inglês para verificar se Leonardo compreendia, a primeira reação foi a de traduzir a frase e não a responder.

Seguindo essa perspectiva de memorização, Vygotsky (2009, p. 157) elucida que “a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”.

Dessa forma, é possível perceber que de fato existe uma formação de conceito relacionada às palavras memorizadas, visto que o estudante compreende quais são os conceitos relacionados às palavras que apresentou durante a entrevista, dizendo o que cada uma correspondia em língua inglesa e em língua portuguesa. Todavia, Leonardo não consegue formular frases com essas palavras, mesmo tendo formulado conceitos e os relacionados a elas, a utilização social no emprego funcional não ocorre, o que pode ser relativo à condição do TEA e/ou aos métodos de ensino nas aulas de língua inglesa.

5.2.3 Bird: *“Algumas palavras eu consigo me comunicar em inglês. Eu só não sou bom em pronunciar”*

Bird²⁸ tem dezesseis anos, do sexo masculino e é estudante no 2º ano do Ensino Médio. A entrevista ocorreu na casa²⁹ da família, anterior à entrevista com a mãe, Orquídea. Em relação aos demais entrevistados, Bird foi o estudante que mais demonstrou interesse ao responder às perguntas e é o único que possui uma professora particular de língua inglesa. Como são dois temas de interesse do estudante (o inglês e aves), ele optou pelo nome “Bird” para preservar sua identidade na pesquisa. Ao questioná-lo se gostava das aulas de língua inglesa na escola, ele responde que:

Bird: *É claro! (com sorriso).*

²⁸ Utilizar-se-á de aspas com o texto em itálico para referir-se às falas literais de Bird no momento das entrevistas.

²⁹ A mãe, Orquídea, preferiu que a entrevista ocorresse na casa da família, pois o filho teria uma melhor comunicação no ambiente familiar, visto que ainda não conhecia a pesquisadora pessoalmente e estar em casa traria um maior conforto para responder às questões da entrevista. A entrevistadora permaneceu de máscara e mantendo a distância recomendada pelos órgãos de saúde para a prevenção da Covid-19.

Amanda: Por que você gosta?

Bird: *Eu não sei exatamente, mas acho que deve ser legal aprender... um idioma novo.*

Como relatado pela mãe, Bird possui interesse em ouvir músicas em língua inglesa desde pequeno e à medida que foi desenvolvendo-se, surgiu o interesse em compreender os significados das canções que ouvia. Por ter esse interesse no aprendizado de línguas, especificamente da língua inglesa, a mãe optou em contratar uma professora particular domiciliar para dar aulas de inglês a Bird.

As aulas com a professora particular o auxiliam a compreender o idioma e é notório que o estudante consegue entender e comunicar-se com frases básicas. Durante a entrevista, foi possível notar o interesse do estudante em relação à língua inglesa e após a entrevista foram feitas algumas perguntas em língua inglesa e o estudante conseguiu compreender e comunicar-se a fim de responder o que foi perguntado. O estudo em casa com a professora é refletido nas aulas de língua inglesa da escola em que frequenta. Ao questioná-lo acerca das tarefas escolares, se Bird precisa de auxílio para realizá-las, ele responde que:

Bird: *É... às vezes eu preciso sim, porque tem algumas tarefas que eu não consigo fazer, tenho que pedir ajuda para o meu pai, para minha mãe.*

Amanda: E as de inglês também? Precisa de ajuda?

Bird: *Eu acho que não.*

Amanda: Consegue fazer melhor?

Bird: *(faz que sim com a cabeça).*

Quanto à aprendizagem escolar de Bird, ele relata que precisa de auxílio nas tarefas escolares, mas que na disciplina de língua inglesa consegue realizá-las de forma mais independente porque compreende melhor o conteúdo. O fato de que Bird não requer auxílio na realização das tarefas de língua inglesa pode estar relacionada ao seu eixo de interesse e, também, como o professor conduz as aulas e tarefas escolares da disciplina.

É de fundamental importância que os docentes compreendam o processo de aprendizagem como um processo de transformação e construção do conhecimento a

partir dos conhecimentos, sejam eles científicos/acadêmicos ou do cotidiano. De acordo com Orrú (2012, p. 103):

Logo, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas aos conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor.

Mais que apropriar-se dos conteúdos dispostos nas disciplinas e que fazem parte do conhecimento da humanidade, durante o processo de aprendizagem, o estudante também se apropria de cultura e de outras formas de pronunciar-se ao mundo. O docente precisa compreender que não somente o estudante com deficiência tem particularidades, mas que todos os estudantes possuem interesses diversos e os aprendem de maneiras distintas.

Dessarte, diante do exposto das vozes dos estudantes, é preciso que de fato essas vozes sejam ouvidas no contexto escolar, não apenas em uma escuta passiva, e que os estudantes com TEA não sejam vistos e ouvidos a partir das suas possíveis dificuldades, déficits, incapacidades e diagnósticos.

A inclusão desses estudantes depende de um meio escolar que os acolha de forma a compreender suas singularidades e diferenças, contemplando que a diferença é coletiva, na qual todos os seres possuem suas particularidades e diferenças. Dessa maneira, é necessário que a escola esteja preparada para receber todos os estudantes, tanto na questão de infraestrutura, quanto na formação continuada dos professores e demais membros da comunidade escolar para que compreendam o processo de aprendizagem dos estudantes como emancipatório e crítico, afastando-se do senso comum de que a função da escola é meramente de repassar conhecimentos acadêmicos.

5.3 A ótica dos docentes de língua inglesa: considerações sobre a sala de aula

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um

corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém.

Paulo Freire³⁰

Seguindo a perspectiva freireana, de que ensinar não é mera transmissão de conhecimento e que tanto o aprendiz, quanto quem ensina, aprende no processo, compreendendo que a docência não existe sem a discência e vice-versa, neste subcapítulo serão escutadas as vozes dos professores de LE, que ministram aulas de LI aos estudantes participantes da pesquisa.

O questionário (apêndice G) foi disponibilizado aos docentes através de um link do Google Formulários, o qual possuía o formulário de perguntas abertas e fechadas relacionadas ao ensino de língua inglesa para estudantes com TEA. A fim de preservar a identidade dos professores, foram disponibilizados alguns nomes de ballet de repertório para que os docentes escolhessem conforme preferência individual.

Apesar de o número de participantes esperado ser de 03 docentes, ocorreu uma mudança no corpo docente de uma das escolas estaduais que fazem parte da pesquisa. Sendo assim, o professor de Logan, apesar de ter aceitado participar, ainda não tinha respondido ao questionário quando houve a mudança na escola. Após algumas semanas foi retomado o contato com a escola, a fim de verificar se a atual docente do aluno participante gostaria de participar da pesquisa assim que tivesse mais relação com a turma e o aluno com TEA. A diretora da escola confirmou a participação, todavia, após diversas tentativas de contato com a professora de LI, esta não respondeu ao questionário disponibilizado; entretanto, optou-se por manter os participantes Girassol e Logan, pois estes já haviam se comprometido com a pesquisa. Assim, serão ouvidos os docentes Dom Quixote e Odette, contemplando a categoria de análise *Concepções dos professores de língua inglesa acerca do processo de aprendizagem da LI dos estudantes com TEA*.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 17.

5.3.1 Odette: A necessidade de formação continuada e diálogo sobre o TEA dentro da escola

Odette tem 38 anos, do sexo masculino e é professor de língua inglesa na escola estadual em que Leonardo estuda. O professor possui formação inicial em Letras, com dupla licenciatura em Português e Inglês, e já atua na profissão há 11 anos. Além disso, possui pós-graduação em Gestão Pedagógica.

Ao responder à pergunta no questionário que era referente ao contato com pessoas com TEA, Odette relata que já teve contato além do ambiente escolar e as informações que possui sobre o tema são oriundas das mídias e da prática como docente (teve alunos com TEA). Ainda em relação ao que o docente compreende do Transtorno do Espectro Autista, Odette responde que o TEA é *“um transtorno que gera a dificuldade em se comunicar, dificuldade de interação social e movimentos repetidos realizados pela pessoa”*.

Odette relaciona o TEA principalmente à dificuldade de comunicação, ou seja, de uso da linguagem e das relações de interação social, visto que estão relacionadas. Além disso, também menciona “movimentos repetidos” que podem ser referentes às estereotipias.

Como um transtorno que pode afetar a fala, uso da linguagem e interação social, o TEA é comumente conhecido por essas características e, também, pelos movimentos estereotipados. Tendo a comunicação afetada, a pessoa com TEA pode ter dificuldades em compreender as interpretações simbólicas dos signos utilizados em sociedade e de inferir emoções e sinais durante as interações sociais. De acordo com Orrú (2016, p. 36):

Por causa das dificuldades no processo de comunicar-se com o outro além do que diz respeito ao aspecto verbal, também são prejudicadas as condutas simbólicas que promovem significados às interpretações das situações e contextos socialmente vivenciados, dos sinais sociais e da emocionalidade gerada nas relações sociais.

Essa possível dificuldade de compreensão e interpretação dos significados pode prejudicar o processo de interação das pessoas com TEA e a sua aprendizagem. Por isso, é comum que sejam trabalhadas habilidades específicas de cunho mais funcional, para auxiliar o estudante na compreensão das relações sociais e na

aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos. Todavia, é necessário que esse exercício não seja totalmente afastado das relações sociais, mas que também se trabalhe em coletivo nos espaços sociais com os demais, nos quais os outros sujeitos poderão aprender coletivamente, conseqüentemente desenvolver-se (ORRÚ, 2016).

Odette relata que Leonardo possui dificuldade de interação social em sala, apontando que as principais dificuldades que ele observa na aprendizagem da Língua Inglesa pelo estudante com TEA são: a *“dificuldade em interagir nas discussões em sala e compreender os textos sem a devida adaptação”*. Em relação ao desempenho do estudante com TEA nas atividades avaliativas, o professor relata que é baixo, mas que conforme a atividade é adaptada, o desempenho passa a ser médio.

Dessarte, nota-se que o docente compreende que as atividades para o estudante com TEA precisam de adaptação, como também foi possível perceber na fala das mães, na qual citam que materiais adaptados são melhores para o processo de aprendizagem dos filhos. Em relação ao ensino inclusivo e às adaptações que o professor se referiu, ele complementa que:

Odette: *A inclusão não ocorre quando um aluno autista é colocado dentro de uma sala com os demais e sim quando se prepara todo o ambiente para acolhê-lo. Ou seja, professores/segundos professores capacitados e alunos conscientes do que é o autismo.*

A perspectiva de Odette em relação ao ensino inclusivo revela a necessidade de acolhimento dos estudantes com TEA, que ocorre à medida que os profissionais da educação compreendam como ocorre o desenvolvimento desses alunos, e como proporcionar vias para aprendizagens que não foquem somente no déficit do estudante, mas reconheçam sua potencialidade e valorizem seus interesses. Além disso, quando os demais estudantes e corpo da escola conhecem as especificidades e respeitam as pessoas com TEA, não as excluindo nos espaços e nas relações.

Os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA necessitam ser orientados

[...] pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e à concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão-somente aos conhecimentos acadêmicos, mas a conhecimentos do

cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor. (ORRÚ, 2010, p. 10).

Assim, é preciso que a escola e os profissionais sejam capazes de proporcionar aos estudantes possibilidades de aprendizagens e de representação do conhecimento de forma que o sujeito consiga desenvolver-se em aspectos mais amplos, o que inclui os processos mentais superiores. A aprendizagem precede o desenvolvimento e este não está relacionado apenas a fatores biológicos, mas também se relaciona às vivências de cada ser humano (VYGOTSKY, 2018) e à sua forma singular de pronunciar-se para e com o mundo a partir de suas relações pessoais e interpessoais.

Para que os docentes compreendam e possam realizar atividades que contemplem as diversas aprendizagens, eixos de interesse e possibilidades na produção de conhecimento, é necessário que estes sejam amparados por condições de trabalho que viabilizem a sua formação continuada para aprimoramento no processo de ensino. Todavia, muitos dos professores da educação básica não possuem tais condições de trabalho que possibilitem aprimoramento profissional para compreender meios e possibilidades de trabalhar de forma mais inclusiva. O Professor Odette relata essa dificuldade:

Odette: *De cada ângulo se tem um olhar sobre o assunto. Enquanto professor de sala de aula percebo que não acolhemos e nem ensinamos nossos alunos como deveríamos. Não é má vontade. Apenas falta tempo para o professor que trabalha 40 horas e nas horas atividades precisa dar conta da parte burocrática. Falta formação continuada e diálogo sobre o assunto em nossas escolas.*

Como relatado por Odette, nota-se que o ensino ainda não é inclusivo e para todos, mas que os professores acolhem à medida que conseguem e que têm conhecimento acerca das especificidades dos estudantes. A falta de tempo citada pelo professor indica que a carga horária de trabalho não apresenta possibilidades de aprimoramento independente que parta dos docentes, que também há uma carência em relação à formação continuada sobre a educação inclusiva nas escolas.

Para que, de fato, ocorra uma educação que acolha e inclua todos os estudantes em sala de aula, em especial o estudante com TEA que é foco da pesquisa, “é preciso, antes de mais nada, promover transformação na vida pessoal e profissional do educador como forma de inovar o processo educativo junto ao aluno com autismo” (ORRÚ, 2003, p. 6) e demais alunos.

Entretanto, essa transformação citada por Orrú (2003) só poderá ser possível à medida que os docentes tenham possibilidades de uma formação que os auxiliem a compreender, além do que é o transtorno, como utilizar das potencialidades dos estudantes em sala de aula, promovendo um processo de ensino e de aprendizagem que seja efetivo e acolhedor para todos os estudantes. Essas possibilidades dependem das condições de trabalho dos docentes, de modo que tenham tempo para trocas e estudos. Sendo assim, é imprescindível que os professores possuam condições disponibilizadas pela escola/Estado, recebendo suporte técnico-pedagógico (SCHIMDT *et al.*, 2016) para que, de fato, consigam ter formações e aprimorar o trabalho em sala de aula, que seja inclusivo a todos.

5.3.2 Dom Quixote: A inclusão ocorre quando o aluno está totalmente inserido

Dom quixote tem 22 anos, do sexo feminino e é professora de língua inglesa na escola estadual em que Bird estuda. A professora possui formação inicial em Letras, com dupla licenciatura em Português e Inglês, já atua na profissão há 2 anos e não possui pós-graduação.

Da mesma maneira que o professor Odette, Dom Quixote vincula a dificuldade do estudante com TEA à fala. Percebe-se que os dois professores enfatizam e relacionam o TEA com os déficits de habilidades sociais, principalmente em relação à fala e na interação durante as atividades propostas em sala de aula. Ao considerar qual era a compreensão que ela tinha acerca do TEA, elencou: *“sensibilidade na comunicação e interação, comportamentos metódicos”*.

É comum que o TEA seja vinculado, primeiramente, aos déficits de linguagem, assim como elenca Orrú (2012) que a literatura disponível acerca do transtorno tem grande enfoque nesses déficits, como considerando que a pessoa com TEA não conseguirá comunicar-se de forma adequada e nem compreender as interações sociais em sua totalidade. Entretanto, é preciso que haja, tanto na literatura quanto em sala de aula, uma compreensão de como ocorre o processo de aquisição de linguagem e como esse estudante em específico comunica-se e pronuncia-se ao mundo. Nem todas as pessoas com TEA terão dificuldade ou déficits na área da linguagem, assim, para o docente, conhecer e compreender como ocorre o processo de aquisição, aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com TEA é mais relevante que compreender seus possíveis déficits.

Portanto, o entendimento das dificuldades no processo de aprender não pode ser concebido de modo universal, tais como os critérios diagnósticos o fazem acerca do indivíduo com autismo. Embora diagnosticados pelos mesmos critérios universalistas como autistas, **cada qual tem suas habilidades e suas dificuldades, distintas e não homogêneas. Assim o é, pois existe um conjunto de elementos que diferem para cada sujeito segundo suas singularidades, sua subjetividade.** Conceber e valorizar o aprendiz com autismo como sujeito que aprende é, de certo modo, compreender o próprio aprendizado como um decurso único e significativo que é marcado pela singularidade de cada aprendiz enquanto sujeito/ protagonista de seu próprio processo de aprender. (ORRÚ, 2016, p. 169, grifo nosso).

Quanto à estratégia de ensino da professora, ela relata que guia as aulas por meio de *“leitura guiada, aula discursiva com diálogos e exercícios”*. Apesar de classificar o TEA como uma sensibilidade na área comunicativa, e sendo seu aluno, Bird, um estudante que possui essa dificuldade, a professora relata que raramente as atividades precisam ser adaptadas e que o rendimento do estudante em sala de aula nas atividades propostas é bom. Provavelmente, o bom rendimento do estudante relatado por Dom Quixote esteja relacionado às aulas particulares a que ele tem acesso em casa; sendo assim, demonstra melhor rendimento na escola na disciplina de língua inglesa.

Nota-se que a professora da disciplina preza pelo diálogo e que os estudantes interajam entre si; todavia, essa prática pode tornar-se exclusiva à medida que o estudante com TEA não for compreendido nas atividades por possuir uma dificuldade em interação. Por isso, é mais que necessário que os docentes tenham acesso à formação continuada acerca da educação inclusiva. No que tange ao conhecimento da professora acerca das informações sobre o TEA, Dom Quixote responde que possui o conhecimento por meio das mídias e do convívio social com pessoas com TEA (parentes, amigos, vizinhos etc.).

É possível perceber que a professora Dom Quixote propõe atividades em que os estudantes necessitam utilizar a linguagem de forma mais comunicativa e enunciativa em sala de aula, com diálogos e leituras. Essa perspectiva comunicativa da linguagem vai ao encontro do que propõe a teoria histórico-cultural, a qual compreende que “a função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2009, p. 11).

Pelo fato de que alguns estudantes com TEA possuem dificuldade na interação social e no uso da linguagem, como é o caso dos participantes da pesquisa, e por ser mediante a esta que o ser humano compreende a si mesmo e ao mundo, eles podem não saber interpretar algumas convenções sociais e formas de expressão, que precisam ser trabalhadas em conjunto com os demais conhecimentos científicos/acadêmicos. Nesse sentido, é importante e necessário que os docentes conheçam como ocorre o processo de aprendizagem e de aquisição de linguagem desses estudantes, para que possam planejar aulas mais inclusivas e que englobem todos os alunos e suas singularidades (ORRÚ, 2012).

Em relação ao conceito de ensino inclusivo, Dom Quixote o classifica como um processo *“onde o aluno esteja inserido totalmente e possa desenvolver todas as atividades e interações propostas pelo ensino”*. Para que um ensino inclusivo seja possível, e não somente ocorra a inserção do estudante com deficiência ou condições específicas em sala de aula, é preciso:

Superar os costumes da escola tradicional, seus métodos baseados na memorização e na exatidão, seu aspecto classificatório e seletivo, suas avaliações conservadoras e pontuais. Dar espaço ao aprendiz dizer o quanto ele já aprendeu e deseja compartilhar com seus colegas, investir em um olhar diferenciado para as formas processuais de avaliação da aprendizagem. (ORRÚ, 2016, p. 170).

Como já mencionado, a carga horária do professor da educação básica e suas condições de trabalho ainda não viabilizam possibilidades para que todos os docentes possam ter formações continuadas que englobem o ensino inclusivo. Dessa maneira, parece haver uma falta de suporte ao professor para que possa melhorar e aprimorar seus conhecimentos acerca das deficiências e condições específicas dos estudantes que estão em sala de aula, para que possa acolher e englobar todos nas atividades e processo de avaliação.

Dessa maneira, conclui-se que os professores participantes possuem uma visão sobre o TEA que é focada nos déficits de linguagem e percebem que os estudantes poderiam ter uma participação maior e melhor em sala de aula, se estivessem realmente inseridos de forma inclusiva. Apesar disso, para que seja possível acolher da melhor maneira os estudantes e possibilitar a participação efetiva destes nas atividades pedagógicas propostas, é necessário que haja um maior suporte técnico e pedagógico, além de se viabilizar aos professores cursos de

formação continuada na área da educação inclusiva. Da mesma forma, melhores condições de trabalho, carga horária disponível para planejamento com o segundo professor e para formação, além de infraestrutura adequada são exigências que podem permitir aos educadores aprimorar os conhecimentos sobre inclusão. Estes podem, assim, proporcionar aos estudantes um ambiente e ensino que acolha todos, respeitando suas individualidades, também priorizando as potencialidades de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados para compor a construção conceitual da pesquisa - que foi base para a análise e construção dos dados das entrevistas realizadas com as famílias e estudantes, também dos questionários respondidos pelos professores de língua inglesa de três colégios estaduais de Joinville, Santa Catarina - foi possível compreender concepções de aprender inglês como LE na educação básica na visão de estudantes com TEA e suas famílias.

Sendo a linguagem um dos componentes basilares na comunicação entre os seres humanos, é por meio dela que ocorre o processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. O trabalho procurou compor na revisão teórica uma relação entre o desenvolvimento da linguagem, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, e dos imbricamentos em relação ao ensino escolarizado e de língua estrangeira para pessoas com TEA.

Assim, foi possível perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é meramente saber comunicar-se em outra língua, mas imergir-se e apropriar-se de outras culturas, histórias, modos de ver e pronunciar-se ao mundo em formas de interação distintas às que são realizadas na língua materna. As possibilidades que aprender inglês refletem nos sujeitos os afeta de modo que contribuem para o desenvolvimento das funções mentais superiores e no descobrimento de novas formas de aprendizagem, pensamento crítico e habilidades de comunicação e de desenvolvimento.

No breve histórico social e do aprendizado das pessoas com TEA, é possível perceber que os estudos e os direitos desses indivíduos são relativamente recentes e que sempre demonstram estar em processo de mudanças. Desde Kanner (1943) até a atualidade com o DSM-V (APA, 2014), os déficits de linguagem são citados e privilegiados tanto no diagnóstico, quanto em sala de aula. Todavia, nem toda pessoa com TEA apresentará esses determinados déficits; sendo assim, é necessário compreender que o laudo médico é um informativo e não decisório de como a criança ou adulto será, rotulando-o e encaixando-o como diferente dos demais. A função da escola é acolher todos os estudantes, reconhecendo suas capacidades e potencialidades. Dessa forma, para que não haja apenas integração, é necessário que todos os profissionais e infraestrutura da escola estejam preparados e formados para fazer esse acolhimento de forma inclusiva e respeitosa.

Ao ouvir os participantes da pesquisa e fazendo relações teóricas do ensino de língua inglesa sob a perspectiva da teoria histórico-cultural para estudantes com TEA, percebeu-se que há um grande interesse por parte destes, o que foi relatado por eles e pelas mães durante as entrevistas. Notou-se que os participantes-estudantes compreendem determinadas sentenças, estruturas e palavras isoladas, mas que possuem dificuldades nas atividades de interpretação e tradução textual e na interação/fala com os colegas em sala de aula. Dessa forma, foi feita uma relação com os eixos de interesse dos estudantes e como o professor pode proporcionar um ensino que faça mais sentido aos estudantes, a partir desses eixos, considerando as particularidades e potencialidades de cada aluno.

Percebeu-se, por meio da construção dos dados, que o ensino de língua inglesa foi vinculado pelas mães a um viés mercadológico, sendo visto como um preparatório para o mercado de trabalho, garantindo melhores condições de empregabilidade. As questões relacionadas à construção da autonomia, pensamento crítico e contato com outras culturas e visões de mundo são pouco ou não mencionadas pelas mães. Isso provoca uma reflexão sobre como o conceito de aprendizagem da língua estrangeira que segue uma perspectiva crítica e emancipatória precisa ser mais estudado, discutido e difundido para que todos compreendam que aprender outra língua é um mar de possibilidades de interação e desenvolvimento, e não apenas uma garantia empregatícia. Dessa forma, notou-se que ainda paira sobre o ensino de língua estrangeira uma forte tendência mercadológica, que precisa ser discutida com os familiares, na academia e em formações continuadas dentro das escolas.

Elenca-se que o ensino de língua estrangeira nas escolas básicas e, também, nas demais disciplinas, deve respeitar as particularidades de todos os estudantes, tendo necessidades específicas como é o caso do TEA, ou não. Dessa forma, reconhecer as potencialidades e trabalhar com os eixos de interesse em sala de aula pode ser um caminho que se aproxime de uma educação que segue a perspectiva emancipatória.

O respeito às diversidades deve ser ponto de partida dos docentes no processo de ensino, entretanto, para que consigam compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA e realizar atividades que incluam todos os estudantes. É necessário que os professores possuam mais suporte técnico e pedagógico e melhores condições de trabalho para que seja possível estudarem e

discutirem sobre o tema da educação inclusiva, no coletivo da escola, assim como foi elencado por um dos professores participantes da pesquisa.

Conclui-se que a pesquisa realizada cumpriu com os objetivos elencados e contribui para os estudos sobre ensino inclusivo em relação à língua inglesa como língua estrangeira. Ademais, como foi exposto no início do trabalho por meio da busca nas plataformas de dados, poucos são os estudos que se voltam ao processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira pelos estudantes com TEA. Dessarte, é notório e necessário que a área seja enriquecida com mais conhecimentos e estudos, para que assim os estudantes, famílias e professores também sejam beneficiados, direta ou indiretamente, com as pesquisas realizadas acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos. **Mas ele tem laudo! implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva**. Psic. da Ed., n.51, p. 127-131, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5-TR)**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013. 947 p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. 201 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1997. 414 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977. 228 p.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Orientador: Newton Duarte. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.) **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-184, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva**. Rev. Psicol. USP, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-

132, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hH46FBDCNDyFHJxRDRYHCJF/?lang=pt>.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº196/96 versão 2012 Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 30 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Ministério da Educação e Ciência Espanha**, 2. Ed, Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº196/96 versão 2012 Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=O%20SARS%2DCoV%2D2%20%C3%A9,China%2C%20em%20dezembro%20de%202019>.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1. ed. São Paulo: British Council, 2014. 36 p.

CABRAL, Vinícius Neves de; MELETTI, Sílvia Marcia Ferreira. **Ensino de Inglês e deficiência: um balanço da produção científica no Brasil**. Reveduc- Revista Multilíngue do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v. 14, p.1-20, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>.

CARDOZO, Letícia Berneira. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica à superação da visão neoliberal de aprendizagem de língua inglesa**. Revista Moara, n. 54, p. 339-359, 2019. ISSN: 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/8119>.

CASTRO, Fernanda do S.; BARROCO Sonia M. S. Linguagem e autismo: uma revisão crítica da literatura a partir da psicologia histórico-cultural. p. 96-127. In: LEONARDO, Nilza S. T.; ROSSATO, Solange P. M.; BARROCO, Sonia M. S. **Educação Especial**

e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba, PR: Appris Editora, 2017. 271 p.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15526>

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011. 160 p.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vygotski: Consciência, Linguagem e Subjetividade**. Campinas: Editora Alínea, 2013. 238 p.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia –Brasil, n. 43, v. 16, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 125 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 96 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap. 5, p. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013, 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 100 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/abstract/?lang=pt>

GATTI, Bernardete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24177>

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Editora Liber Livro, 2010. 87 p.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Ueber Kunst und Alterthum**. vol. 3. Stuttgart, 1821. 602 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016. 156 p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 38, n.3, p. 507-522, 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998/pdf>

KRAMSCH, Claire. Social discursive constructions of self in L2 learning. p. 133-153. In: LANTOLF, James P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 296 p.

KRAMSCH, Claire. **Culture In foreign language teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research, Urmia, v.1, n. 1, p. 57-78, 2013.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LANTOLF, James P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 296 p.

LANTOLF, James P. The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, & artificial L2 development. In **Alternative approaches to second language acquisition**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2011. P. 36-59.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. **Sociocultural theory & the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. 201-224 p.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. 324 p.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2017.

271 p.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **A Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. 267 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cad. Pesqui, São Paulo, v. 46 n. 159, p. 1-21, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/8804/4391>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018. 128 p.

MATHEWS, Gordon. **Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket**. Routledge, 2000. 228 p.

OLIVEIRA, Luciano A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014, 216 p.

OLIVEIRA, Luciano A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015. 269 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 112 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, Espanha, v. 31, p 01-15, 2003. ISSN1681-5653. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. v.10, n. 3, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012. 184 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. 247 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 135 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. 256 p.

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2014. 200 p.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. **O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?**. Ens. Tecnol. R, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. 139 p.

SALDANHA, *et al.* **Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado**. Cad. Saúde Pública, v. 37, n. 9, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/yqY8LcXFrGNjhKrktPCbvXv/?format=pdf&lang=pt>.

SANTOS, Emilene C.; CHIOTE, Fernanda B. **Autismo e pré-história da linguagem escrita**. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16. n.1, p. 241–245, 2016. Disponível em: doi: 10.1111/1471-3802.12261.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 157 p.

SCHIMDT, Carlo. *et al.* **Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. ISSN 1980-6906. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>.

SOUSA JÚNIOR, Michael G.; DANTAS, Dione B. **O Ensino Da Gramática De Língua Inglesa Com Base Na Gramática Da Língua Portuguesa**. In: I CONEDU, 2014, Campina Grande. Anais I CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_09_08_2014_12_24_25_idinscrito_1030_7b1f63ca590d5ff346ed18eb89e7708f.pdf.

TAMAYO, Manuel F. A. *El mapa conceptual y la teoría sociocultural*. In: CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D. **Mapas conceituais: Teoria, metodologia, tecnologia**: Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping, San José – Costa Rica,

v. 1, Universidad de Costa Rica, p. 216-223, 2006.

TOOMELA, Aaro. **What are Higher Psychological Functions?** Integr Psychol Behav Sci, Nova York, v. 50, n. 1, p. 91-121, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26403987/>.

VICTOR, Sonia L.; Camizão, Amanda C. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, Nilza S. T.; ROSSATO, Solange P. M.; BARROCO, Sonia M. S. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano**. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 18-40.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991. 90 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. 391 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001. 561 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 496 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

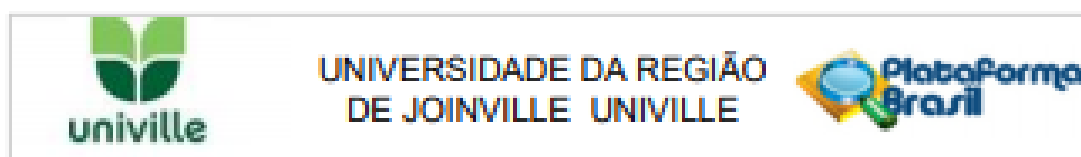
VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, 228 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. 252 p.

ANEXO A - PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO

Pesquisador: Amanda Suelen Bodnar

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35422520.3.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.306.789

Apresentação do Projeto:

A fim de propor uma investigação inicial acerca das produções existentes em relação ao tema da pesquisa, optou-se por realizar uma abordagem em Estado da Arte. Conforme Romanowski e Rans (2006, p. 41), os estudos através dessa abordagem

[...] são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

O levantamento seguirá as etapas seguintes: definição dos descritores; busca e seleção nas bases por assunto, no período dos últimos cinco anos (2015 a 2019); seleção dos 30 primeiros títulos e leitura dos resumos; análise da busca e seus resultados.

Para a busca de produções, as bases de dados utilizadas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO). Outra fonte de pesquisa fora o Google Acadêmico.

Os descritores utilizados nas buscas levaram em consideração as palavras-chave da pesquisa-dissertação "O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista", proposta ao programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville. Deste modo, no momento das primeiras buscas empregou-se os descritores "espectro autista" OR "autismo", "ensino de língua estrangeira" AND "língua inglesa". Também, optou-se por utilizar descritores em língua inglesa com a combinação

Endereço: Rua Paulo Malachukski, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

UF: SC **Município:** JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Formos: 4.386.789

de descritores: "autism" OR "autism spectrum disorder". "foreign language teaching" AND "English language".

Em relação à base BDTD, usou-se a busca avançada e os descritores utilizados foram: "espectro autista" e "ensino de língua estrangeira" com o operador booleano "AND". Obteve-se apenas um resultado referente a uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 com o título "Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira", que aborda a Língua Espanhola. Com a pesquisa dos mesmos descritores em língua inglesa o resultado obtido fora o mesmo.

Ao utilizar apenas o descritor "ensino de língua estrangeira" pesquisas relacionadas a outras áreas senão a língua inglesa foram buscadas e apresentadas nos resultados, como por exemplo a língua espanhola. Mediante a isso, para a busca no repositório CAPES foram utilizados três descritores: "espectro autista", "ensino de língua estrangeira" e "língua inglesa". A pesquisa tivera 1841 produções científicas. Ao ler o título e resumo dos 30 primeiros resultados, notou-se que as teses e dissertações não têm relação com todos os termos pesquisados através dos descritores. Sendo assim, através da análise dos resumos, percebeu-se que os resultados não apresentam similaridade com a pesquisa aqui proposta.

Com a pesquisa dos descritores em língua inglesa, "autism spectrum disorder", "foreign language teaching" e "English language", obteve-se um resultado de 1029 trabalhos. Da mesma maneira fora feita a leitura dos 30 primeiros títulos e resumos e, novamente, constatou-se que as pesquisas não são correlatas com a proposta da pesquisadora.

Para a busca na SCIELO utilizou-se da pesquisa por assunto e os primeiros descritores foram "espectro autista" e "ensino de língua estrangeira". Não fora registrado nenhum resultado. Ao adicionar o descritor "língua inglesa" obteve-se o mesmo resultado, da mesma maneira com a pesquisa de todos os descritores em língua inglesa.

A fim de buscar por mais resultados além das bases de dados, optou-se pela ferramenta de pesquisa intitulada Google Acadêmico. Para a busca, não foram utilizados descritores separadamente, mas a seguinte proposta: "Ensino de Língua Inglesa e Transtorno do Espectro Autista". O delineamento de busca foi por um período de tempo maior, entre os anos de 2009-2019. O resultado total foi de 3.200 trabalhos. Foram analisados os 30 primeiros títulos e separados 06 artigos para leitura completa, que demonstraram muita semelhança com a pesquisa proposta.

Na mesma ferramenta de pesquisa, buscou-se por: "Autism spectrum disorder and English as a foreign language teaching" e o número de resultados fora 17.100. Além de um maior número de

Endereço: Rua Paulo Malchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Processo: 4.386.788

trabalhos, as propostas são correlatas com a pesquisa delimitada neste projeto e demonstram um maior nível de inovação tecnológica em relação ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Após a análise dos 30 primeiros títulos foram selecionados 04 artigos para a leitura.

Realizada esta pesquisa pelo estado da arte, foi possível perceber que os trabalhos que são correlatos com os objetos de proposta de pesquisa são poucos na dimensão de estudos que existem acerca da língua estrangeira e, os resultados foram quase nulos em dissertações e teses. Desta maneira, pode-se justificar a escrita deste trabalho e notória a necessidade de que mais pesquisadores voltem-se à área e a mesma seja fortalecida e enriquecida com mais conhecimentos.

A pesquisa proposta tem como objetivo compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista em relação à língua inglesa como língua estrangeira. Para isto, planeja-se investigar o cotidiano de sala de aula a partir de observações pela pesquisadora, propor um questionário aos professores a fim de entender o porquê e quais os métodos utilizados durante as aulas e entrevista aos alunos e família para que se tenha uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem da disciplina em questão por parte desses alunos.

As políticas públicas e leis brasileiras vigentes relacionadas a educação inclusiva tiveram mudanças significativas na história recente. Um exemplo de mudança que significa conquista de direito é a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que vem a instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa política traz as especificações por lei da pessoa com TEA, criação da carteira da pessoa com TEA, direitos como o acesso à educação nas escolas regulares e instituição de multa às escolas que recusarem a matrícula, acesso ao atendimento especializado, disponibilidade preferencial de atendimento, entre outras.

Apesar de muitas conquistas para os estudantes com deficiência, deve-se não apenas garantir a inserção no espaço escolar, mas de fato que haja aprendizagem dos conteúdos científicos, bem como respeito em relação a diversidade, visto que, é um direito dos estudantes.

Sendo um ambiente educacional, educativo e de socialização, a escola é uma das responsáveis pela aquisição de linguagem e interação dos indivíduos. Além do estudo da língua materna, as escolas regulares de educação básica propõe o ensino de línguas estrangeiras modernas, que são divididas entre Língua Espanhola e Língua Inglesa.

A principal base teórica da pesquisa será a partir histórico cultural, fundamentada em Vygotsky (1991; 1997; 2009; 2010) em relação à aquisição de linguagem e deficiência na visão histórico-cultural¹, Orró (2010; 2012) e Bamoco (2017; 2007a; 2007b) com relação ao transtorno do

Endereço: Rua Paulo Malachuk, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comitecia@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.388.789

espectro autista, Rod Ellis (1997), Paiva (2014) e Leffa (2016) quanto ao estudo da aquisição de língua estrangeira e Lantolf (2000; 2006, 2011) na área de aquisição de língua estrangeira como segunda língua na perspectiva histórico-cultural.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

O Objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com TEA.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Verificar as concepções dos docentes sobre o TEA;
- Conhecer a relação dos alunos com a disciplina de língua inglesa;
- Investigar as metodologias utilizadas pelas professoras a fim de compreender como ocorrem as aulas e meios de ensino da língua estrangeira;
- Entender a perspectiva de aprendizagem da língua estrangeira pelo ponto de vista das famílias dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.233.383.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.233.383.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os instrumentos de coleta de dados pertinentes à pesquisa foram apresentados.

A Folha de Rosto foi apresentada conforme solicitado. Pendência resolvida.

As pendências sobre os TCLE's e o Termo de Assentimento foram resolvidas. Os documentos estão de acordo.

A Carta de anuência foi apresentada e a pendência resolvida, portanto, o projeto pode ser executado.

Endereço: Rua Paulo Malachuk, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comitica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.366.789

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA", sob CAAE "35422520.3.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "Amanda Suelien Bodnar", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comiteetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.586.789

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1584480.pdf	07/09/2020 17:21:57		Aceito
Outros	Carta_resposta_Amanda_Bodnar.pdf	07/09/2020 17:18:42	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	07/09/2020 17:13:16	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Amanda_Bodnar.pdf	07/09/2020 17:11:57	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	07/09/2020 16:45:08	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FAMILIA.docx	07/09/2020 16:44:36	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	Dedacao_instituicao_coparticipante.p df	02/09/2020 20:02:36	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Amanda_Suelen_Bodn ar.pdf	02/09/2020 10:45:08	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_CO PARTICIPANTE.docx	06/07/2020 18:16:28	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	PROPOSTA_QUESTIONARIO_DOCEN TES.docx	06/07/2020 18:13:23	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_O S ESTUDANTES.docx	06/07/2020 18:08:45	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_A FAMILIA.docx	06/07/2020 18:07:53	Amanda Suelen Bodnar	Aceito
Outros	MATRIZ_DE_REFERENCIA_DE_COLE TA DE DADOS.docx	06/07/2020 17:45:43	Amanda Suelen Bodnar	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Paulo Malchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: conetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Formos: 4.366.719

JOINVILLE, 29 de Setembro de 2020

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malechitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa desenvolvida pela mestrande Amanda Suellen Bodnar, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio de um questionário online serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada **“O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista”**. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com TEA. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano escolar. As respostas fornecidas no questionário poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos.

Os benefícios esperados da pesquisa são considerados indiretos. As respostas fornecidas no questionário poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos. Desta maneira, espera-se que os benefícios sejam no campo de desenvolvimento teórico-científico, histórico e político da educação inclusiva, que poderá te beneficiar de maneira indireta. Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas no questionário, como por exemplo, a tomada de tempo, divulgação dos dados confidenciais de forma não intencional e respostas à temas sensíveis. Desta forma, a pesquisadora garante, para os possíveis riscos, os devidos encaminhamentos: sigilo na coleta de informações e armazenamento de dados; o acesso dos participantes aos resultados individuais e coletivos e minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões sensíveis. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE por, no mínimo, cinco anos. As informações deste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve como *print* de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Amanda Suellen Bodnar, pelo telefone (42) 9 9165-0845 ou pelo e-mail amanda.bodnar@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, Brasil, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial. Campus Universitário. CEP 89219-710. Joinville/SC, Brasil, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale a opção de aceite. Em caso de recusa ou desistência você não será penalizado (a) de forma alguma.

Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfIZ03WEC4qjev0PQV3OH-SI-D3z080yeA6lbPPEYJP8lfZZlw/viewform>

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.
Joinville, ____ / ____ / ____

Participante da pesquisa

Amanda Suellen Bodnar
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você e seu (sua) filho (a) estão sendo convidados (as) a participar como voluntários (as) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Amanda Suellen Bodnar, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por vocês através da entrevista online serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “**O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista**”. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com TEA. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano familiar e escolar do seu filho em relação à língua inglesa. Os benefícios esperados da pesquisa são considerados indiretos. As respostas fornecidas durante a entrevista poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos. Desta maneira, espera-se que os benefícios sejam no campo de desenvolvimento teórico-científico, histórico e político da educação inclusiva, que poderá beneficiar a você e ao (a) seu (sua) filho (a) de maneira indireta.

Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas na entrevista, como por exemplo, a tomada de tempo, divulgação dos dados confidenciais de forma não intencional e respostas a temas sensíveis. Desta forma, a pesquisadora garante, para os possíveis riscos, os devidos encaminhamentos: sigilo na coleta de informações e armazenamento de dados; o acesso dos participantes aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões sensíveis; ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a pesquisa; cumprir com o tempo de entrevista pré-estabelecido. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e divulgação dos dados. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Amanda Suellen Bodnar, pelo telefone (42) 9 9165-0845 ou pelo e-mail amanda.bodnar@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, Brasil, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial. Campus Universitário. CEP 89219-710. Joinville/SC, Brasil, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o termo de consentimento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa ou desistência você não será penalizado (a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.
Joinville, ____/____/____

Participante da pesquisa

Amanda Suellen Bodnar
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista”**. Meu nome é Amanda Suellen Bodnar e sou a pesquisadora responsável.

A pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com TEA. Para isso, farei uma entrevista online com algumas questões sobre o seu cotidiano escolar e as aulas de Inglês. Se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Conforme a Resolução CNS 466/12, os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas na entrevista, como por exemplo, muito tempo de entrevista, divulgação dos dados confidenciais de forma não intencional e respostas à temas sensíveis. Desta forma, a pesquisadora garante, para os possíveis riscos, os devidos encaminhamentos: sigilo na coleta de informações e armazenamento de dados; o acesso dos participantes aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões sensíveis; ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a pesquisa; cumprir com o tempo de entrevista pré-estabelecido.

Os benefícios esperados da pesquisa são considerados indiretos. As respostas fornecidas durante a entrevista poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos. Desta maneira, espera-se que os benefícios sejam no campo de desenvolvimento teórico-científico, histórico e político da educação inclusiva, que poderá te beneficiar de maneira indireta.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este termo assinado por, no mínimo, cinco anos.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, poderá procurar a pesquisadora responsável, Amanda Suellen Bodnar, pelo telefone (42) 9 9165-0845 ou pelo e-mail: amanda.bodnar@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, Brasil, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, / /

Participante da pesquisa

Amanda Suellen Bodnar

Pesquisadora responsável

APÊNDICE D - Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente dentro dos propósitos da presente pesquisa, conforme a orientação da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respondendo a pesquisadora por qualquer dano (material ou moral) causado aos pesquisados, na forma da legislação pátria. Os dados coletados ficarão sob a guarda e posse da pesquisadora responsável, Amanda Suellen Bodnar, por um período de cinco anos e depois todo material em papel será picotado e enviado para reciclagem; e os materiais virtuais, serão deletados de todas as bases de dados que estiverem armazenados.

APÊNDICE E - Carta explicativa

Prezada Professora/ Prezado Professor,

Convido você a participar, como voluntária(o), anônima(o), de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). As respostas dadas por você serão essenciais para a construção da dissertação **“O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista”**, desenvolvida por mim, Amanda Suellen Bodnar, e que está sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e que pretende contribuir nas possíveis reflexões acerca de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista em relação à língua inglesa como língua estrangeira das escolas regulares da cidade de Joinville - SC. Sua participação e sinceridade serão fundamentais para o êxito da pesquisa e para tanto, informo que lhe estarão assegurados o sigilo quanto à identidade, como também a privacidade com relação aos dados fornecidos.

Desde já agradecemos sua colaboração,

Amanda Suellen Bodnar e Aliciene Fusca Machado Cordeiro

APÊNDICE F - Declaração de instituição coparticipante

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelas professoras e famílias dos estudantes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos estudantes. Assim, autorizamos a mestranda Amanda Suellen Bodnar, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar a pesquisa intitulada **“O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira para alunos com transtorno do espectro autista”**.

Cumpriremos o que determina a Resolução 466/12 – CONEP/MS e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina poderá a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurado a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, de forma totalmente anônima, preservando a identidade dos participantes e os nomes das escolas.

Colocamo-nos a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Joinville, __/__/__

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Pesquisadora responsável

Amanda Suellen Bodnar

APÊNDICE G - Proposta de questionário para docente
(Google Forms)

- 1-** Qual é o método e/ou abordagem que você utiliza durante as aulas de Língua Inglesa?
- 2-** As atividades propostas necessitam de modificação para o estudante com TEA?
- 3-** Em relação às atividades avaliativas, como você considera o desempenho do aluno com TEA?

4- Aponte as principais dificuldades que você observa na aprendizagem da Língua Inglesa pelo aluno com TEA:

5- Você já teve contato com mais estudantes com TEA?

Sim () Não ()

6- As suas informações sobre o TEA são (marque quantas alternativas forem necessárias):

() Mídias () Formação Inicial () Formação continuada () Livros

() Artigos científicos () Revistas da escola () Cursos de curta duração ()

Da prática como docente (teve alunos com tea) () Congresso () Do convívio social com pessoas com TEA (parentes, amigos, vizinhos etc)

7- O que você compreende por “Transtorno do Espectro Autista”?

8- Qual é a sua concepção acerca do “Ensino Inclusivo”?

APÊNDICE H - Roteiro de entrevista com os estudantes

- 1- Qual é o seu nome? Qual a sua idade? Em que ano está? Tem irmãos?
Mora com quem?
- 2- Como são as aulas de inglês?
- 3- Você gosta das aulas? Por quê?
- 4- Você precisa de auxílio nas tarefas escolares de inglês? Quem o ajuda
- 5- Você costuma ouvir músicas ou filmes em inglês? Consegue
compreender sem tradução ou legendas?
- 6- Você consegue se comunicar em inglês? Tem interesse em aprender?

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista com a família

- 1- Quais são os seus nomes?
- 2- O seu filho costuma demonstrar algum interesse ou facilidade no aprendizado de línguas?
- 3- Ele gosta das aulas de Língua Inglesa?
- 4- A família incentiva o aprendizado de uma nova língua? Alguém mais da família aprende ou é fluente?
- 5- Como vocês consideram o aprendizado de língua inglesa de seu filho?
- 6- O seu filho tem um segundo professor que auxilia nas atividades?
Frequenta também algum atendimento escolar especial?
- 7- Há algum aspecto positivo ou negativo que você gostaria de ressaltar em relação à escola ou à disciplina em questão?
- 8- Há alguma sugestão que você teria para a escola/professora de línguas?

APÊNDICE J - Matriz de referência de coleta de dados

TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica: a perspectiva de estudantes com transtorno do espectro autista e de suas famílias.
PARTICIPANTES DA PESQUISA: Estudantes com TEA e suas mães, e professores de Língua Inglesa.
LOCUS DA PESQUISA: Escolas Estaduais da cidade de Joinville-SC.
OBJETIVO GERAL: O Objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de aprender inglês como língua estrangeira na educação básica na visão de estudantes com TEA e suas mães.

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Instrumento da coleta de dados	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Verificar as concepções dos docentes sobre o TEA	O que os professores de Língua Inglesa compreendem acerca do “Transtorno do Espectro Autista?”	Questionário	Você já teve contato com mais estudantes com TEA? Sim () Não () As suas informações sobre o TEA são (marque quantas alternativas forem necessárias):

			() Mídias () Formação Inicial () Formação continuada () Livros () Artigos científicos () Revistas da escola () Cursos de curta duração () Da prática como docente (teve alunos com tea) () Congresso () Do convívio social com pessoas com TEA (parentes, amigos, vizinhos etc) O que você compreende por “Transtorno do Espectro autista”? Qual é a sua concepção acerca do “Ensino Inclusivo”?
			Qual é o método e/ou abordagem que você utiliza durante as aulas de Língua Inglesa?

Investigar as metodologias utilizadas pelas professoras a fim de compreender como ocorrem as aulas e meios de ensino da língua estrangeira;	De que maneira ocorrem as aulas de Língua Inglesa? As atividades propostas precisam de modificação para o aluno com TEA? Como é o desempenho do aluno nas aulas?	Questionário	Em relação às atividades avaliativas e ao cotidiano de sala de aula, como você considera o desempenho do aluno com TEA? As atividades propostas necessitam de modificação para o estudante com TEA? Você percebe que ocorre uma aprendizagem efetiva do(a) aluno(a) em relação à Língua Inglesa ou há dificuldade? De que forma?
Conhecer a relação dos alunos com a disciplina de língua inglesa	Qual é relação pessoal dos alunos com TEA com a disciplina de língua inglesa?	Entrevista semiestruturada	Como são as aulas de inglês? Você gosta das aulas? Por quê? Você precisa de auxílio nas tarefas escolares de inglês? Quem o ajuda?
			O seu filho costuma demonstrar algum interesse ou facilidade no aprendizado de línguas? Ele gosta das aulas de Língua Inglesa?

Entender a perspectiva de aprendizagem da língua estrangeira pelo ponto de vista das famílias dos alunos	Qual é o ponto de vista da família em relação a aprendizagem de língua inglesa?	Entrevista semiestruturada	A família incentiva o aprendizado de uma nova língua? Alguém mais da família aprende ou é fluente? Como vocês consideram o aprendizado de língua inglesa de seu filho? Há algum aspecto positivo ou negativo que você gostaria de ressaltar em relação à escola ou à disciplina em questão? Há alguma sugestão que você teria para a escola/professora de línguas?
--	---	----------------------------	--

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 27/06/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: Amanda Suellen Bodnar

Orientadora: Aliciene Fusca Machado Cordeiro Coorientadora: Marly Krüger de Pesce

Data de Defesa: 20/05/2022

Título: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DE SUAS MÃES

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Amanda Bodnar

Assinatura da autora

Joinville, 27 de junho de 2022

Local/Data