



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**  
**LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E**  
**INCLUSÃO**

**PRISCILA FIGUEIREDO BRITO DE AZEVEDO**

**INFÂNCIA, AUTISMO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UMA**  
**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

**MOSSORÓ**

**2020**

PRISCILA FIGUEIREDO BRITO DE AZEVEDO

**INFÂNCIA, AUTISMO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UMA  
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares

**MOSSORÓ**

**2020**

© Todos os direitos estão reservados à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

B862i Brito de Azevedo, Priscila Figueiredo  
INFÂNCIA, AUTISMO E APRENDIZAGEM DA  
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA  
DOCENTE. / Priscila Figueiredo Brito de Azevedo. -  
Mossoró, 2020.  
108p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes  
Cabral Soares.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Bilinguismo. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno  
do Espectro Autista. I. Soares, Francisca Maria Gomes  
Cabral. II. Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIS-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

PRISCILA FIGUEIREDO BRITO DE AZEVEDO

**INFÂNCIA, AUTISMO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UMA  
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares – Orientadora  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

---

Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly - Avaliadora  
Externa Universidade Federal Rural do Semi-Árido-  
UFERSA

---

Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim - Avaliadora Interna  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

## **DEDICATÓRIA**

Dedico em especial a todas as pessoas que direta ou indiretamente foram inspirações em minha vida. É impossível caminhar sozinha. O percurso é longo e a cada passo sempre irá existir alguém em algum lugar a nos ensinar e nos inspirar.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a Ele todo o poder, toda honra e toda a glória. A Ele entrego a minha vida nas mãos de sua mãe, nossa mãe Nossa Senhora de Fátima, a quem transformou a minha vida e a minha história, a quem entrego meu passado, presente e futuro.

Aos meus pais, Santina e Antônio, uma trajetória de muitas lutas, sonhos, ensinamentos dos quais jamais esquecerei. Aprendi com minha mãe que no amor tudo suportamos, que é através dele que encontramos a nossa paz e, através dessa paz, pratico o maior aprendizado que meu pai me ensinou: a resiliência. Foi com ele que aprendi que a linha de chegada pode ser apenas mais uma partida, foi através da determinação de vocês que me tornei uma mulher forte. E, através dessa fortaleza, encontrei-me gerando vida. Foi assim que nomeiei o sentido da minha vida.

Ana Lara e Ana Luiza, minhas filhas, vocês impulsionaram a minha vida, acalmaram o meu coração, vocês são como o mar. Quando as ondas estão distantes, vejo-as voando para seus sonhos, mas logo vocês voltam como uma maré alta, trazendo amor a tudo o que vocês tocam. Ao entardecer, sempre as encontro ao final do arco-íris, naquele potinho precioso e de brilho intenso.

Nessa aquarela, encontrei um amigo que foi responsável por refletir a luz do sol sobre as gotas de água da minha vida, entregando-me o acalento das cores quentes e frias. Quando visualizamos um arco-íris é impossível não apreciarmos, foi assim que entendi que não é somente nas noites estreladas que encontramos o amor, mas, também, na curva de um arco-íris que chamo de Ciro.

Meu amor, você é exatamente do jeitinho que eu pedi a Deus, sem você nada disso seria possível e eu não estaria escrevendo por essas linhas as recordações de tudo o que me foi permitido viver. Obrigado por sonhar junto comigo e caminharmos na mesma direção.

Irmandade, Elisângela e João Antônio, recordações, crescimento, partilhas tudo isso molda o que somos: uma família. Minhas sobrinhas, Natália e Nataly, quanta honra poder declarar, aqui, meu carinho por vocês. Aos meus cunhados, Lucas e Carol, o meu muito obrigado por comporem a aquarela da vida dos meus irmãos.

Aos meus avós, Laura, Biscusi, Adélia e Sebastião (todos in memoria), as melhores recordações que tenho da minha vida foram ao lado de vocês. Esse amor multiplicou-se em tantos tios e tias, primos e primas que hoje chamamos de Família.

Aos meus padrinhos de batismo, Hélia e José Mário, a quem meus pais confiaram para que pudessem me guiar. Obrigada por me amarem e assumirem esse compromisso perante a Deus.

Às amigadas construídas ao longo da minha vida, meu eterno agradecimento por fazerem parte do meu crescimento enquanto pessoa: Marcela, Fábio, Cristiane, Deise, Juliana Savi, Aline, Juliana Secco, Lúgela, Simone, Vilma, Katarina, Andrezza e Anderson vocês representam etapas distintas da minha caminhada e em cada uma delas se tornaram importantes para a minha vida, construímos pontes e compartilhamos momentos.

Meu agradecimento a Lauro e Fátima Takata, que com aquela Brasília nos levava a escola todos os dias, assim como Pedro Paulo que com a arte do brincar ainda na época tão pequeno me fez aprender e desenvolver habilidades que me impulsionaram a escolha de ser professora a sua avó Alzira (in memoria) e a sua mãe Lúcia agradeço o amparo sempre dado a minha família.

Minha gratidão às escolas e professores que se tornaram parte do meu crescimento no ensino básico: Escola São José Umuarama/PR, Colégio Estadual de Umuarama, Colégio Fernão Dias Pais Osasco/SP e em especial ao Colégio Global Umuarama/PR pelo qual me proporcionou oportunidade como aluna bolsista. O esporte foi o caminho pelo qual superei desafios, vencendo a baixa autoestima e me tornando uma atleta da vida real.

À Universidade Paranaense pela minha formação em Educação Física e em especial as professoras Silvia e Nelma que através dos projetos desenvolvidos na universidade iniciei meu olhar para a inclusão.

Minha gratidão Milene, Silvia, Vinícius e Pedro pelo incentivo na minha preparação para a seleção do mestrado em 2018.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) meu agradecimento pela qualidade do ensino através dos professores do POSEDUC, agradeço aos ensinamentos, foi uma linda caminhada com quebras de paradigmas. Inspirei-me em vocês!

Aos meus colegas de mestrado quanta satisfação, cada qual em sua singularidade, compartilhamos experiências e vivências. Trago no meu coração um agradecimento especial aos colegas que marcaram essa trajetória: Francinilton, Jordana Lorena, Margareth. Nossos cafés ficarão nas saudades de uma etapa vivida e amadurecida, mas estarão nas caminhadas futuras das quais ainda nos encontraremos.

Padre Lauro, Pastor Juninho e Pastora Rayane, obrigada por serem discípulos de Cristo e por alimentarem a minha alma com a palavra do Deus.

Agradeço a cidade de Mossoró por ter me recebido tão bem. Agradeço a tudo o que o “País de Mossoró” ofereceu-me, uma paranaense com o coração nordestino. Ganhei amigos, em especial Isadora, Mariana, Willkison e Sandriele minha eterna amizade.

Aos funcionários, professores, coordenadores e, em especial, à direção escolar do Colégio Mater Christi pela oportunidade de fazer parte dessa equipe que tem como objetivo transformar o mundo através da educação. Minha admiração e respeito, em especial aos professores envolvidos nesta pesquisa. É encorajador ver a luta e a determinação de vocês no cotidiano escolar.

Aos meus eternos heróis da vida real, em especial Franklin, João Victor, Munique e ao meu primo Evandro. Foi através de vocês que compreendi, na prática, o sentido da inclusão e da emancipação humana.

A criança traz em seu olhar a esperança do amanhã e foi com esses olhares de luz que me encontrei na pesquisa sobre o autismo. Às famílias, minha admiração. A participação de cada um de vocês transforma vidas!

Às professoras Karla Demoly e Giovanna Amorim, pelas importantes contribuições na qualificação. As sugestões foram de extrema importância para o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha orientadora, Francisca Cabral, que muito me ensinou sobre humildade e humanidade. Com você aprendi a ouvir muito mais, entendi que as palavras precisam ser sentidas. Seu olhar me fez ir além. Acredito que todos possuímos uma missão nesse mundo, a sua foi transformar a minha vida.

Estrela Gra, se eu pudesse lhe pedir algo, seria para brilhar ainda mais os sonhos das crianças e famílias que buscam a inclusão.

Com afeto,  
Priscila Brito.

## RESUMO

Os estudos concernentes à inclusão e ao desenvolvimento de crianças autistas têm ganhado espaço em nossa sociedade. Assim, a inclusão dessas crianças no contexto educacional é um processo de extrema importância, pois estas poderão desenvolver a aprendizagem de uma outra língua. Desse modo, o objetivo desse estudo é compreender o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das práticas docentes na Educação Infantil. Para isso, inicialmente, busca-se investigar a produção dos efeitos cognitivos e sociais do bilinguismo em crianças com TEA e como o letramento bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Espera-se, por meio dos resultados, identificarmos os caminhos pelos quais a criança com TEA faz uso dessa linguagem diante das práticas docentes no ensino bilíngue no segmento da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

## **ABSTRACT**

Studies about the inclusion and development of autistic children have gained space in our society. Thus, the inclusion of these children in the educational context is an extremely important process, as they may develop the learning of another language. Thus, the aim of this study is to understand the teaching and learning process of English Language for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), from the teaching practices in early childhood education. In order to this, we initially started to investigate the production of the cognitive and social effects of bilingualism in children with ASD and how bilingual literacy can contribute to the cognitive and social development of this student. Through the results, we hope to identify the ways in which children with ASD make use of this language in the process of teaching practices in bilingual education in the segment of early childhood education.

**Keywords:** Bilingualism. Inclusive education. Autistic Spectrum Disorder.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Pesquisas encontradas na BDTD .....                              | 22 |
| Quadro 2 – Pesquisa encontrada na CAPES .....                               | 22 |
| Quadro 3 – Perfil Profissional das Professoras participantes .....          | 67 |
| Quadro 4 – A inclusão do aluno com autismo na sala de aula regular .....    | 68 |
| Quadro 5 – Descrição da aula do ensino bilíngue na Educação Infantil .....  | 69 |
| Quadro 6 – O ensino bilíngue e a língua materna (Português).....            | 72 |
| Quadro 7 – A família apresenta sua criança .....                            | 78 |
| Quadro 8 – A importância do bilíngue para o filho.....                      | 80 |
| Quadro 9 – O ensino bilíngue auxiliando no desenvolvimento da criança ..... | 81 |
| Quadro 10 – Família e escola: a experiência do diálogo .....                | 82 |
| Quadro 11 – Acompanhamento do planejamento escolar .....                    | 84 |
| Quadro 12 – Família no incentivo a Língua Inglesa .....                     | 85 |
| Quadro 13 – Língua Inglesa e língua materna.....                            | 87 |
| Quadro 14 – O olhar da família sobre a prática docente .....                | 87 |
| Quadro 15 – O olhar sobre o material didático .....                         | 89 |
| Quadro 16 – Os avanços no ensino bilíngue .....                             | 90 |

## **LISTA DE IMAGENS**

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Imagem 01 – Atividade trabalhando quantidades. .... | 75 |
| Imagem 02 – Atividades sobre nossas roupas. ....    | 75 |

## **LISTA DE SIGLAS**

AMA – Associação Amigos do Autista  
ASD – Autism Spectrum Disorder  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BCN – Banco Caboverdiano de Negócios  
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa  
CLIL – Content and Language Integrated Learning  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais  
FACENE/RN – Faculdade de Enfermagem e de Medicina Nova Esperança de Mossoró  
FE – Faculdade de Educação  
ICD – International Classification of Diseases  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LE – Língua Estrangeira  
LI – Língua Inglesa  
LPO – Levantamento de Peso Olímpico  
NAI – Núcleo de Apoio Interdisciplinar  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PBL – Project-Bases Learning  
POSEDUC – Programa de Pós- Graduação em Educação  
PUC- SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SUS – Sistema Único de Saúde  
STEAM – Ciência, Tecnologia, Eletrônicos e Matemática  
TCLE – Termo de Consentimento, Livre e Esclarecimento  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
UCG – Universidade Católica de Góias  
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAR – Universidade Paranaense

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                      |            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                    | <b>15</b>  |
| 1.1      | ORIGEM DO PROBLEMA                                                                                   | 15         |
| 1.2      | LEVANTAMENTO DE PESQUISA NA ÁREA DE TRABALHO                                                         | 20         |
| 1.3      | JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA                                                               | 27         |
| 1.4      | A ESTRUTURA DO TRABALHO                                                                              | 33         |
| <b>2</b> | <b>A CRIANÇA COM AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INCLUSÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>   | <b>35</b>  |
| 2.1      | A CRIANÇA COM AUTISMO E SUAS PARTICULARIDADES: CONHECENDO O ESPECTRO                                 | 35         |
| 2.2      | A LEGISLAÇÃO PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: EFETIVANDO A INCLUSÃO E GARANTINDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE | 39         |
| 2.3      | A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE COMUM CURRICULAR                                                        | 43         |
| 2.4      | VYGOTSKY E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM                                                         | 46         |
| 2.5      | LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO                                                                      | 48         |
| 2.6      | O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADE DA PRÁTICA            | 58         |
| <b>3</b> | <b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>                                                           | <b>62</b>  |
| 3.1      | OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA                                                            | 62         |
| 3.2      | NATUREZA DA PESQUISA                                                                                 | 62         |
| 3.3      | O LOCAL E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA                                                      | 63         |
| 3.4      | INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS                                                                     | 64         |
| 3.4.1    | ENTREVISTA POR MEIO DIGITAL                                                                          | 64         |
| 3.5      | ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA                                                                        | 64         |
| <b>4</b> | <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>                                                               | <b>66</b>  |
| 4.1      | ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA                                 | 66         |
| 4.2      | O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA                                                        | 77         |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                          | <b>92</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                   | <b>95</b>  |
|          | <b>APÊNDICE A</b>                                                                                    | <b>101</b> |
|          | <b>APÊNDICE B</b>                                                                                    | <b>103</b> |
|          | <b>APÊNDICE C</b>                                                                                    | <b>105</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ORIGEM DO PROBLEMA

Início a minha<sup>1</sup> escrita percorrendo os caminhos da terra vermelha do interior do meu Paraná, estado no qual nasci. Meus pais não tiveram oportunidade de estudos, mas a garra do trabalho na lavoura moldou a caminhada, possibilitando oportunidades. Com o tempo, a luta abriu espaço para conquistas e, com isso, eles lapidaram o que sempre sonharam: proporcionar um estudo de qualidade para os filhos. Sempre admirei o papel do professor, os primeiros anos de vida na escola foram tão marcantes que hoje ainda sinto nas minhas mãos a sensação da poeira do giz que caía da lousa enquanto a minha professora escrevia o nome da escola e a data do dia. As recordações são como um filme. Lembro-me do perfume da minha professora, da forma como ela olhava por cima das lentes dos seus óculos, mas a melhor e maior recordação é a forma como ela me conduzia enquanto aluna.

Quando pequena, eu era diferente dos meus amigos, enquanto todos adoravam socializar no intervalo, eu adorava o meu silêncio, o meu espaço. Claro que eu tinha vergonha das dificuldades que enfrentava, pois não compreendia alguns cálculos. Contudo, um professor sempre alivia a nossa dor, e eu adorava dizer que estava com dor para sentar-se à mesa e tomar um chá de camomila para me sentir melhor. Como era bom ver o olhar puro e sincero daquela professora. Minhas recordações das plantações de chá ao fundo da escola trazem as lembranças dos chás que curavam dores, cansaço e até uma “preguicinha” de vez em quando.

Na minha idade, muitas meninas faziam coleções de papel de carta, embora eu optasse pelos toquinhos de giz da escola, pois eram como relíquias para mim. Ao chegar em casa, fechava a porta do meu quarto e fazia dela minha lousa, meus sonhos de criança através do olhar de um professor. Nunca fui uma criança de muitos amigos, mas sempre fui fiel aos poucos que tive. Em alguns momentos da minha trajetória escolar, ao chegar no horário de aula, eu me escondia pela casa, sentia-me insegura longe da minha mãe. Até que um dia resolveram realizar um trabalho de estado de choque para mim, vindo de um colégio tradicionalista, as freiras que ali estavam conduziram-me à sala, segurando-me pelos pés e pelas mãos, eu gritava como se aquele momento fosse o mais terrível que eu poderia viver.

---

<sup>1</sup> O texto desse primeiro tópico foi escrito na primeira pessoa do singular para marcar as experiências de vida e formação da autora.

Certamente, para mim, aquele olhar sereno da Educação Infantil daquela professora foi ofuscado pelo tradicionalismo do processo de alfabetização daquela época. Ao meu redor, meus amigos riam daquela cena e eu comecei a me distanciar do convívio social. Essas lacunas deram espaço a uma solidão. Minha maior alegria era durante o intervalo, quando abria a minha lancheira de crochê feita com amor pela minha mãe, na qual constava um pão caseiro recheado de doce de abóbora, que cobria aquele meu silêncio. Era tanto amor por meio das mãos da minha mãe que somente aquele momento me completava.

Eu tinha uma missão! Claro que como criança jamais poderia entender dessa forma. Fui desenvolvendo um olhar mais crítico, atento, com mais amor às pessoas que ao meu redor passavam por situações parecidas com a minha. Afinal, eu não estava sozinha. As amizades começaram a surgir, comecei a perceber que cada amigo tinha uma história e algo a me ensinar, o que me fez hoje perceber a importância de todas essas experiências na minha formação e vida profissional. Tive o meu primeiro grupo de amigos na escola.

Um dia, vi uma amiga chorando e o motivo era a possibilidade de reprovação na disciplina de inglês. Aos que me conhecem, sabem quão difícil é para mim a aprendizagem de línguas, principalmente pela dificuldade e atraso na fala durante a infância, mas mesmo diante das minhas dificuldades, enfrentei o desafio e me ofereci para ensinar a disciplina a ela. Passávamos horas fazendo as atividades, estudando para a prova, mas no meu íntimo uma dúvida me consumia na incerteza de não saber se a forma pela qual estava ensinando era correta. No fundo nem eu sabia se estava correta. Os resultados vieram, mas aquele objetivo possibilitou construções de pontes, não foi a minha didática nem tão pouco o meu conhecimento que fizeram com que ela alcançasse, mas o meu olhar humanizado a ela, o meu amor e a mão que a estendi naquele momento.

Foi no esporte que encontrei as minhas raízes. Treinei vôlei desde os 9 (nove) anos de idade, a modalidade transformou-me como pessoa, trouxe amadurecimento para a minha vida e interligou meu sonho a um objetivo de vida. Nas aulas de Educação Física na escola, mais especificamente nessa modalidade esportiva, encontrei o que posso denominar de hiperfoco. Com o tempo, o que era amador tornou-se profissional, e aos 11 (onze) anos de idade atuei nos times de base de um grande clube paulista chamado BCN/Osasco. Novas conquistas vieram, consolidando uma carreira como atleta profissional, uma convocação para a Seleção Paranaense de Voleibol e, posteriormente, a oportunidade da convocação para Seleção Brasileira de Voleibol.

O esporte trouxe a renovação. Com ele, compreendi que quando fazemos algo por amor, o universo conspira a nosso favor. Essa escolha de vida levou-me até a Universidade Paranaense (UNIPAR) para cursar Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, curso no qual me formei em 2008. Enquanto aluna da graduação, participei ativamente de grupos de pesquisa e extensão, lidando com trabalhos ligados ao lazer e recreação, à terceira idade e ao esporte para cadeirantes.

Após a minha formação, mudei-me para Mossoró/RN, onde resido atualmente, iniciando a minha jornada profissional. Em 2009, na Faculdade de Enfermagem de Mossoró (FACENE/RN), tive a oportunidade de contribuir ainda mais para as atividades de pesquisa e desenvolvimento, atuando como coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Acadêmica. Nesse mesmo ano, foi-me dada a oportunidade de compor a equipe Multidisciplinar da Clínica Cardiológica de Mossoró, que atendia pacientes cardiopatas, realizando o processo de reabilitação da parte física dos pacientes.

Em 2013, desenvolvi uma Metodologia de Treinamento que atendia especificamente pessoas com interesse no desenvolvimento da saúde e recuperação de pessoas com diferentes patologias, como diabetes, hipertensão, dentre outros. A minha missão era a quebra de paradigmas para trazer à população a oportunidade de que todos somos atletas da vida real, que não é sobre a busca de um corpo perfeito, mas a compreensão de que saúde vai muito além de curvas, com isso, a intenção era transformar a vida das pessoas por meio da atividade física. Nessa jornada com a *Overall Training*, tive a oportunidade de atender diversas pessoas, cada qual com seu objetivo e transpor as barreiras das adversidades. Tive a oportunidade de adquirir conhecimento e formação em algumas áreas de metodologias na base de Treinamento Funcional, sendo elas: *Core 360*, *Core 360* para Cadeirantes, *Crossfit*, *Gymnastic* e Levantamento de Peso Olímpico pela Faculdade de Educação Física do Exército Brasileiro. Nessa jornada, gostaria de descrever inúmeras situações, histórias e oportunidades que vivenciei, porém apresentarei apenas alguns exemplos de “atletas da vida real”<sup>2</sup>.

No ano de 2014, fui procurada pela família de um aluno cadeirante com paralisia cerebral, que relatou a dificuldade em relação às habilidades de força. Assim, desejavam que, além de um benefício ao longo do acompanhamento, o mais importante era inseri-lo no convívio social com amor e respeito para que ele pudesse partilhar das mesmas oportunidades que as demais pessoas de acordo com suas características e possibilidades. Após um trabalho contínuo de fortalecimento de alguns grupos musculares, o maior resultado deu-se na

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada por mim para fazer referência às pessoas que superavam os desafios da deficiência.

evolução do convívio social. Conseguimos fazer com que o aluno participasse de eventos internos em competições de Levantamento de Peso Olímpico (LPO), e através da confiança adquirida participamos da meia maratona do Serviço Social do Comércio (SESC). Com o tempo, desbravou novos desafios através da prática da capoeira. Ser sua professora era um desafio constante na minha vida, pois todos os dias ele me ensinava algo novo sobre ele e sobre o mundo.

Em 2015, fui procurada pela família de outro aluno, que apresentava déficit de movimentos, tendo grande comprometimento de coordenação, equilíbrio e força. Ele era portador de paralisia cerebral, havia passado por 11 (onze) cirurgias e o último laudo médico atestava o comprometimento da lesão, que afetaria definitivamente seus movimentos, colocando em risco o ato de se deslocar. O aluno tinha depressão, fazia uso de medicação e passava horas do seu dia em seu quarto olhando na janela, um olhar sem rumo, sem destino, segundo a mãe: “um olhar distante”. Foi um trabalho complicado, a dificuldade de locomoção fez com que todo o início do processo acontecesse com ele no chão. Com o tempo, as evoluções foram acontecendo e ouvi dele o maior desafio de todos. Era um dia chuvoso e com aquele olhar sereno, já não mais distante, fixava-se nos meus olhos, fez-me um único pedido: “eu desejo correr”.

Em 2016, participou de competições internas de LPO, tomamos a decisão de o inscrevermos em uma corrida de 5 (cinco) quilômetros, que mudaria e, na verdade, mudou a vida dele. A prova foi concluída em uma hora e nove segundos. Essa foi a ponte numérica que ligou um sonho a uma realização. O que fez ele cruzar a linha de chegada não foi apenas o trabalho de grupos musculares, mas o empoderamento. Não é sobre competir, é sobre superar, reconhecer o momento certo de seguir e recuar. Correr foi algo libertador, curando as marcas vividas de uma educação não inclusiva. Atualmente, ele faz natação e pratica musculação. A educação é algo tão marcante em sua vida que hoje ele apresenta com orgulho a formação em Pedagogia pela UERN.

Em 2015 conheci uma aluna que se locomovia apenas pelo uso de muletas, ela era portadora de paralisia cerebral. O objetivo do trabalho com ela era adquirir fortalecimento de tronco para que pudessemos garantir uma evolução em termos de habilidades físicas. O objetivo era conseguirmos uma melhor resposta à perda de peso, fator esse que era um grande coadjuvante no processo de evolução.

Inicialmente, os trabalhos eram em solo com atividades de rastejo e manejos com os braços até conseguirmos posicioná-la sem apoios. Foram meses de trabalho, mas

conseguimos atingir o maior objetivo de todos: deixar de lado a muleta que a acompanhou desde a infância. Com essa aluna, aprendi a encarar a vida de forma mais leve: pequenos resultados eram vibrados de forma sem igual, comemorando as pequenas conquistas.

No ano de 2016, tive a oportunidade de ter o primeiro contato com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Confesso que me senti, muitas vezes, incapacitada de proporcionar algo a ela. Inicialmente, a comunicação foi um fator de extrema dificuldade, encontrar o tempo correto das coisas, encaixar as rotinas nos afazeres, mas confesso que foi a maior e melhor experiências de todas.

A comunicação acontecia em diversas línguas, uma parte em português, outra em inglês e algumas em espanhol. Foi a partir desse caso que comecei a entender que o universo que eu vivia ainda era pequeno para mim: a ânsia de conhecimento a partir de todos esses propósitos levou-me a tomar uma grande decisão. Recomeçar. Se já existia algo em andamento, por que recomeçar? Simplesmente porque entendi que todas as pessoas que passaram pela minha vida e tantas que acabei por não citar aqui, partiram de um princípio: a vida escolar.

Compreendi que através da Educação Física poderia fazer a diferença na vida de tantas pessoas, pois todos esses alunos, quando questionados sobre a prática de exercício físico na escola, utilizavam sempre a mesma resposta, que não existia uma forma de integração e inclusão. O meu ponto de partida tinha que ser a escola. Tive a oportunidade de coordenar a parte de esportes do Colégio Mater Christi. Nesse projeto, mostramos aos alunos de todas as faixas etárias que a Educação Física tem o poder de transformar vidas, pois através dela é possível desenvolver a multidisciplinaridade, deixando de lado o aspecto competitivo para lidarmos com o coletivo.

Por meio do Projeto de Psicomotricidade e Desenvolvimento Sensorial que desenvolvi nos anos de 2016 e 2017, compreendi que o meu perfil profissional estava traçado. A criação da sala sensorial realizada através de produtos totalmente recicláveis e de própria autoria foi o que me levou a entender um pouco o universo das crianças com TEA. Nesse período, fui nomeada como Diretora Geral Adjunta da referida escola, e entrei na função com a missão de inovar e inserir novos projetos. Conheci o projeto que começaria a dar o rumo a essa pesquisa.

Em um dos congressos de educação que participei, conheci um sistema de ensino, o qual trazia uma proposta de educação bilíngue, e, juntamente com a equipe pedagógica, tomamos a decisão de inseri-la em nosso ambiente escolar. O que nós jamais imaginávamos é que esse projeto abriria caminho para questionamentos de uma equipe multiprofissional e,

principalmente, das próprias famílias. Uma criança com TEA aprendendo a língua inglesa como segunda língua. Essa foi, sem dúvida, a experiência mais difícil da minha vida, pois eu não tinha respostas, apenas percebia no cotidiano como meio de interação social que contribuía para os afazeres daquelas crianças.

Como ponto de partida, no semestre 2018.2, ingressei como aluna no Programa Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com autismo a partir das práticas docentes.

## 1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISA NA ÁREA DE TRABALHO

Entendemos que a pesquisa, a depender de sua delimitação, poderá ser ampla ou ter recorte mais preciso, gerando possibilidades a novas discussões sobre o mesmo assunto e, por isso, buscamos investigar outras literaturas. O processo pelo qual optamos justifica-se em função de encontrar proximidade ou pontos que caminhem ao encontro de nosso estudo. Assim, proporcionar uma ampliação em relação à pesquisa proposta a partir das várias formas de amostragem e discussão da temática, visando contribuir significativamente com o nosso estudo.

Quando pensamos na proposta de se fazer a revisão de literatura ou o estado da arte, devemos entender o objetivo desse tipo de trabalho, para que possamos pensar na real importância de sua realização para o nosso estudo. Segundo Luna (1997, p. 20), “[...] o objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontra os principais entraves teóricos e/ou metodológico”. A partir do pensamento do autor, podemos perceber que, ao finalizarmos a pesquisa, teremos um maior conhecimento acerca do que vem sendo pesquisado dentro da nossa proposta, como também evidenciar os pontos de encontro e distanciamento com nosso estudo. Permite-nos conhecer teóricos, sujeitos da pesquisa, metodologia e outros aspectos que podem ser analisados.

Para a realização da pesquisa, buscamos filtrar o maior número de informações possíveis com o intuito de conhecer como andam as investigações acerca das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, procuramos analisar pontos que caminham lado a lado com nossa proposta. O processo de busca e análise necessita de tempo e cautela para que possamos abstrair informações que venham somar com nosso estudo.

O primeiro passo foi definir quais seriam nossos bancos de dados para busca de trabalhos que se assemelhassem ao nosso. Inicialmente, optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pelos Periódicos da CAPES e a pela página do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Nossa primeira busca foi realizada no site da BDTD, com o intuito de encontrar teses e dissertações que apresentassem pontos semelhantes com a nossa pesquisa, e por compreender que os estudos que se encontram disponíveis no site já estão finalizados e completos. Em nossa primeira busca, inserimos no campo do site o título da nossa proposta de pesquisa “O processo do ensino-aprendizagem de segunda língua para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise das práticas docentes na Educação Infantil”. Não encontramos nenhuma pesquisa relacionada à temática em questão na BDTD.

Após essa busca, optamos por delimitar pequenas expressões acerca do nosso tema, como: “ensino de segunda língua para alunos com autismo”, “ensino bilíngue para alunos com autismo”, “ensino da língua inglesa para alunos com autismo”. Também não encontramos nenhum resultado satisfatório.

Em seguida, optamos pelo uso das palavras-chave, pois segundo Luna (1997), as palavras-chave no processo de busca facilitam encontrar documentos relativos ao assunto de interesse. Iniciamos a procura no campo de “buscas avançadas” pelas palavras-chave, a seguir: bilinguismo, Educação Infantil, autismo e processo de ensino-aprendizagem. Não houve nenhum resultado, chegamos a inverter por diversas vezes a ordem das palavras, mas o resultado continuava o mesmo.

Em um segundo momento, excluímos a palavra “autismo” e continuamos com as demais que já tinham sido utilizadas. Apareceram 08 (oito) trabalhos no resultado, dos quais somente 01 (um) aproximou-se de nossa temática. Em um terceiro momento, colocamos as palavras-chave: “bilinguismo” e “Educação Infantil”, aparecendo 25 pesquisas. O critério de seleção foi: pesquisas com temática sobre a língua inglesa, norte deste estudo. Nesse direcionamento, mesmo não trazendo em suas discussões o ensino da segunda língua para crianças com autismo, optamos por utilizar tais investigações, com o objetivo de conhecer o que vem sendo pesquisado na área do bilinguismo com foco na Educação Infantil.

A análise, também, destacou a metodologia das pesquisas, autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem com foco na relevância de nosso estudo para o âmbito acadêmico e social, levando em consideração a singularidade do estudo. No total,

selecionamos 03 (três) pesquisas, sendo todas dissertações, como mostra o Quadro 01. Propomos o uso do quadro para facilitar ao leitor a compreensão do que foi encontrado no percurso. No Quadro 01, a seguir, expomos as instituições das pesquisas, os títulos dos trabalhos e os respectivos autores, ano de defesa e tipo de pesquisa.

**Quadro 1:** Pesquisas encontradas na BDTD

| <b>Instituição</b> | <b>Título/Autor(a)/Ano</b>                                                                                                                   | <b>Tipo de pesquisa</b> |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| PUC-SP             | As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue, de Ana Maria Fernandes David (2007). | Dissertação             |
| UCG                | Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil, de Cristina Pereira Furtado (2007).                                                    | Dissertação             |
| PUC-SP             | Educação Infantil: A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, de Ana Maria Linguevis (2007).                           | Dissertação             |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Em outro momento da pesquisa, iniciamos as buscas no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o desejo de encontrar estudos que trouxessem a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para crianças com autismo. Para a realização da pesquisa, tomamos conhecimento dos operadores booleanos, que ajudam a facilitar o processo de busca no site.

Iniciamos com o uso dos termos “Bilinguismo AND Autismo”, que nos levou ao resultado de 09 (nove) pesquisas, sendo todas do tipo artigo e, após análises dos títulos, chegamos ao resultado de 01 (uma) pesquisa. Logo após utilizarmos “Processo ensino-aprendizagem AND Bilinguismo”, chegamos ao resultado de 25 artigos, mas optamos por não usar nenhum, pois os trabalhos realizados na BDTD já contemplavam o uso dessas palavras, e nosso foco no site de periódicos era o ensino da segunda língua para crianças com autismo. Utilizamos os termos “Segunda língua AND Autismo”, que nos levou a um resultado de 43 artigos. Utilizamos o critério de filtragem “Periódicos revisados por pares”, disponível no site, que nos redirecionou a 32 estudos. Após todo o processo de análise dos títulos, não selecionamos nenhum artigo, pois nenhum estava ligado ao que pretendíamos buscar no banco de dados.

**Quadro 2:** Pesquisa encontrada na CAPES

| <b>Título</b>                                                 | <b>Tipo de pesquisa</b> |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Ideais e realidade: uma aula reservada para crianças autistas | Artigo                  |

|                                                               |  |
|---------------------------------------------------------------|--|
| bilíngues, de Miriam Eisenstein Ebsworth e Pedro Ruiz (2009). |  |
|---------------------------------------------------------------|--|

**Fonte:** Elaborado pela Autora (2019).

Assim, verificamos que existem pesquisas, mesmo escassas, que se preocupam em priorizar suas discussões em relação ao bilinguismo na Educação Infantil. Tal proposta contribui para o desenvolvimento da criança e reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa segunda língua para os pequenos.

Para falar de ensino-aprendizagem, é importante citar Vygotsky (1998), que discorreu sobre que a aprendizagem como meio da interação entre o sujeito e a sociedade que o cerca, um modificando o outro. O referido autor afirma ainda que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes. No ensino de línguas, de acordo com a importância da mediação, Vygotsky (1998) aponta como objetivo da educação o processo do aprendizado, e não o produto final da aprendizagem. Esse achado de Vygotsky (1998) pode ser considerado para qualquer idioma adicional que uma criança possa aprender.

Ainda falando de línguas, em geral, Rajagopalan (2003) afirma que o real objetivo do ensino de outras línguas é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas. O autor conclui que “[...] os alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho” (idem, 2005, p. 45).

Para que possamos fazer uma comparação de proximidade e distanciamento entre esta proposta de estudo e as pesquisas das autoras supracitadas, apresentaremos de forma sintética o que pretendemos alcançar com nossa proposta. Em nossa pesquisa, trazemos como objetivo geral *analisar o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua a crianças com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA), a partir das práticas docentes na Educação Infantil*. O ambiente de pesquisa no qual realizaremos as práticas pedagógicas no ensino bilíngue possui 9 (nove) crianças com autismo alunos da Educação Infantil da rede privada de ensino, em Mossoró/RN, no segmento da Educação Infantil (Nível I, III, IV, V). Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e, para nossa fundamentação teórica, buscaremos dialogar com autores como Vygotsky (1998), Rajagopalan (2003) e outros que irão subsidiar nosso trabalho.

Na pesquisa de David (2007), *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue*, a autora objetiva identificar as concepções de ensino-aprendizagem do projeto político pedagógico de uma escola de educação bilíngue, situada na cidade de São Paulo. Para fundamentação de sua pesquisa em

relação às concepções de ensino-aprendizagem, a autora permeia pelas três teorias de ensino-aprendizagem: behaviorista, cognitiva e sócio-histórica cultural, trazendo teóricos que discutem essas temáticas e enfocando na questão do ensino bilíngue.

Em relação ao bilinguismo, a autora traz um processo de historicidade da proposta do ensino bilíngue no Brasil, que começa a fazer parte do currículo das escolas de Educação Infantil a partir da década de 1990. Em relação à metodologia, a pesquisadora fez estudos de categorias, analisou o Projeto Político Pedagógico de uma escola de ensino bilíngue, buscando reconhecer as concepções de ensino-aprendizagem presentes no documento. Apresenta em suas análises a importância do ensino bilíngue para crianças na perspectiva global, e entende que, para alcançar essa proposta, é preciso que a escola favoreça situações didáticas nas quais o aluno venha a aprender a ler e a escrever naturalmente.

Na pesquisa intitulada *Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil*, Furtado (2007) pretende verificar a possibilidade e relevância da inserção da língua inglesa para crianças em idade pré-escolar de 3 (três) a 5 (cinco) anos na escola de Educação infantil. O desenvolvimento da criança e da escola e os saberes bilíngues para a Educação Infantil foram enfocados com base nas ideias de Grosjean (1982) Vygotsky (1998a, b, c; 2000), Luckman e Berger (1985), dentre outros.

Furtado (2007), em sua pesquisa teórico-bibliográfica, partiu de informações coletadas em visitas e entrevistas ao corpo docente e ao gestor de 06 (seis) escolas, que oferecem curricularmente a língua inglesa na Educação Infantil, bem como de uma escola bilíngue no município de Goiânia. Furtado (2007) fala que a inserção da língua inglesa desde a Educação Infantil busca caminhos para que as crianças cresçam adultos falantes desse idioma, ampliando suas condições de comunicação e de desenvolvimento cognitivo. A autora enfatiza o interesse que as crianças demonstram em aprender outra língua, pois não se sentem desapontadas quando cometem um erro.

Entre os resultados, foi possível comprovar que a linguagem é fator fundamental no desenvolvimento infantil, e que aprender línguas estrangeiras colabora com tal desenvolvimento. Compreendeu-se que há a necessidade de o professor, para atuar na Educação Infantil, ter curso superior, e que, no caso do ensino de língua estrangeira, deve dominar os saberes necessários para ministrar essa disciplina na Educação Infantil, porque não basta só ser professor de inglês, tampouco somente pedagogo.

Embora apresente certo distanciamento de nossa pesquisa, o estudo realizado por Furtado (2007) aponta discussões pertinentes que corroboram com a nossa discussão. Um

exemplo é a maneira como a autora apresenta a importância do ensino de segunda língua, e mesmo da necessidade de se fazer isso desde a Educação Infantil para que as crianças já cresçam habituadas ao outro idioma. Vygotsky vem ao encontro de nossa pesquisa, quando abordamos o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Outro ponto que nos leva a uma concordância, é quando Furtado (2007) fala sobre o interesse da criança em aprender o inglês. Em nossa pesquisa, enfocamos muito o interesse da criança com autismo de aprender uma segunda língua, mesmo apresentando dificuldades em sua oralidade.

A pesquisa de Linguevis (2007), *Educação Infantil: A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa*, objetiva descrever e interpretar o fenômeno de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma sala de Educação Infantil de uma escola particular da cidade de São Paulo. Assim como David (2007), a autora passeia pelas três teorias de ensino-aprendizagem: behaviorista, cognitiva e sócio-histórica cultural, apresentando teóricos que discutem essas temáticas e enfocando a questão do ensino da língua inglesa na Educação Infantil. Em sua metodologia, traz a abordagem hermenêutica fenomenológica, pensada numa perspectiva pós-moderna, que busca a compressão da natureza ou essência das experiências vividas. De natureza qualitativa, a pesquisa busca explicar os significados das experiências do dia a dia em sala de aula no ensino da língua inglesa.

Como resultado, Linguevis (2007) aborda que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa deve ser vivenciado como parte da educação, e deve interagir com o mundo social que a criança faz parte, valorizando sua aprendizagem na escola, como também fora dela. Linguevis (2007) enfatiza que o ensino de língua inglesa para crianças não é uma brincadeira, é preciso ser levado a sério através de estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sentido para elas.

Para finalizar o processo de análise, trago a pesquisa encontrada no site de periódicos da CAPES intitulada *Ideais e realidade: uma aula reservada para crianças autistas bilíngues*, escrita por Ebsworth e Ruiz (2009). Embora a investigação não tenha sido realizada no Brasil, achamos importante sua análise, pois mesmo não se tratando de uma tese ou dissertação, o referido artigo foi o que mais se aproximou de nossa proposta de estudo. Inicialmente, o que podemos analisar é que a pesquisa supracitada é de natureza qualitativa, na qual os autores abordaram as experiências de crianças bilíngues, selecionadas com desordem do espectro autista em uma sala de aula de Educação Infantil Especial Bilíngue. Utilizaram para a obtenção dos dados, observação ao vivo, gravações em vídeo e entrevistas com os funcionários e pais. A pesquisa foi realizada em um grande bairro urbano no nordeste dos

Estados Unidos. As aulas de Educação Especial foram categorizadas pela incapacidade rotulada da criança com autismo.

David (2007), Furtado (2007), Linguevis (2007) e Ebsworth e Ruiz (2009) abordam assuntos importantes que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua para crianças com autismo, temáticas como: a natureza bilíngue do programa, as preocupações dos pais, o clima da sala de aula e a preparação do professor. Um dos pontos que mais nos chamou a atenção foi a questão da preparação do professor, pois, segundo os autores, os docentes não estavam preparados para atuarem com essas crianças, o que dificultava o processo de ensino-aprendizagem. Em nossa pesquisa, um dos focos é perceber a prática dos professores de Educação Infantil no processo de ensino de segunda língua para crianças com autismo, observando a preparação e as contribuições de uma boa aula para que os pequenos aprendam de maneira satisfatória.

Outro resultado obtido na pesquisa foi a questão do barulho na sala de aula. É certo que a criança com autismo se agita em locais com muito barulho, e acaba perdendo a concentração em qualquer atividade que esteja desenvolvendo. Por isso, a importância de se preparar o ambiente para que essas crianças se sintam bem, e aprendam com mais facilidade. Como podemos perceber, o artigo dialoga com nossa proposta de pesquisa. Desde o processo metodológico utilizado para obtenção dos resultados, como os temas abordados no desenvolvimento do artigo, traz a temática relacionada à nossa proposta de pesquisa.

Pretendemos analisar neste trabalho o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Iniciamos com a ideia de quebra de barreiras. Algumas pessoas acreditam que a criança quando diagnosticada com autismo não terá um bom desenvolvimento, não tem capacidade para aprender igual as outras, excluindo-a de algumas atividades escolares que apresentam um grau de dificuldade maior, como o ensino de língua inglesa.

A partir das análises das dissertações e do artigo, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua para crianças na Educação Infantil vem sendo discutido no âmbito acadêmico. Compreendemos, ao longo das análises, os pontos encontrados nas duas pesquisas, a exemplos dos teóricos, e a presença das discussões sobre as três teorias de ensino-aprendizagem.

Em relação à nossa pesquisa, em comparação com as pesquisas analisadas, foi possível notar certo distanciamento. Vislumbramos que as dissertações discutem a questão do ensino-aprendizagem, mas nenhuma enfoca a questão do ensino de segunda língua para crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é o foco principal da nossa. Enfatizamos, assim, a relevância de nossa pesquisa no âmbito inclusivo em pensar uma proposta bilíngue para crianças com TEA. Constatamos o distanciamento em relação à proposta metodológica, em que nossa pesquisa mais uma vez mostra uma singularidade, tratando-se dos sujeitos, bem como da forma que pretendemos obter os dados e analisar, por meio de vídeos. Já nas dissertações, as análises são diferentes.

Enfatizamos, ainda, a dificuldade encontrada ao longo do percurso de busca. Percebemos que as pesquisas sobre o ensino de segunda língua para crianças com autismo ainda são poucas e recentes no âmbito acadêmico. Conforme assinalou Soares (2016), há uma escassez bibliográfica sobre os estudos relacionados à inclusão, Soares (2016) fornece elementos teórico-metodológicos significativos, os quais nortearão esta pesquisa. Os estudos de revisão bibliográfica contribuíram, significativamente, pois proporcionaram reflexões pertinentes referentes à temática, além de alguns aspectos evidenciados nos trabalhos que poderão ser agregadas no caminhar da pesquisa.

### 1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A escola da atualidade enfrenta novos desafios para a promoção do saber, como a disciplina, a participação da família, dentre outros. Nesse contexto, o avanço da ciência e da tecnologia, a disseminação do conhecimento em diversas áreas e as novas necessidades da escola demandam uma série de mudanças e preparo docente. Embora a modernidade ofereça tecnologias e ferramentas para dinamizar a relação ensino-aprendizagem, é necessário, também, que os docentes estejam preparados para tais desafios. Quando se trata do universo da Educação Infantil, a prática docente torna-se ainda mais desafiadora, devido à importância de trabalho com atividades lúdicas, que estimulem o uso da linguagem em suas múltiplas funcionalidades, conforme o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, é importante reiterar o papel da linguagem e suas diversas nuances para o desenvolvimento do educando. Tomemos, então, a abordagem sociointeracionista, na qual há a afirmação de que o fenômeno social da interação verbal realiza-se por meio de

enunciações e constitui o produto da interação, compreendendo o dialogismo explicado por Bakhtin (1986), em que o ser humano utiliza a linguagem para as ações no contexto social, uma vez que língua e linguagem são concebidas como atividades interativas.

Segundo Vygotsky (1998), é importante compreender claramente as relações interfuncionais entre pensamento e linguagem. Sem essa análise atenta, não se pode responder a nenhum questionamento que envolva tal estudo, de maneira que seria equivocado estudar algum fator que envolva a linguagem, dissociando-a do pensamento.

Diante disso, se observarmos, por exemplo, o ensino de Língua Estrangeira (LE) na escola regular, o qual nem sempre é considerado suficiente em virtude do pouco tempo direcionado a tal ensino, conforme afirma Feijó (2017), questionamos sobre como o processo de ensino-aprendizagem de LE, especificamente a língua inglesa, acontece face ao desafio de ensinar crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil. Diante disso, os profissionais que lecionam línguas têm de enfrentar alguns obstáculos, entre eles, os que ensinam LEs para alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizado ou que aprendem de maneira não convencional (TONELLI, 2012).

Falaremos de maneira especial da língua inglesa (LI), tido como ensino formal de LE, em virtude das consequências de um contexto globalizado, já que há o fortalecimento e incentivo do uso dessa língua devido à utilização das ferramentas da tecnologia, acessível a muitos, decorrente do aumento do poder econômico (TONELLI, 2012). Devido à globalização, tornou-se prática constante, por grande parte da população mundial, o uso de mais de uma língua, não só em âmbito profissional e acadêmico, mas também pessoal. Em 1998, já era possível afirmar que mais de dois terços da população mundial era bilíngue (BAKER; JONES, 1998 *apud* RODRIGUES, 2016). Acrescenta-se, ainda, consoante às reflexões desses autores, a importância em se destacar a diversidade de culturas, aliados à grande possibilidade de acesso à informação. Portanto, ainda que hoje seja comum o ensino de LI, ao docente é apresentado o desafio do processo de ensino-aprendizagem de LI a crianças com TEA, sendo esta a questão maior que permeia a presente pesquisa.

Ainda sob a ótica teórica-metodológica de Rodrigues (2016), ao fazer uma leitura sobre a teoria inglesa de Peal e Lambert (1962), pode-se compreender que o bilinguismo passou a ser objeto de estudo das ciências cognitivas, entre elas a Neurolinguística e a Psicolinguística. Além disso, é pontuado por esses autores que são capazes de apreender cognitivamente outra língua tanto crianças quanto adultos em todas as faixas etárias. Segundo Varela (2011, p. 2):

Embora, em 1920, Karl Lashley tivesse sugerido que a distribuição dos neurônios no córtex cerebral (área que controla os movimentos) de macacos se alterava a cada semana, até a década de 1970 o pensamento corrente era que as conexões entre os neurônios (sinapses), formadas na infância, permaneceriam imutáveis pelo resto da vida.

Apesar da afirmação supracitada, há estudos que mencionam o contrário, enfatizando que é por meio da plasticidade cerebral que o ser humano tem a capacidade de continuar fazendo as conexões entre os neurônios. Varella (2011, p. 3) afirma que:

Saber que nossos neurônios são capazes de migrar para áreas cerebrais “vazias” e que continuam nascendo todos os dias sob a influência de fatores de crescimento, medicamentos, atividade física e desafios intelectuais é alentador para que temem a perda do domínio das faculdades mentais no fim da vida, porque, como disse Machado de Assis, “A velhice ridícula é, porventura, a mais triste e derradeira surpresa da natureza humana”.

Os estudos têm fornecido evidências importantes sobre a organização do cérebro e as bases neurais da aprendizagem humana. (COSENZA e GUERRA, 2011). A aprendizagem ativa, cuja informação é instantânea, relevante e útil, é aquela na qual o conhecimento é compartilhado entre o professor e aluno, são esses os modelos mais compatíveis para o cérebro. O conhecimento sobre o cérebro humano é muito importante para a prática pedagógica, pois o que acontece dentro do cérebro é primordial e decisivo para a construção do conhecimento.

Ser educador é estar em constante busca. O docente, quando se propõe a um desafio, certamente evolui. Nesse contexto, o convívio com crianças autistas no ambiente escolar, por parte da pesquisadora, e a observação do ensino de língua inglesa às crianças trouxe à tona o interesse de entender como são pensadas e executadas as práticas docentes que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos discentes com TEA.

O autismo tem sido pauta de grandes discussões no meio acadêmico, sendo necessário pensar sobre os muitos desafios para tornar a educação cada vez mais inclusiva. De acordo com Vale & Maia (2010),

(...) a inclusão causa mudança de perspectiva educacional, pois além de atender as dificuldades dos alunos, envolve a todos: pais, direção, alunos e professores. Portanto, a inclusão educacional, enquanto processo, constitui-se em condição ou em fator indutor e imprescindível para a construção de um novo tipo de sociedade delineando pequenas e grandes transformações, nos diversos ambientes físicos (espaços externos e internos), nos recursos materiais (equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na concepção das pessoas envolvidas direta e indiretamente com a educação, sendo que, quiçá, as maiores resistências às necessárias mudanças residam justamente em tais concepções.

É estudando as diferentes concepções, investigando as práticas que mostram bons resultados e destituindo preconceitos que se pode avançar, afinal, educação tem relação não apenas com a promoção do saber ou integração dos indivíduos na sociedade, mas com a ativa participação destes. Conforme Freire (2011), não basta que os discentes sejam apenas sujeitos integrados, acomodados a determinadas situações, mas devem participar efetivamente da sociedade.

Educação inclusiva se faz, primeiramente, com a humanização, tornando a criança protagonista do cenário educacional, garantindo o acesso à informação, conhecimento, de modo que estes permitam plenitude no exercício da cidadania, no acesso aos espaços, no convívio em sociedade, no mercado de trabalho, propiciando, assim, as mesmas oportunidades aos alunos com TEA. Desta feita, reitera-se que: “Não é aceitável, um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX”. Tal citação do professor e pedagogo José Pacheco, da revolucionária Escola da Ponte<sup>3</sup>, de certa forma, causa incômodo. Foi por meio de inquietações como essa que nasceu o desejo de entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem de LI a crianças com TEA e como os educadores podem contribuir para um modelo de ensino centrado no aluno, principalmente, quando o discente apresenta desafios não convencionais.

Para melhor entender parte desses desafios não convencionais, estudaremos de maneira mais aprofundada a relação entre pensamento e linguagem, observando o constante diálogo com a Psicologia por meio da obra de Vygotsky (1998, p. 57):

Segundo Piaget, o elo que liga todas as características específicas da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Ele reporta todas as outras características que descobriu, quais sejam, o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações, a este traço nuclear e descreve o egocentrismo como ocupando uma posição intermédia, genética, estrutural e funcionalmente, entre o pensamento autístico e o pensamento orientado.

Dessa forma, entendemos que o pensamento autístico não se adapta à realidade externa por meio de objetivos ligados à consciência, mas cria para si uma realidade que não segue a lógica convencional do chamado pensamento orientado (PIAGET *apud* VYGOTSKY, 1998). Segundo Certeau (1994, p. 263), “a criança escolarizada aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem da decifração e não graças a ela”. Funck (2015, p. 201 *apud* Rodrigues,

---

<sup>3</sup> A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino localizada em Portugal, no distrito do Porto, e dirigida pelo educador, especialista em música e em leitura e escrita. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-ponte.htm> Acesso em: 1º de jun. 2019.

2016) explica o processo de aprendizagem por meio da definição de plasticidade cerebral:

A Plasticidade Cerebral é definida como alterações estruturais do cérebro, resultado de adaptações do indivíduo e/ou estímulos repetidos. Ou seja, a plasticidade é entendida como um mecanismo adaptativo, que permite que o cérebro crie novas conexões entre neurônios, assim, estabelecendo novas formas de pensar e agir.

Partimos do pressuposto de que quanto mais estímulos a criança receber, mais sinapses serão feitas e, conseqüentemente, melhor poderá ser o resultado. Sobre os domínios de ensino, consideramos como uma das questões fundamentais para os docentes envolvidos com a inclusão escolar conhecer com maior profundidade o TEA, para fins de norteamento do planejamento de ações e implementações de práticas pedagógicas que configurem um currículo acessível para todas as crianças, favorecendo o alargamento das capacidades cognitivas e sociais das pessoas que apresentam o TEA.

Com as exigências do mundo globalizado e de um mercado cada vez mais competitivo, aprender uma língua estrangeira ou mais de uma é essencial. Em quase todos os países, o ensino de LE compõe o currículo dos estabelecimentos de ensino. Nesse contexto, a língua inglesa estabeleceu-se de maneira mais forte como primeira opção de uma LE em virtude do forte uso das tecnologias, que faz constante uso da referida língua. Garantir à criança com TEA o ensino de tal língua é, no mínimo, oferecer as mesmas oportunidades.

Sabe-se que o professor tem um papel fundamental na aprendizagem e na motivação dos alunos, sendo assim, é fundamental a continuidade dos estudos da língua pela qual optaram, o que sabemos não ser uma tarefa fácil. Sobre os desafios enfrentados pelo professor que leciona línguas, o professor e pesquisador Barbosa (2016, p. 86) afirma:

O ensino-aprendizagem de línguas está fundamentado em uma ou mais perspectivas a respeito do que é a linguagem, e como essa pode ser adquirida. Mas professores de línguas nem sempre estão conscientes dessa relação entre teoria e prática. Por esse motivo, é preciso avaliar as perspectivas das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. E mais que isso, investir em práticas que concebam a linguagem como prática social. Somente uma prática docente que assuma essa abordagem justifica socialmente o papel da escola, atentando para o contexto sócio histórico no qual os estudantes estão inseridos.

É pensando nesse lado social, no qual o uso das atividades envolvendo a linguagem pode promover, que respaldamos o interesse de que tal pesquisa observe as práticas docentes na Educação Infantil de crianças com TEA de maneira específica e objetiva. A LI é necessária no contexto globalizado em que nos inserimos, sendo, também, uma promotora da inclusão.

Retomamos a relação de ensino-aprendizagem sob a ótica de Vygotsky (1998), na

qual a aprendizagem é vista como meio da interação entre o sujeito e a sociedade que o cerca, um modificando o outro, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes. No ensino de línguas, de acordo com a importância da mediação, Vygotsky (1998) aponta como objetivo da educação o processo do aprendizado, e não o produto final da aprendizagem. Dessa maneira, compreendemos a promoção evolutiva do discente, ao lidar com a linguagem nessas atividades de interação, é o percurso e o que nele é encontrado.

Rajagopalan (2003) afirma que o real objetivo do ensino de outras línguas é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas. Para o autor, “[...] os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho” (idem, 2005, p. 45). O ensino de LI deve não apenas promover a inclusão das crianças com TEA, como também fazê-las imergir na curiosidade por outras culturas. Feijó (2017, p. 29) reforça que:

Para que haja um melhor aprendizado de uma segunda língua, é sempre bom pensar na interação entre os alunos. É importante que eles percebam, por meio da prática, como usar determinado conteúdo. As crianças, principalmente, precisam de aulas dinâmicas, para que se interessem pela matéria e aprendam, sem perceber, brincando.

Assim, a ludicidade para o ensino de LE na Educação Infantil é fator fundamental, e em relação a crianças com TEA, desafiador, uma vez que sabemos que há diferentes níveis de autismo e que cada um tem características específicas. Por isso, o professor precisa estar em constante atualização para poder adequar as aulas da melhor forma possível. Não é tarefa fácil, até porque, para haver um resultado eficaz, é preciso que a escola e a família estejam unidas, buscando o melhor para as crianças.

Levando em consideração o cenário acima descrito, questiona-se neste trabalho: Como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a crianças com TEA, a partir das práticas docentes na Educação Infantil? Essa pergunta geral desdobra-se em algumas específicas: Quais os efeitos cognitivos e sociais do bilinguismo na criança com TEA?; De que forma o letramento bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social da criança com TEA?; Como ocorre a avaliação com os professores do letramento bilíngue do desempenho acadêmico da criança autista?

Para tentarmos responder tais questionamentos, embasaremos-nos nas principais teorias que envolvem essa questão, tendo amplo cuidado em verificá-las e compará-las. Investigaremos, por meio de levantamento, observação e análise das práticas docentes na

Educação Infantil de uma determinada escola da rede privada, na qual acompanharemos 9 (nove) crianças com laudo de TEA. A presente pesquisa é do tipo estudo de caso, ou seja,

[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2008, p. 58).

Acredita-se que a presente pesquisa possibilitará compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com autismo a partir das práticas docentes. Ademais, um estudo com esse caráter pode investigar a produção dos efeitos cognitivos e sociais do bilinguismo nas crianças com TEA e como o letramento bilíngue pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Por fim, este trabalho contribuirá na bibliografia de estudos sobre práticas docentes com ênfase no ensino bilíngue de crianças com TEA na Educação Infantil.

#### 1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o objetivo de proporcionar ao leitor uma boa leitura, organizamos a dissertação em 4 (quatro) capítulos. Iniciamos com a **Introdução**, na qual será apresentada a origem do problema, narrando a itinerância da pesquisadora, a partir da formação acadêmica, das experiências de trabalho e do ingresso como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). Será apresentado o levantamento de pesquisas na área, realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), bem como a justificativa e relevância do estudo.

No segundo capítulo, **A criança com autismo e a Educação Infantil: da inclusão ao processo de ensino-aprendizagem**, iniciamos as discussões teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), passeando pela historicidade, apresentando características da criança com autismo, o processo de diagnóstico e a aceitação da família. Em seguida, discutiremos os aspectos legais sobre os direitos da criança com autismo, focando na Lei nº 12.764/12 – Lei Berenice Piana, e na Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão, enfatizando os pontos em relação ao direito à educação de qualidade, à permanência, à aceitação e à inclusão do aluno. Apresentaremos discussões sobre a Educação Infantil e a Base Comum Curricular, adentraremos nas teorias de Vygotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem e finalizaremos com o ensino da língua inglesa para alunos com TEA, evidenciando os desafios e fortalecendo novas possibilidades de ensino.

No terceiro capítulo, **O percurso metodológico da pesquisa**, apresentamos os objetivos do estudo, expondo o contexto e sujeitos participantes da investigação. Apresentaremos o caminhar do nosso trabalho: os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coletas e as análises dos dados coletados durante a prática da pesquisa.

No quarto capítulo, **Apresentação e análise de dados**, apresentamos os resultados e as análises dos dados, com foco na prática docente para o ensino bilíngue, bem como apresentamos os resultados obtidos no questionário aplicado com as famílias, com o intuito de perceber a relação família/escola e ainda conhecer as contribuições da aprendizagem da segunda língua para crianças com autismo, apresentando os avanços cognitivos e sociais.

## **2 A CRIANÇA COM AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INCLUSÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Neste capítulo, traremos discussões acerca do conceito, das características, do diagnóstico e do processo de aceitação por parte da família da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista. Incluiremos, também, o contexto da Educação Infantil na Base Comum e, em seguida, na nova roupagem a partir da implantação da Base Comum Curricular. Discutiremos sobre a legislação que defende os direitos da criança com autismo, com foco nos pontos que enfatizam uma educação de qualidade que vise à inclusão, bem como a permanência do aluno em sala de aula. Ainda neste capítulo, apresentaremos discussões de Vygotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem, e enfatizaremos o ensino da LI para crianças com autismo, apresentando desafios e buscando novas práticas de ensino da segunda língua para alunos com TEA.

### **2.1 A CRIANÇA COM AUTISMO E SUAS PARTICULARIDADES: CONHECENDO O ESPECTRO**

Conhecer o universo da criança com autismo é fundamental para que possamos entender todo os (des)caminhos do processo de ensino-aprendizagem. Neste tópico, apresentaremos discussões teóricas sobre o conceito, as características, o diagnóstico e a aceitação da família.

Segundo Tucham e Rapin (2009), o termo autismo foi mencionado pela primeira vez por Bleuler para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia em diferentes locais e regiões. Em seguida, o termo foi resgatado por Kanner em 1943, e, posteriormente, por Asperger, em 1944. A hipótese da etiologia parental do autismo passa a ser questionada, dando lugar à compreensão do transtorno como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico (GADIA, TUCHMAN e ROTTA, 2004). Consequentemente, há mudança nos manuais de classificação que retiram o autismo do grupo das psicoses, passando a ser caracterizado como um transtorno invasivo do desenvolvimento, o que trouxe repercussões acadêmicas importantes.

As primeiras discussões sobre a descrição do TEA surgiram no ano de 1943, quando Leo Kanner constatou que o comportamento de um grupo diferenciava-se dos demais. Tais crianças estavam sempre distanciadas das outras e pareciam manter uma relação não funcional com os objetos. Segundo Kanner (1943), o autismo estava relacionado à frieza ou

rejeição materna. Com isso, o médico quis dizer que a criança com o espectro não recebia carinho por parte da mãe, tornando-se isolada, sem reação de carinho com o próximo. Hipótese essa já foi descartada.

Segundo Schmidt (2013, p. 13), “o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”. Para Nilsson (2004, p.17), “indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, dificuldades de socialização, dificuldades no uso da oralidade, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos”. Esse comprometimento na interação social manifesta-se na incapacidade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse na participação social.

Com relação às atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas, é comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar. Uma das grandes dificuldades que enfrentei no processo de inclusão no ambiente escolar de uma criança com autismo foi a socialização. Por se manter isolado em seu mundo, a criança com autismo impede que as demais crianças se aproximem, criando um gesto de afeto. Segundo Soares (2016, p. 24):

Por ser um espectro, uma criança com TEA, como toda pessoa, não manifestará exatamente as mesmas características que outras, nem a mesma intensidade dos sinais de risco quando bebê, as manifestações comportamentais da pessoa, à medida que for crescendo, também poderão ser diferentes. Os comportamentos poderão aparecer de forma acentuada em determinado momento e em outro estar ausentes ou quase ausentes.

Para Suplino (2007), as principais características encontradas na criança com autismo são: contato visual difícil, sendo, normalmente, evitado; ecolalia (repetição de palavras ou frases); preferência por estar só; não responde às ordens verbais (atua como se fosse surdo); recusa em ouvir; incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças; dependência de rotinas e resistência à mudança; pode começar a desenvolver a linguagem, mas, repentinamente, isso é completamente interrompido sem retorno; apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se; faz movimentos repetitivos; cheira ou lambe os brinquedos; demonstra desigualdade em habilidades motoras; limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas; autoagressão; isolamento social.

Vale ressaltar que cada criança tem sua particularidade, ou seja, nem todo autista irá se comportar como outro. O que diferencia uma criança da outra é o grau de autismo em que se encontra. Segundo o DSM, o TEA pode ser classificado em: grau leve, grau moderado e o

grau severo, relacionados às dificuldades e às necessidades de apoio de cada criança.

Sobre a comunicação, a criança com autismo utiliza de forma limitada a não-verbal, como contato visual, expressões faciais, gestos, linguagem corporal e, em algumas situações, a criança não responde ao ser chamada pelo nome. Dentre os comportamentos não-verbais de comunicação, destacam-se: a inabilidade em compartilhar a atenção com outro, o desinteresse intrínseco pelas pessoas, a ausência do sentimento de tristeza tipicamente referido pelas crianças e adolescentes incapazes de juntar-se ao grupo, do mesmo modo como brincar de “faz de conta” encontra-se pouco presente ou até ausente. Algumas crianças autistas nunca iniciam uma conversa se não forem antes estimuladas ou “arrastadas”. Nesse aspecto, a DSM-V prevê que se observem pelo menos dois dos seguintes sintomas: retardo ou falta total de linguagem expressiva; dificuldade para iniciar ou continuar uma conversa; uso repetitivo ou anômalo da linguagem; falta de jogos de fantasias ou de imitação típicos do nível evolutivo.

Nos comportamentos repetitivos/estereotipados, a dificuldade de inibir o aprendizado básico, de compactar a memorização, faz da repetição um eterno recomeço. A tendência no autismo em preferir detalhes ao todo tem sido amplamente ilustrada na literatura científica (FRITH, 1983). A teoria desenvolvida por Utah Frith mostra que alguns pacientes com TEA apresentam o que ele chama de *weak central coherence*, ou seja, uma capacidade impressionante em áreas como a Matemática ou Engenharia em contraponto às dificuldades em linguagens, interpretação e conseqüentemente, em comunicação.

Segundo o DSM-V, para que o diagnóstico de autismo seja justificado, é preciso levar em consideração alguns pontos como: interesses estereotipados e muito restritos; aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais; maneirismos motores e movimentos estereotipados; interesse intenso e persistente por partes de objetos.

Uma característica marcante na criança com TEA diz respeito àqueles comportamentos marcados por extrema resistência ou estresse para mudança de rotinas. Compreendemos que essa busca de estabilidade remete ao conhecido, em que não se sente ameaçado, já que a mesmice não gera nenhum problema. Toda essa busca faz com que a criança acabe não obtendo experiência com as mudanças que poderiam gerar aprendizado.

No Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnósticos de autismo desenvolveram-se de maneira tardia. Até o surgimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, no início do século XXI, essa população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais, como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas (CAVALCANTE, 2003).

O enfrentamento tardio do problema fez com que a construção atual da política pública brasileira para o autismo fosse marcada por dois grupos distintos que, historicamente, desenvolveram suas ações de maneira simultânea, mas em paralelo. De um lado, o grupo composto, em sua maior parte, por trabalhadores e gestores do campo de Atenção Psicossocial, além de partidários da Reforma Psiquiátrica, integrantes das ações diretamente ligadas à política pública de saúde mental no Sistema Único de Saúde (SUS). De outro, as associações de pais e familiares de autistas, que começaram a construir suas próprias estratégias assistenciais para os filhos, em um período do século XX, nos anos 80, marcado pela lacuna de recursos públicos destinados ao atendimento de tal clientela. Nunes (2012) registra que as associações têm, por meio de mobilizações políticas, manifestado sua luta por direitos, apontando as lacunas assistenciais vivenciadas na saga por tratamentos e diagnósticos de seus filhos:

Desde a formação da AMA, grupos de familiares de autistas vêm se consolidando pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional e outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento (NUNES, 2012, p. 15).

É comum a família das crianças com autismo fazerem perguntas para as quais não se tem respostas. Acreditamos que essa é uma condição pela qual muitas famílias passam ao receber o diagnóstico de autismo de seu filho. Não existe um amparo imediato e eficiente diante do medo, das incertezas e, principalmente, da falta de respostas. A família nunca está preparada para lidar com a situação.

O autismo pode causar nos pais uma mistura de sentimentos e mistérios, além da necessidade de buscar o significado para o que está acontecendo, sendo a própria característica da criança um grande fator de impacto no sistema familiar. Lidar com os comportamentos que afetam a aproximação, a comunicação com os demais, é o que gera grande frustrações nos pais. É muito comum os pais terem a crença de que seu filho tem autismo devido a uma questão “divina”, que foram “escolhidos”, porém essa forma de “aceitação” pode, na verdade, gerar tendência dos pais a se culparem.

Há um grande impacto nas famílias, especialmente nos casais, pois o autismo, devido as suas características, configura-se como um causador de estresse. O grande motivo desse acontecimento é o foco dado ao autismo do filho, sendo esse o ponto principal dos problemas

familiares, permitindo que as famílias, acabem se distanciando.

É importante destacar a clareza e a empatia dos profissionais, sendo eles também grandes protagonistas no processo e dentro do ciclo vital familiar. Da mesma forma que essa insegurança causa estranheza às famílias, é comum os profissionais manifestarem dificuldades de concordância quanto a diversos aspectos, como a condição do filho, as medicações e as intervenções. A própria demora no estabelecimento do diagnóstico das crianças com autismo causa dor, sendo o tempo o pior inimigo.

Howlin (1997) ressalta que esse sentimento de perda de tempo pode gerar ou incrementar frustração, confusão, sentimento de culpa, expectativas irreais de cura de desaparecimento dos sintomas do filho. Os pais, também, relatam que há dificuldade de acesso ao serviço de saúde qualificado (preços altos, pouca disponibilidade dos profissionais nas urgências).

De acordo com Schulman (2002), uma vez que o diagnóstico é comunicado, é importante dirigir aos pais os recursos úteis, que auxiliem na sensação de que há algo para fazer. Assim, auxiliando-lhes a entenderem as manifestações específicas do autismo em seu filho, estimulando a leitura de livros e a falar com outras famílias que tenham crianças na mesma situação, buscando apoio e conforto.

## 2.2 A LEGISLAÇÃO PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: EFETIVANDO A INCLUSÃO E GARANTINDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Segundo Mara Gabrilli, relatora da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) na Câmara dos Deputados, a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, pois não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas como resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. A LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas, ou seja, quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. A LBI traz em seu Art. 2º que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No seu primeiro capítulo, a LBI, em seu Art. 3º, eleva considerações sobre a acessibilidade, o desenho universal tecnologia assistiva e as barreiras: barreiras urbanísticas; barreiras arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e na

informação; barreiras atitudinais; barreiras tecnológicas; comunicação; adaptações razoáveis; elemento de urbanização; mobiliário urbano; pessoa com mobilidade reduzida; residências inclusivas; atendente pessoal; profissional de apoio escolar; acompanhante.

No segundo capítulo, em seu Art. 4º, a LBI comenta sobre a igualdade e a não discriminação, e sobre a proteção das pessoas com deficiência sobre qualquer tipo de discriminação por sua condição.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Nos Artigos 5º, 6º e 7º, a Lei trata da proteção da pessoa com deficiência. Traz o que cada pessoa pode fazer, normalmente, sem nenhum impedimento por conta da deficiência e, por último, salienta a importância de denunciar a violação da lei, deixando claro que o respeito é dever de todos.

O Art. 8º trata sobre o dever do Estado, da sociedade e da família em assegurar todos os direitos às pessoas com deficiências com prioridade, pensando sempre no bem-estar.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Após um breve resumo dos primeiros artigos da LBI, apresentamos o ponto principal relacionado ao nosso estudo, o *Direito à Educação*, que se encontra no Capítulo IV, a partir do Art. 27, mostrando que a educação é um direito de todos, em qualquer nível de ensino, e que tem que ser assegurada ao longo de toda a vida, desenvolvendo as habilidades segundo as características e necessidades de aprendizagem. A Lei afirma que:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (LBI, 2015).

Dessa forma, fica assegurado o direito ao acesso e à permanência do aluno com TEA

desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, bem como o direito a uma educação de qualidade que busque as potencialidades dos alunos, visando o desenvolvimento em todas as áreas.

Após uma luta incansável da mãe de uma criança autista, entrou em vigor no ano de 2012 a Lei nº 12.764/12, Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tal lei prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação. Assim, fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. A pessoa com autismo terá assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e à assistência social.

Berenice Piana é militante brasileira e recebeu o título de Cidadã Anapolina por sua luta em prol da pessoa com autismo no Brasil, é embaixadora da paz pela ONU e União Europeia, título este reconhecido pelo Ministério das Relações Exteriores. Sua história de vida fornece o tom humano por trás da frieza numérica da Lei intitulada com seu nome. A autora da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é mãe de um autista que lutou, arduamente, pela sua aprovação. A pessoa com TEA foi reconhecida como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Entre as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista está “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Art. 2º, inciso VII da Lei nº 12.764/12). Na prática, as instituições de ensino devem (ou deveriam) desenvolver estudos, levantamentos, debates e práticas pedagógicas, bem como promover cursos, simpósios, seminários e outros eventos, buscando a formação e a atualização de recursos humanos para atuar com crianças e adolescentes inseridos no espectro autista, garantindo a habilitação de seus profissionais.

Também deve haver iniciativas voltadas a proporcionar orientação e acompanhamento aos pais ou responsáveis do estudante autista, viabilizando a participação ativa no processo educacional e a integração escola-família-comunidade. Segundo Eugênio Cunha (2014, p. 57):

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construir um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com

rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola.

Ainda no contexto da educação, mais concretizadores da Política Nacional são os direitos da pessoa autista previstos no Art. 3º da Lei Berenice Piana, entre eles, a figura do acompanhante especializado:

Art. 3 São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

(...)

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

(...)

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Como visto, para muito além de normas meramente programáticas, a legislação de proteção e inclusão dos autistas no ambiente escolar prevê regras claras e assertivas a serem observadas. Só assim é oportunizada uma educação adequada às necessidades especiais dessas crianças e adolescentes.

Paralelamente, a Lei nº 12.764/2012 confere ao autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado. Nesse viés, o Decreto nº 8.368/2014 dispõe que sendo comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, à interação social, à locomoção, à alimentação e aos cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada, disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar.

Entretanto, o Decreto não especifica a especialização de tal acompanhante, o que, diversas vezes, impossibilita a disponibilização do profissional adequado ou acarreta a contratação de um estagiário para acompanhar o autista no contexto escolar. Além disso, não há especificação se a escola, pública ou particular, tem a obrigatoriedade de disponibilizar um acompanhante para cada autista e, no caso de escolas particulares, se elas devem contratá-los sem custo adicional. Diante das lacunas e alegados equívocos, os movimentos sociais se mobilizam, constantemente, para exigir a adequação do citado Decreto para que os direitos dos autistas sejam concretizados com efetividade sem que seja necessário ingressar com ações judiciais para garantir os direitos conferidos pela Lei Berenice Piana.

A inclusão escolar de pessoas diagnosticadas com TEA é um assunto muito discutido atualmente, visto que envolve a participação de diversos agentes educacionais. No entanto,

apesar das leis internacionais e nacionais que regulamentam a necessidade de incluir pessoas com deficiência nas escolas regulares, ainda se sabe que este é um processo longo e em construção. Para Soares (2016, p. 24), “[...] no cenário nacional é notória a vasta legislação que trata da temática da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, e destacando legislação específica acerca da inclusão escolar da pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).”

Incluir não significa apenas fazer parte do corpo de alunos da escola. Significa criar condições e contextos – da estrutura física das escolas a currículos de ensino adaptados. Tudo para que os estudantes autistas consigam, de forma efetiva, aprender e desenvolver as suas potencialidades.

Para além de assegurar matrícula, as escolas devem ter uma equipe de professores capacitada, que esteja apta a lidar com as necessidades individuais do aluno, garantindo um ambiente de aprendizagem. É seguro, também, se comprovada a necessidade, a participação de profissionais especializados para acompanhar as crianças com TEA.

Assim, como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas de linguagem e de adaptação social. Precisam, muitas vezes, de adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas.

## 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE COMUM CURRICULAR

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar. Essa fase vai até os 5 (cinco) anos e é caracterizada por momentos de encantos e de grandes avanços no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A Constituição Federal de 1988 tornou dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Posteriormente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, e reconhecida no mesmo nível que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2006, a LDB passou por algumas mudanças, a exemplo da nova regra que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental, aumentando para 9 (nove) anos e mudando a idade de ingresso dos alunos no referido nível para 6 (seis) anos, com isso, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que impõe a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, promovendo a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em instituições de Educação Infantil.

Há alguns anos vem sendo reforçada a concepção da Educação Infantil do cuidar e educar, tornando assim o cuidado indissociável do processo de educação. Dessa forma, as creches e pré-escolas, ao desenvolverem suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, consolidando novas aprendizagens, atuando de forma conjunta à educação familiar, especialmente quando se trata da educação das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos, como a socialização, a autonomia e a comunicação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Art. 4, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O DCNEI apresenta, em seu Art. 9, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica: interações e brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante as brincadeiras caracteriza o cotidiano da infância, gerando grandes aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento. Ao observarmos os momentos de interações e brincadeiras entre as crianças e com os adultos, é possível percebermos as expressões dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Em 2017, iniciou-se as discussões sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e objetiva proporcionar aos alunos uma educação nivelada, seja na educação pública ou privada. Com esse documento, os discentes passam a ter o direito de aprender conhecimentos e habilidades comuns. A BNCC traz significativas mudanças para a

Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reduzindo o nível de desigualdade educacional existente no Brasil.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, podendo construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Com o objetivo de assegurar os 6 (seis) direitos, a organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estruturada em 5 (cinco) campos de experiências, dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que reúne as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e aos conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

1 - O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais [...].

2 - Corpo, gestos e movimentos - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...].

3 - Traços, sons, cores e formas- Conviver com diferentes manifestações artísticas culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...].

4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação- Desde o nascimento, às crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais se interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu

corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais que ganham sentido com a interpretação do outro [...].

5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) [...] (BRASIL, 2018).

No entanto, para se trabalhar esses campos das experiências, é preciso que as escolas passem por toda uma reformulação no currículo, colocando sempre a criança no centro do planejamento, visando assegurar direitos e o pleno desenvolvimento.

## 2.4 VYGOTSKY E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inicialmente, apresentaremos a história de vida de Vygotsky para que possamos refletir sobre suas teorias de ensino-aprendizagem para crianças, compreendendo e nos alimentando de suas contribuições no campo da educação. Segundo Rego (1995, p. 20):

Lev Semenovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Sua família, de origem judaica, propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais e estável no que diz respeito ao aspecto econômico. Seu pai, pessoa culta, trabalhava num banco e numa companhia de seguros. [...] É bem provável que sua precoce curiosidade por temas de diferentes campos do conhecimento tenha sido provocada, no início, pelo acesso que tinha, no seu contexto familiar, a diversos tipos de informações. Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. [...] O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências.

Ao falarmos sobre ensino-aprendizagem, é importante citar Vygotsky (1998), quando o autor diz que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e a sociedade que o cerca, um modificando o outro. Ele também fala que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes.

Segundo o autor, nos primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social dirigido a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, Vygotsky (2001) salienta que:

Aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, p. 98).

Na fala do autor, podemos refletir que o aprendizado e o desenvolvimento caminham no mesmo sentido, no entanto, o desenvolvimento caminha a frente do aprendizado. O que nos leva a entender que a aprendizagem faz parte do processo de desenvolvimento, trazendo em suas experiências maturidade para o sujeito desenvolvido.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades em que precisaram lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho (VYGOTSKY, 2001).

O aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. Vygotsky (2001, p. 57) afirma que:

De fato, é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, por meio da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repatório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 2001).

Para Vygotsky (2001, p. 57), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis:

Nível de desenvolvimento real é as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. No desenvolvimento mental consideram-se realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Já a zona de desenvolvimento proximal permite-nos

delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. A zona de desenvolvimento proximal deve levar a uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado.

Ao analisarmos essa fala do autor, podemos refletir sobre o nível de desenvolvimento da criança e, com isso, trazemos alguns pontos de encontro com o nosso estudo proposto. Um deles é, por exemplo, quando, em algumas situações, a criança com autismo não se desenvolve no processo de ensino da linguagem, e sim imita o que se ouve, tornando-se um ser passivo no processo de comunicação. O autor vem mostrar que a criança não imita o que não está dentro do seu nível de desenvolvimento, só irá reproduzir aquilo que consegue desenvolver no seu tempo.

Quando pensamos em desenvolvimento humano, percebemos que, para que ele aconteça, é necessário o uso da linguagem ao longo do processo que envolve várias etapas, como a aquisição da fala e seu aperfeiçoamento durante toda a vida. A linguagem utiliza-se da fala para melhor especificar vários significados, fornecendo informações entre membros de grupos sociais. Dessa forma, a comunicação permanece e aproxima os membros do grupo. Tal processo de mediação em grupo é indispensável, pois é por meio dele que se consegue o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky (1984) afirma que dois elementos são essenciais para a ocorrência da mediação: o instrumento e o signo. O instrumento configura o funcionamento das ações sobre os objetos, e o signo, o funcionamento das ações sobre o psicológico. Para Vygotsky (1984), os signos são

instrumentos psicológicos: a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1984, p. 59).

Em *Linguagem e Pensamento*, obra publicada em 1934, Vygotsky afirma que linguagem e pensamento são fenômenos de desenvolvimento independentes nos primeiros meses de vida e manifestam-se com autonomia. É importante perceber que a linguagem surge e continua em desenvolvimento, com uso da fala, para manter-se uma comunicação com grupo social que se faz parte. O aperfeiçoamento da linguagem ocorre de forma gradativa, desde a infância, percorrendo toda a existência do indivíduo numa aquisição constante de conhecimento em que a necessidade impulsiona a busca de soluções para novos problemas que surgem no cotidiano.

## 2.5 LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

Tais preceitos foram tão fundamentais que até hoje estudiosos desenvolvem os saberes sobre comunicação, língua e linguagem, dialogando paralelamente com estudiosos da comunicação das crianças autistas. Como o foco desta pesquisa é estudar o processo do ensino de língua inglesa, e envolve a comunicação, destacamos ainda alguns pontos importantes sobre o ato de se comunicar.

É impossível separar a palavra do ato de comunicar, sendo assim, podemos afirmar que cada ser cresce e se desenvolve unicamente. Lidamos, muitas vezes, com as crianças como se elas tivessem nossa idade, na forma de falar, de olhar, mas a comunicação da criança é diferente da nossa, então, precisamos nos adaptar para que possamos nos envolver no mundo dela.

Nessa perspectiva, podemos ampliar a nossa atenção para a temática desta pesquisa por meio da compreensão da aprendizagem de uma segunda língua em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante destacar que a apropriação de tal forma de linguagem é um meio de interação social da criança. Há controvérsias as quais afirmam que a apropriação dessa segunda língua irá interferir diretamente na aprendizagem da língua materna. Partimos do princípio encontrado nas leituras acerca de Lyons (1987), o qual afirma que usar uma língua em vez de outra é comportar-se de uma forma em vez de outra.

A fim de melhor compreendermos tal fenômeno, aproximamo-nos do conhecimento acerca da linguística, começando por Saussure. Como forma de continuidade, salientamos que a Linguística é a ciência que se dedica ao estudo da linguagem como meio de compreensão pelo qual o homem comunica suas ideias e sentimentos por intermédio da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. No cotidiano, o homem faz o uso da linguagem verbal e não-verbal para se comunicar, sendo a comunicação verbal integrada à fala e/ou à escrita, à comunicação não-verbal; símbolos, gestos e tom de voz. Já Sapier (1929, p. 8), afirma que “a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções, desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”. Dessa forma, compreendemos que a linguagem é o mecanismo que utilizamos para transmitir nossos conceitos, ideias e sentimentos, trata-se de um processo de interação. Tal ato comunicativo é, essencialmente, comprometido com a compreensão, quando somos compreendidos por alguém, podemos afirmar, portanto, que há comunicação.

Os conceitos acerca da linguagem têm diferentes abordagens. Falemos, agora, sobre a concepção de língua. Para Bloch e Trager (1945, p. 5), “uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social coopera”. A língua é um código verbal característico, ou seja, um conjunto de palavras e combinações específicas compartilhado por um mesmo grupo. A linguagem humana oral se desenvolve nos primeiros 4 (quatro) anos de vida e continua a se desenvolver durante o resto da vida

De acordo com Cancino (2015), faz-se necessário a diferença entre linguagem e comunicação, sendo a comunicação como um conjunto de ações e linguagem humana oral, um instrumento de comunicação. A comunicação com o olhar e o sentimento nos faz realizar, muitas vezes, releituras de situações inadequadas. Comunicar-se é algo inevitável, mesmo que diretamente não seja o desejo, indiretamente acontece. Comunicar nada mais é que construir pontes.

Nessas pontes de comunicação, lidamos, muitas vezes, com o processo de intuição. O choro, por exemplo, traz um caráter comunicativo, porém, o fato de acertarmos o que nossos filhos ou alunos desejam por meio dessa ação não faz com que essa concepção esteja sempre correta. Afinal, a rotina desenvolvida pelas ações provenientes do choro cria uma competência a qual as crianças irão utilizar em seus propósitos. Conforme o autor Cancino (2015, p. 23):

As palavras são o primeiro conceito que nos vem à mente cada vez que tentamos responder o que é linguagem ou a comunicação. Para todos, é quase que impossível separar ambas as dimensões, a palavra e o ato de comunicar. Quando pergunto aos pais se eles realmente se comunicam com os seus filhos, geralmente respondem que falam com eles, mas, na observação das interações, tudo se reduz ao fato de que são os pais que falam aos seus filhos, na espera de que estes compreendam o que foi dito e, e mais ainda, que entendam o que os adultos tentavam expressar.

Diante da colocação da autora, refletimos a visão de que a fala compreende o lugar da comunicação, logo, a fala é, também, um ato de se comunicar e de desenvolvimento, e, a partir do processo de interação, atua como ponte através da comunicação infantil para a linguagem adulta. Nessa perspectiva, compreendemos que, para a criança, as intenções, as ideias, os argumentos e os propósitos dos adultos não se tornam tão compreensíveis, pois, quando acontece o primeiro processo de comunicação, certamente, não se expressarão com os mesmos propósitos e compreensões que os adultos.

Nos primeiros 3 (três) meses, o bebê segue com o olhar, reconhece a voz, reage com prazer a brincadeiras ou à alimentação. O próprio sorriso de forma leve ao longo do rosto já é o início de um processo de socialização. Cancino (2015, p. 27) afirma que o cérebro infantil

vem preparado para orientar a voz humana, ainda antes de nascer, e, preferivelmente, para as vozes conhecidas desde o tempo da gravidez, por isso, a importância da estimulação auditiva do feto para o desenvolvimento cognitivo e social.

A linguagem humana é um instrumento de interação entre o sujeito e o ambiente que o cerca, isso é simbolizado por meio das vivências, da fala, das ações, do olhar e das pessoas. Todas essas formas de linguagem fazem com que nosso cérebro seja o responsável por armazenar e preservar toda essa experiência da linguagem humana.

O autor expõe que a comunicação é a procura de um efeito social (CANCINO, 2015). A todo instante, faz-se necessário exercer o ato de se comunicar, é inevitável, pois nos comunicamos com o olhar, com a audição e até mesmo por meio da nossa intuição. Ainda segundo o autor supracitado, a comunicação desenvolve-se por meio de ações compartilhadas, comprovando a ideia da língua como algo social.

É impossível compreender que todas as formas de linguagens sejam parecidas ou únicas, pelo contrário, em cada lugar, cada pessoa constrói esse relacionamento linguístico a sua forma, da sua maneira, por meio da cultura de cada país, onde cada indivíduo relaciona-se de modo diferente. Acontece de maneira distinta com a criança, com o adolescente e com o adulto, uma vez que não se pode acreditar que o mesmo caminho linguístico utilizado em um se dará ao outro.

Conforme Cancino (2015), a linguagem pode ser descrita segundo níveis, estruturas ou partes, e diversos tipos de relacionamentos entre as estruturas de cada nível. Os níveis de linguagem dizem respeito ao uso da fala e escrita em uma determinada situação comunicativa, cada ocasião exige uma linguagem diferente. A estrutura em que a linguagem se apresenta está dividida em três níveis: Nível Fonológico, Nível Morfossintático e Nível Semântico.

Para o referido autor, o *nível fonológico* é um conjunto de representações mentais de sons que logo são combinados em sílabas, mais tarde em palavras, até um fluxo de infinitas combinações de sons que formam a linguagem humana oral e que escutamos permanentemente, onde se guardam as informações dos sons os quais formam a língua e que vão estruturar as sílabas e as palavras.

Somando à citação do autor, podemos ressaltar que, com o total domínio fonológico, o sujeito torna-se capaz de analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura da linguagem oral, podendo identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente os sons da fala em unidades distintas.

Os sons guardados no sistema e que podem ser reconhecidos devem ser pronunciados ou falados para auxiliar na comunicação com as demais pessoas (CANCINO, 2015). Esse nível corresponde ao nível fonético. Com isso, podemos compreender que o conhecimento fonológico de uma língua inclui conhecer e reconhecer os sons da língua e organizá-los de acordo com as regras, de modo a saber combinar os fonemas. Além dessas regras segmentais, há regras fonológicas caracterizadas como tom, acentuação e duração de vogais e consoantes.

Para Cancino (2015), o *nível morfossintático* refere-se à capacidade do nosso cérebro linguístico de combinar os sons e as sílabas para formar palavras. Nesse nível, processam-se elementos como preposições, artigos, nomes, pronomes e conjunções que permitem ligar uma oração a outra até formar um discurso.

Já o nível que abrange a morfologia e a sintaxe, nível morfossintático, processam-se elementos com preposições, pronomes, nomes dos quais se conectam, e é através dessas habilidades que obtemos uma coerência verbal, tendo a percepção na qualidade do que se está construindo. A palavra é um conjunto de sons articulados que expressam ideias e são representadas por uma grafia, formada por uma palavra, que é composta de letras e fonemas, e tais palavras, quando agrupadas, de maneira coerente e coesa, formam as frases.

De acordo com Cancino (2015, p. 34), para dominar esse nível linguístico, o cérebro precisa combinar informações dos lóbulos temporais (sons e palavras), lóbulos parentais (sensação do corpo e do espaço e do movimento) e lóbulos frontais (programação motora, revisão e correção de sequências, atenção, direção de memória, e todas as áreas de percepção, atenção, memória e motivação).

Assim, compreendemos que a comunicação linguística acontece pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários. A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade, e é na língua e por meio dela que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. Cancino (2015, p. 35) afirma que “no nível semântico todos os significados culturais ou pessoais podem se expressar em palavras”, ainda assim, o autor destaca que quanto mais experiência sensorial, motora, visual, auditiva e social tem uma criança ou mesmo a pessoa adulta, maior será a representação de significados semânticos a serem concebidos em uma palavra qualquer.

Diante dessa afirmação, podemos acrescentar que o despertar da consciência de uma criança coincide sempre com o aprendizado da linguagem, que a introduz pouco a pouco enquanto indivíduo na sociedade. Segundo estudos da Neurociência, apesar da neuroplasticidade, existem períodos críticos de aprendizagens necessárias, sendo os 8 (oito)

anos mais marcantes para o desenvolvimento dos estilos cognitivos, comunicativos e de aprendizagem que marcarão a nossa vida no futuro (CANCINO, 2015).

Contemplando essa análise, podemos compreender que no *Nível Semântico*, quanto maior for o estímulo, sensorial, motor ou auditivo, maior será o envolvimento mediado pela linguagem. Assim, como a interação social, a afetividade contribui para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Cancino (2015, p. 31):

Existe mais um nível de linguagem, o nível pragmático, que envolve as habilidades e capacidades que nos permitem comunicar intenções sentimentos, nos adaptar a nosso meio social, ser empáticos, nos expressar com clareza para quem nos escuta, inferir as ideias e os sentimentos das outras pessoas, além de prestar atenção ao fato de que os outros nos compreendem, ficam chateados ou gostam do que falamos. Estas capacidades estão na base da construção do que significa ser um comunicador eficiente.

No nível pragmático, o autor refere-se à base de uma comunicação eficiente pela qual essa habilidade está ligada ao sentimento, adaptando-se ao meio, relacionando com clareza o que o outro comunica. Cancino (2015, p. 38) menciona que a interação humana está motivada pela intencionalidade comunicativa. O autor destaca que desde pequenos solicitamos ações, objetivos ou atenção, como choro, gemidos, movimentos e olhares, sendo atendidos por quem nos rodeia.

A Pragmática extrapola a significação dada às palavras pela Semântica e pela Sintaxe, observando o contexto extralinguístico em que estão inscritas, ou seja, ocupa-se da observação dos atos de fala e suas implicações culturais e sociais. Conforme Cancino (2015, p. 39), “este nível pragmático, que dá sentido as palavras e ajuda a construir o significado social da linguagem, é o primeiro nível a se desenvolver de modo mais funcional, porém é o último a amadurecer”.

Podemos compreender que o referido nível é complexo, pois a capacidade de se comunicar com o outro exige uma estruturação do sistema nervoso para que cada pessoa tenha seu trajeto organizado. Sendo assim, ela pode ser considerada o ponto de convergência entre o uso linguístico e o uso comunicativo, comprovando a intrínseca relação entre linguagem e situação comunicativa.

Miranda (2010) expõe o quanto a linguagem é uma forma de imitação simbólica dos objetivos, no qual exemplifica linguagem e língua em uma visão dialética, fazendo referência sobre a compreensão de linguagem e suas formas de concepção. Com isso, destaca alguns conhecimentos importantes sobre a teoria de aquisição, exemplificando similaridade e diferenças entre elas. As teorias de aquisição são definidas pelo empirismo/positivismo,

behaviorismo/comportamentalismo, inatismo/mentalismo e o interacionismo, as quais explanaremos em seguida.

Na proposta empirista, Miranda (2010) menciona que a aquisição do conhecimento acontece na derivação da experiência de forma objetiva e sensorial, destacando a neutralidade da ciência. O autor conclui que o estudo atomista da língua estipula o estabelecimento de regras por meio da observação direta da língua. O empirismo é a escola do pensamento na qual a origem das ideias está na experiência.

Na proposta behaviorista, a aprendizagem/aquisição é o resultado de estímulos (MIRANDA, 2010). Assim, podemos destacar que, referindo-se à educação, o behaviorismo é um fator a ser considerado, uma vez que o comportamento dos alunos é uma resposta ao ambiente. Nessa visão, todo comportamento pode ser aprendido. Diante disso, o educador deve desenvolver um contexto no qual o comportamento adequado ao ambiente escolar seja reforçado. Miranda (2010) provoca uma resposta externa do organismo na qual se houver um reforço positivo, tende a perpetuar comportamento, mas se negativo ou sem reforço, tende a desaparecer o comportamento.

Na proposta inativista, parece existir uma crença na universalidade das línguas quanto à aquisição da língua por parte dos indivíduos (MIRANDA, 2010). Nessa proposta, a pessoa possui um mecanismo separando as regras de desempenho da língua, formando, por meio da exposição à língua, sua própria ferramenta. Fiorin (2002) afirma que o trabalho do indivíduo está em escolher, a partir de um *input* o valor que um determinado parâmetro pode tomar, sendo assim, o indivíduo torna-se fruto de um produto em série.

Na proposta construtivista, o conhecimento cresce e desenvolve-se gradualmente por meio da concepção. Essa teoria de aprendizagem foi desenvolvida por Jean Piaget em 1920. Para Miranda (2010, p. 28), “a linguagem é uma forma de imitação simbólica dos objetos”. Sendo assim, a teoria do construtivismo considera a existência de uma construção do conhecimento, e para que aconteça uma construção, a educação desenvolve métodos que simulam essa construção.

Na proposta interacionista, partimos do princípio de que a interação tem o objetivo de início e chegada, de uma relação entre o social e o individual, apropriando-se da linguagem constituída do meio e da interação do homem, a partir do meio simbólico das ações para com o mundo. Essa teoria, tem como principal expoente Vygotsky, que apresenta ser, entre essas teorias, o que melhor encontrou as dimensões da linguagem (MIRANDA, 2010). Vygostky valoriza a mesma ação e interação de Piaget, porém situada em um contexto sócio-histórico-

cultural. É pela relação com os mais experientes e pela força da linguagem que o sujeito apropria-se ativamente do conhecimento social e cultural do meio em que está inserido. Dessa maneira, as influências e mudanças são recíprocas ao sujeito e ao meio onde se encontra.

Nesse quadro, os estudos são como uma luz para o caminho a ser trilhado, para levar à conquista da escrita aos menos favorecidos, em sinal de forte oposição ao modelo de ensino atual centrado apenas na gramática normativa, visão que exclui os diversos níveis de realização da linguagem, as variações linguísticas e as modalidades de produção de leitura e de produção de textos, que realmente refletem o que é a língua e a literatura. Essa forma de ensino não tem conseguido a aprendizagem nem mesmo naquilo que é mais rotineiro nas aulas de português, a saber, as regras e as normas presentes na gramática tradicional que acabam por serem substitutas da língua real.

O que se tem proposto aos aprendizes é uma língua, verdadeiramente, uma idealizada, pois em nada se assemelha às realizações práticas da vida. O modelo atomístico, sentencial, normativo, fragmentado e endurecido afasta os aprendizes da história, da cultura e da sociedade das quais a língua é constituída e constituidora, portanto, distante de um sistema vivo. A escola é parte integrante da sociedade e dela jamais pode se excluir. A sociedade é dinâmica em suas formas, heterogênea por natureza. A língua é uma interface da sociedade na sua multiplicidade de realizações. A escola existe em favor do desenvolvimento humano, isto é, do desenvolvimento individual e social. Portanto, deve trabalhar com a língua como ela se apresenta na sociedade, respeitando a história e a cultura de seus usuários, como forma de libertação para o crescimento da humanidade, do desenvolvimento cognitivo, das formas de pensar e da capacidade de aprender.

Entretanto, não tem conseguido cumprir o seu papel nesse projeto de formação de novos indivíduos, conseqüentemente, de uma nova sociedade, o que só se efetiva por intermédio da linguagem como um instrumento de mediação entre o homem e o mundo. Se assim não é feito, é porque grande parte de sua prática tem sido a de perpetuar ideais dominantes sob as formas de exclusão e preconceito, além do completo desconhecimento de seu papel.

De acordo com Possenti (1996), isso se evidencia, também, nas instituições de ensino: o dialeto do aprendiz é desvalorizado, chegando-se ao equívoco de se medir a inteligência e a capacidade do aluno apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão, e, na maioria das vezes, pela memorização das normas e regras da gramática tradicional. As escolas, muitas

vezes, parecem não perceber que “os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados” (POSSENTI, 1996, p. 32).

Segundo Silva (2001, p. 11, grifo do autor), isso serve como alerta para o fato de que, “ignorando a fala, as falas, calaram-se muitos; permaneceu e permanece como modelo a ser imitado e a dever ser aprendido na escola apenas o ‘padrão’ idealizado pelos gramáticos e estacionado nas gramáticas para o ensino”.

Possenti (1996, p. 49) alerta para se ver a leitura e a escrita como atividades essenciais ao ensino da língua, que devem estimular a criatividade e a criticidade do estudante. O mesmo autor sugere que, se no dia-a-dia o que mais se faz é falar e ouvir, na escola deve-se, prioritariamente, escrever e ler. Desse modo, o aprendizado virá como resultado da leitura e da escrita concentrados. O aprendiz aprenderá a escrever escrevendo, sendo corrigido, reescrevendo, lendo os comentários que recebe acerca da produção de seus textos, de forma constante, e não apenas como exercícios esporádicos/eventuais. Nessa proposta, o domínio da língua-padrão consistiria em um determinado grau de domínio da leitura e da escrita, incluindo-se a escrita de textos argumentativos, informativos, atas, cartas, descritivos e narrativos, textos jornalísticos, técnicos, políticos e científicos.

O professor, além de deter o conteúdo, é um elo entre o aprendiz e a língua, oferecendo a esse aprendiz a oportunidade de pensar a complexidade da língua(gem) em variados graus de dificuldade, uma espécie de incentivador ou motivador da aprendizagem, um facilitador para o desvendamento dos mistérios que se apresentarem ao aprendiz quanto aos seus níveis de realização da linguagem.

Masetto (2000, p. 145, grifos do autor) encampa essa mesma visão ao tratar da posição do professor como um mediador pedagógico. O autor ensina que “o professor deve colocar-se como uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos”. Travaglia (2003, p. 66), propõe que, ao invés da ideia de “certo” ou “errado”, orientada por um modelo prescritivo/normativo de ensino, e tão comum nas escolas, é preciso adotar uma outra noção, um outro conceito: o de “adequado” ou “não adequado”, “levando o aluno a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em determinadas situações”. Percebe-se a relevância de um ensino que leve em conta os tipos de textos adequados às diferentes formas de interação comunicativa, bem como as variedades linguísticas utilizadas conforme as variáveis socioculturais que as determinam. Assim, o trabalho abrange os recursos linguísticos que o estudante ainda não domina, com o objetivo de levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, portanto, ao desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, respeita-se as histórias tanto da língua quanto dos aprendizes, inserindo-se em contextos socioculturais, tornando-os sujeitos de suas ações, autores e produtores que participam ativamente de sua própria educação, bem como da educação de outros, por se encontrarem em um contexto de intersubjetividade, de interação comunicativa, enfim, na vida real. Desse modo, a escola, o estudante e a língua, por meio da qual acessam o mundo, se libertam dos enganos relativos ao processo de ensino-aprendizagem estéril, que tão graves consequências tem trazido, sobretudo aos aprendizes, que são vítimas de uma situação que, além de não trazer nenhum benefício, proporciona um reflexo negativo para o desenvolvimento intelectual, como destaca Geraldí (1997, p. 120) ao trazer a crítica de que:

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem a qual não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. [...] Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo!

O ensino de gramática não pode ocorrer de forma descontextualizada, pois texto e contexto são unidades indissociáveis e são o ponto de partida para qualquer ensino gramatical. Antunes (2004, p. 16) enfatiza que as regularidades do funcionamento interativo da língua somente ocorrem “por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”.

Sendo assim, algumas atividades revelam-se muito produtivas para o ensino da língua-padrão de forma não-excludente, de modo a propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, bem como seu desenvolvimento cognitivo. Essas atividades estão ligadas à compreensão e à produção de diferentes tipos de textos, como histórias lidas, relatos orais, contos, reportagens, propagandas, anúncios, filmes, poemas, letras de música, contratos, receitas, instruções etc.

No mesmo sentido, a leitura e a “reprodução” desses textos, bem como as construções de outros textos conforme os modelos vistos pelo estudante, em níveis gradativos de dificuldade, desenvolvem a sua cognição, de modo que ele compreenda e produza novos textos com um grau muito menor de dificuldade, pois, verdadeiramente, aprendeu, passando a outros níveis de abstração, numa constante busca ativa pelo crescimento. Segundo Geraldí (1997, p. 135):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de Ensino-Aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Compartilho, também, da visão de Koch (2002, p. 159), de tornar o aluno apto “a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta”, capacitando-o para reconstruir e reinventar possibilidades. Para a referida autora, cabe ao professor, mediante o uso de textos, despertar, no aluno, uma atitude crítica diante de sua realidade, preparando-o para ler o mundo, “o seu mundo, mas daí em diante e paulatinamente, todos os mundos possíveis”. A citada opinião muito nos lembra os ensinamentos de Paulo Freire (1984, p. 11), ao discutir o percurso a ser trilhado pela leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.

Sobre aprendizagens, é importante destacar o desenvolvimento de uma segunda língua, mais especificamente em nossa pesquisa a LI, pois sabemos que o bilinguismo auxilia no desenvolvimento da linguagem da criança autista.

## 2.6 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADE DA PRÁTICA

No Brasil, o Inglês é a segunda língua a ser ensinada nas escolas. No modelo convencional educacional, o Inglês não possui o mesmo enfoque e didática que as demais disciplinas do currículo, assim é importante destacar um material didático adequado que permita ao professor o desenvolvimento de uma aula dinâmica com o uso de tecnologias das quais estimulam o processo de ensino-aprendizagem.

O Inglês possui um imenso potencial para realizarmos uma conexão entre professor e aluno, por ter uma característica mais lúdica e por possibilitar o trabalho com temáticas da atualidade envolvendo diversos aspectos, como artes, música, tecnologias, tornando a disciplina extremamente inclusiva em todos os aspectos da infância até a idade adulta.

Nas atividades de ensino de línguas, o material didático entra como um grande fator de diferencial nas propostas utilizadas, porém o ensino atribuído nas escolas provém de uma

característica muito teórica e pouco prática. O campo de pesquisa que iremos percorrer traz uma proposta de ensino bilíngue voltado ao desenvolvimento de práticas e projetos, buscando explorar do aluno o aprendizado de forma ampla e criativa.

Tonelli (2012) destaca que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), mais especificamente a LI, está assumindo o lugar de destaque nos centros educacionais brasileiros. Uma das evidências para o aumento dessa realidade acontece através da acessibilidade econômica e tecnológica, fazendo dessa língua uma ponte fundamental para a participação social em nível global (GIMENEZ, 2005; GRADDOL, 2006; RAJAGOPALAN, 2005; dentre outros).

A educação bilíngue é importante para a economia e cresceu globalmente, pois muitos de nós temos que interagir entre culturas de diferentes partes do mundo. Moita Lopes (2005) adverte para o fato de que a aprendizagem da LI se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea, e que o acesso a essa língua possui uma função de ampliação de oportunidades sociais. Através dessas afirmações, destacamos que o Inglês é o idioma mais utilizado quando colocamos não-ativos juntos. Se colocarmos pessoas de diferentes culturas, como, por exemplo, um alemão e um chinês, eles certamente não tentarão se comunicar em Mandarim ou Alemão, provavelmente, farão uso do Inglês como meio de socialização. Diante dessa afirmação, podemos destacar que o uso de materiais didáticos que fazem uso de novas tecnologias torna o ensino mais atrativo, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Na maioria das vezes, encontramos nas salas de aulas professores pelos quais possuem formação através de Escolas de Idiomas para Língua Estrangeira, muitos não possuem a formação em Inglês para sala de aula, sendo essa linha tênue no que diz respeito à Didática. Tonelli (2012, p. 21) enfatiza que “profissionais da área de ensino de línguas se deparam com alguns desafios, dentre os quais, ensinar LEs para alunos com dificuldades de aprendizagem”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, é preciso levar em consideração os desafios da Educação Superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício.

A primeira infância é, realmente, muito importante, existem evidências em pesquisas que mostram que aqueles que aprendem um segundo idioma na primeira infância terão maior probabilidade de falar Inglês como nativo, ao contrário daqueles que não estarão inseridos nesse processo.

Moita Lopes (2005) destaca que o ensino de LEs tem sido atribuído como uma forma de inclusão social, isso permite fazer educação com os mais diferentes tipos de aprendizes (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; NIJAKOWSKA, 2010).

Há evidências neurológicas que o bilinguismo tem um impacto positivo em outra parte do cérebro, tendo inclusive benefícios para além da aquisição da linguagem. Para entender o impacto do bilinguismo no cérebro, temos que entender sobre o funcionamento do cérebro. Os idiomas, assim como a língua materna, residem ao lado esquerdo do cérebro, local onde a linguagem está localizada.

A parte significativa está na frente do cérebro, na chamada função executiva controle. Na parte esquerda do cérebro, as duas línguas residem juntas, estão lá na mesma parte do cérebro, mas separadas. O indivíduo não muda de um idioma para o outro, o que acontece é que o cérebro e a função executiva de controle na frente do cérebro decidem qual idioma deve ser utilizado. Portanto, as duas línguas estão ativas e a função executiva de controle decide qual palavra será pronunciada. A função executiva não opera apenas a linguagem, mas a personalidade, sendo esse resultado muito específico no bilinguismo.

As evidências mostram que pessoas bilingues, por causa da mudança na função executiva de controle, possuem melhor planejamento e organização, são mais flexíveis no seu padrão de pensamentos e executam múltiplas tarefas, e são mais conscientes sobre si, são melhores aprendizes e tem melhor gestão de comportamento social. Segundo Shamsi, Mahbubul e MD. Rabiul (2018, p. 57),

eles podem aplicar-se a aprender vocabulário, números, definir frases e gramática, ensinando de forma direta, e assim, adquire um bom atermamento básico que os ajuda através do lado mais desafiador interação social de aprender uma língua.

Escolhemos essa escola particular devido ter sido a primeira escola na cidade de Mossoró a inserir um programa de bilinguismo, sendo pioneira nesse modelo de trabalho. Há dois anos, a escola implementou um programa bilíngue do qual corrobora com as bases e competências da BNCC, efetivando um projeto para o desenvolvimento global do aluno.

No autismo, sabemos que uma das habilidades da criança com TEA é chamada de hiperfoco. O autista possui uma excelente memória visual, sendo assim, atividades ou objetos cujos nomes e características denominam-se em outra língua, na nossa realidade o Inglês, faz com que a criança memorize e crie uma preferência pelo idioma. O uso dessa linguagem pode ser uma porta de comunicação.

É fundamental que o aluno, seja ele autista ou não, tenha acesso a conhecimento e aos demais benefícios que este aprendizado possa lhe trazer. Para que este aprendizado se realize,

é preciso que o aluno perceba a relevância deste aprendizado, não se diferenciando dos demais alunos. Outro aspecto relevante é o fato de que aulas contextualizadas e estruturadas tem sempre maiores chances de fazer com que os alunos tenham um melhor aproveitamento na aprendizagem.

De acordo com Shamsi, Mahbubul e MD. Rabiul (2018), as crianças autistas encontram dificuldade excepcional na comunicação. As pessoas com autismo experimentam lacuna de escuta e não podem mostrar suas emoções, desejos, desgostos etc. As estratégias visuais são aquelas que podem acelerar as formas de comunicação. As sustentações visuais, como a língua corporal, os sinais ambientais naturais, as ferramentas tradicionais para a organização, e as ferramentas projetadas para encontrar necessidades específicas podem ajudá-los a superar essa desvantagem.

Podemos entender que esses alunos utilizam diversas estratégias de comunicação visual. Para Shamsi, Mahbubul e MD. Rabiul (2018), essas estratégias são responsáveis por reconhecer as habilidades mais proficientes de cada aluno, e esse desenvolvimento ajuda a fazer uso dessas habilidades para superar as dificuldades.

Portanto, o ensino de LI é de suma importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista, pois implica não apenas na aprendizagem linguística, mas na inserção deste aluno na sociedade globalizada por meio do conhecimento e do entendimento de variadas culturas, além de aprimorar a possibilidade de perceber o outro nosso meio social e possibilita ao aluno assimilar as distintas perspectivas presentes em nosso meio social, ajudando-o a lapidar e construir o seu senso e facilitar a inserção na sociedade.

Silveira *et al.* (2015), no artigo *A criança com autismo e o aprendizado da segunda língua inglesa: caminhos que se entrelaçam*, destacam o papel da Língua Inglesa e seus benefícios, dando enfoque ao desenvolvimento da linguagem da criança com autismo. Os autores enfatizam que o bilinguismo para criança autista irá ser um suporte para o desenvolvimento da linguagem, conseqüentemente, uma boa oralidade, estimulando, simultaneamente, a comunicação. Silveira *et al.* (2015, p. 2) afirmam que:

percebemos que o aprendizado de uma segunda língua na criança com autismo funciona como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento cognitivo e social desses alunos, proporcionando a eles um melhor e mais rápido avanço da linguagem e comunicação.

Dessa forma, a criança com autismo demonstrará ter um maior interesse pela LI, e, com isso, alcançará um rápido avanço no processo de desenvolvimento da linguagem e

comunicação. Consequentemente, o aprendizado é adquirido de diferentes formas em diferentes ritmos. Cabe ao professor perceber as facilidades e as dificuldades do alunado para elaborar aulas e atividades significativas. Aprender uma segunda língua não é algo fácil. Porém, o maior objetivo deste trabalho é mostrar que é possível. Sempre há algum jeito, alguma técnica e/ou método para adaptar uma atividade para que todos tenham o direito de aprender. Portanto, é uma possibilidade real para que crianças autistas aprendam a LI.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, desde os objetivos, o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os instrumentos de coletas de dados e a forma como iremos analisar esses dados.

#### **3.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA**

O nosso estudo tem como objetivo geral “compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com autismo a partir das práticas docentes”.

Como desdobramento da pesquisa descrevemos como objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória de vida e formação da autora, compreendendo os entrelaces de encontro com o objeto de estudo;
- Investigar as características da criança com autismo e de que forma o letramento bilíngue pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social;
- Perceber como acontece o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pelas crianças com autismo e suas interações com foco nas práticas docentes.

#### **3.2 NATUREZA DA PESQUISA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa está ligada à abordagem qualitativa de investigação, a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e pesquisado. A escolha por essa abordagem parte do princípio de que esta ajudará a responder os objetivos propostos, uma vez que oferece apoio metodológico, possibilitando ao pesquisador compreender e analisar, com mais detalhes, o universo subjetivo que compõe os sujeitos e suas experiências cotidianas. De acordo com Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador uma maior aproximação no local e com os sujeitos participantes. Com isso, os resultados obtidos podem ser interpretados e analisados com mais eficácia.

Para alcançarmos o objetivo, entendemos que este projeto deveria seguir passos sistematizados, pensamento científico e organizado, seguindo princípios lógicos. Isso nos faz recorrer, primeiramente, às leituras que possam dar embasamento para auxiliar na apreensão do objeto a ser estudado. As etapas desta pesquisa deram-se na seguinte ordem:

- a) Levantamento bibliográfico, buscando aporte teórico acerca das práticas do ensino da segunda língua em crianças com TEA, pontuando ações pedagógicas já documentadas na literatura;
- b) Pedido de autorização à instituição escolar, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos docentes e pais;
- c) Aplicação de questionário com professores e pais de alunos com TEA;
- d) Análise das entrevistas.

### 3.3 O LOCAL E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino de Mossoró/RN, onde buscamos conhecer as práticas pedagógicas no ensino bilíngue de 4 (quatro) crianças autistas na Educação Infantil, no segmento (Nível IV e V). O levantamento das informações deu-se por meio de um órgão interno da escola, chamado de Núcleo de Apoio Interdisciplinar (NAI). O registro de matriculados na instituição apresenta a informação de 7 (sete) alunos diagnosticados, mediante laudo, com TEA nesse segmento da Educação Infantil, Nível IV (4 alunos) e Nível V (3 alunos). No entanto, apenas 4 (quatro) aceitaram participar do estudo.

A instituição utiliza como material didático um Programa de Educação Bilíngue *International School* com 5 (cinco) horas-aula semanais que interagem com o currículo, seguindo a abordagem metodológica *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que promove a integração de conteúdos de outras áreas de conhecimentos e utiliza um segundo idioma como meio de instrução através da Comunicação, do Conteúdo, do Cognição e da Cultura. A Instituição, que é também credenciada pela UNESCO, conta ainda com os Pilares da Educação da Unesco (Aprender a Aprender, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer,

Aprender a Ser), os quais norteiam o currículo, ajudando a definir metas, metodologias, conteúdos e estratégias de aprendizagem e avaliação.

O Programa, ainda, possui *Project-Bases Learning* (PBL), que é um aprendizado baseado em Projetos e o STEAM utiliza materiais com noções de Ciência (*Science*), Tecnologia (*Technology*), Engenharia (*Engineering*), Artes (*Arts*) e Matemática (*Math*), promovendo a investigação estudantil e o pensamento crítico.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

#### 3.4.1 Entrevista por meio digital

Escolhemos como um dos instrumentos para a coleta de dados a entrevista por meio digital. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (1994) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se fincar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Optamos pelas entrevistas por parecerem mais adequadas nesse contexto e por permitirem maior segurança na coleta dos dados. A entrevista foi realizada com professoras da sala de aula regular e a professora do ensino bilíngue com o objetivo de conhecer o processo de ensino-aprendizagem da LI para crianças com autismo na Educação Infantil e as contribuições da prática do docente para o desenvolvimento do ensino bilíngue. Foram conduzidas através de um roteiro com algumas questões gerais que serão exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Ainda aplicamos questões com os pais, a fim de aprofundar-se sobre a prática docente e as contribuições do ensino bilíngue na vida de seus filhos com autismo.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Após a coleta dos dados, utilizamos para a análise dos dados a Análise Textual Discursiva através da técnica de Análise de Conteúdo. Como afirmam Medeiros e Amorim (2017, p. 252), “[...] a Análise Textual Discursiva projeta-se em movimentos de (re)construção de realidades, associando no processo de investigação um olhar hermenêutico

e multirreferencial”. Sendo assim, através do processo interpretativo há uma compreensão sobre o dado analisado.

O trabalho com a Análise Textual Discursiva possibilita múltiplos olhares sobre as diferentes histórias da vida, ampliando a interpretação e a reconstrução do mundo. “A verdadeira substância da história é aquela das vidas, de todas as vidas: a soma não-totalizável das experiências e de suas relações. A história é a aventura da consciência. Uma vez mais reunida, cada vez mais consciência de si mesma” (LÉVY, 2001, p. 41). Essa consciência ocorre a partir da interação do indivíduo ao seu redor. Para Bakhtin (1986, p. 108):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram nessa corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

É importante destacar a relevância do contexto histórico e das enunciações proferidas pelos sujeitos. Nesse contexto, o pesquisador precisa perceber os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa. Para Bakhtin (1986, p. 113-114), “A situação e os participantes determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, iremos apresentar os achados de nossa investigação: a análise dos dados produzidos a partir da consulta dos registros pedagógicos feito pelas professoras (planejamento, atividades adaptadas) e da realização de um questionário semiestruturado com a professora do ensino bilíngue, a professora regular de sala de aula e os pais dos alunos, percebendo o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para crianças com autismo, bem como a percepção dos pais sobre a importância e as contribuições do ensino bilíngue para seus filhos.

A análise de dados tem como objetivo responder à questão central deste estudo que indaga sobre os efeitos do processo de ensino-aprendizagem do ensino bilíngue para crianças com autismo na Educação Infantil. Nessa perspectiva, buscamos, por meio dos questionamentos aplicados com as professoras, conhecer como acontece a prática do ensino bilíngue em sala de aula para crianças com autismo; e como se dá a interação entre professora do ensino bilíngue e professora do ensino regular, percebendo a importância da troca de

experiências para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança. Buscamos, também, perceber o olhar sensível da professora do bilíngue em relação às necessidades das crianças com autismo na busca por novas formas de adaptações/flexibilizações para que o aluno participe de todas as atividades propostas.

No que se refere às questões direcionadas aos pais dos alunos, buscamos conhecer quais estímulos as famílias oferecem, como interagem com a escola e como analisam e contribuem com a prática da professora do ensino bilíngue. Questionamos sobre a qualidade do material didático utilizado. Direcionamos esses questionamentos para os pais, pois sabemos que a família tem fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em relação à criança com autismo, pois a família tem maior aproximação e consegue intervir, contribuindo nesse percurso.

#### 4.1 O ENSINO BILÍNGUE EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no meio educacional é um direito, e lecionar para alunos com autismo não é uma tarefa simples como pensam algumas pessoas que estão fora do ambiente educacional. Cada criança com autismo vive sua particularidade, isso se enquadra também dentro do processo de ensino-aprendizagem, assim como ocorre com qualquer criança, cada uma desenvolve-se de forma diferente, o importante é o professor considerar as potencialidades de cada uma.

Ainda é comum em alguns discursos ouvirmos a frase: “a criança autista não aprende nada”. No entanto, essa é uma concepção inadequada, tendo em vista as possibilidades de avanços dessas crianças dentro do ambiente escolar. Conhecendo as características da criança com autismo, como interação social comprometida; comunicação que nem sempre apresenta efetividade; e estereotípias motoras e vocais, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo torna-se desafiador para toda a comunidade envolvida: família, equipe pedagógica e profissional da saúde que acompanha o desenvolvimento da criança.

Diante desse contexto, selecionamos 3 (três) professoras do ensino regular, e uma professora do ensino bilíngue que também leciona para as mesmas turmas, visando, por meio de um questionário, conhecer a prática docente em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da LI para crianças com autismo.

Para apresentar o perfil profissional das referidas professoras, organizamos o Quadro 3 com nomes fictícios<sup>4</sup> para preservação da identidade das participantes, informações profissionais, a seguir:

**Quadro 3:** Perfil profissional das professoras participantes

| <b>Nome fictício</b> | <b>Formação e experiência</b>                                                                                                                  | <b>Alunos com autismo em sala de aula</b>       |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| JOSSY                | Graduada em Pedagogia, estudante de Psicopedagogia, possui 14 anos de experiência na Educação, sendo 6 anos na escola <i>lócus</i> da pesquisa | 02 alunos                                       |
| LAURA                | Graduada em Pedagogia, possui 8 anos de experiência, todos na escola pesquisada.                                                               | 01 aluno                                        |
| CLEO                 | Graduada em Pedagogia, cursando Psicopedagogia, sendo 3 anos como professora titular, e 5 anos na escola <i>lócus</i> .                        | 01 aluno                                        |
| JÚLIA                | Graduada em Letras/Inglês, atua há 5 anos na escola <i>lócus</i> . Atua com ensino bilíngue com carga horária de 50h/s semanais.               | 10 alunos, sendo 04 participantes deste estudo. |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Com base nas informações do Quadro 3, é possível perceber que a gestão da escola prioriza a formação das participantes, pois todas são graduadas e algumas estão cursando pós-graduação.

Na continuidade da análise, expomos, por meio das respostas das professoras, informações que nos subsidiam para compreendermos a seguinte questão: “Como percebem o processo de inclusão do aluno com autismo na sala de aula regular?”

**Quadro 4:** A inclusão do aluno com autismo na sala de aula regular

| <b>PROFESSORA</b> | <b>RESPOSTA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JOSSY             | Em minha opinião vai depender do grau do autismo. Algumas crianças com grau mais leves ou moderados são mais fáceis de se inserir na rotina escolar com as demais crianças, até porque são muito bem aceitas pela turma, falo pelas crianças com TEA que já trabalhei. Acredito que tudo demanda tempo, paciência e acima de tudo amor ao próximo. |
| LAURA             | De acordo com a LDB, a educação para alunos com deficiência deve                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

<sup>4</sup> Cada professora escolheu um nome para participar da pesquisa.

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, dessa forma, é importante que o aluno tenha socialização e possa se apropriar dos conteúdos e, mesmo tendo suas limitações, cresça dentro do processo ensino-aprendizagem.                                                                                                                                |
| CLEO  | Percebo que o sistema regular de ensino está se adaptado pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva. Buscando desenvolver a igualdade de oportunidades, atendendo as diferenças individuais de cada criança através de uma adaptação do sistema de ensino.                                                                                         |
| JÚLIA | A inserção escolar de crianças com autismo é um direito adquirido por lei, e é função da escola e do professor proporcionar um ambiente agradável e dar todo o suporte para recebê-las. É de suma importância trabalhar a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, pois é nele que elas irão ter a oportunidade de desenvolver sua socialização e aprendizagem. |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Ao questionarmos sobre a inclusão do aluno com autismo em sala de aula regular, apoiamo-nos na legislação que assegura a todas as crianças, jovens e adultos o direito à educação, possibilitando acesso e permanência, independentemente da necessidade educacional, sendo dever da instituição garantir e cumprir esse direito.

Dessa forma, a escola deve oferecer um ensino de qualidade, buscando melhorias na estrutura física e nos modos de ensino. Isso faz com que a escola tome consciência que necessita adaptar o ambiente escolar, e flexibilizar o currículo, além de trazer alternativas metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Percebemos que as respostas das professoras entrelaçam-se, trazendo pontos comum. No entanto, destacamos a fala da professora Cleo, quando afirma que “o sistema regular de ensino está se adaptado pedagogicamente.”

Diante dessa resposta, é possível perceber que a docente enxerga a inclusão da criança com autismo dentro da sala regular como um processo que vem se adaptando, trazendo grandes transformações na educação inclusiva. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois segundo Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, “é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, direção escolar, enfim, todos que participam da vida escolar direta ou indiretamente”. Assim, é

preciso entender que a escola precisa manter parcerias com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança.

O aluno com autismo vem ocupando seu espaço de direito dentro dos espaços de ensino, pois as discussões sobre o espectro vêm aumentando em grande proporção, mostrando as potencialidades da criança com autismo, tendo em vista que por muito tempo essas crianças eram consideradas incapazes. Como podemos notar na fala da professora, o sistema educacional que vem se adaptando, no entanto, não podemos esquecer que é uma luta constante. Ainda existem muitas barreiras a serem vencidas no processo de inclusão da criança na sala de aula regular.

O segundo questionamento direcionou para a prática do ensino bilíngue. Perguntamos: “Como acontecem as aulas de ensino bilíngue na sala de aula regular?” A pergunta foi respondida por todas já que as aulas são ministradas pela professora do ensino bilíngue, no entanto, as professoras titulares continuam em sala.

**Quadro 5:** Descrição da aula do ensino bilíngue na Educação Infantil

| <b>PROFESSORA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JOSSY             | Com rodas de acolhida, música no início e final da aula, contação de histórias e atividades no livro didático ou caderno de desenho. A professora também usa bastante o lúdico com bonecos, lego, plaquinhas com gravuras e pecinhas de montar.                                                                                                                                                        |
| LAURA             | As aulas de Inglês na Educação Infantil acontecem de forma lúdica. Aprender Inglês brincando e com toques lúdicos faz tudo ficar mais fácil.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| CLEO              | As aulas acontecem de forma lúdica, estimulando a aprendizagem dos alunos através de contação de história, fantoches, jogos, músicas, experimentos e artes. A ludicidade desenvolve nos alunos a capacidade de explorar a criatividade, melhorando a conduta no processo de ensino-aprendizagem.                                                                                                       |
| JÚLIA             | As aulas de Inglês sempre seguem uma rotina de músicas, brincadeiras, histórias e atividades. Elas são iniciadas com uma música na qual chamo os alunos para sentar-se no círculo. No início da aula, são trabalhados temas como clima, sentimentos, sensações e dias da semana. Para cada tema há uma música. O novo vocabulário é aprendido por meio de histórias seguidas de brincadeira ou tarefa. |

|  |                                                                                                            |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Após finalizarem, os alunos seguem para o relaxamento e encerramos a aula com a música do <i>bye bye</i> . |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

O ensino da LI para qualquer criança precisa ser ministrado por um profissional com domínio de conteúdo e didática específica. Para crianças com autismo, exige-se também estratégias que deem conta das peculiaridades de socialização e comunicação referentes ao espectro. Assim, é necessário que se faça uso de metodologias apropriadas e da criação de um ambiente de sala de aula que envolva o aluno com autismo, e o incite a desenvolver, paulatinamente, novas descobertas relacionadas à língua inglesa.

Ao analisarmos as respostas das professoras participantes, encontramos como ponto central a ludicidade. Sabemos o quanto é importante o trabalho com uma metodologia lúdica, pois proporciona ao aluno uma aprendizagem interativa. Nesse processo, a criança aprende brincando, por meio de contação de história, jogos, fantoches, proporcionando ao aluno um aprendizado regado pelo prazer em participar das atividades propostas pela professora.

A ludicidade em sala de aula é uma ferramenta que permite que as crianças aprendam a relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar, o aluno experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de desenvolver criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração, gerando novos conhecimentos.

O trabalho lúdico objetiva auxiliar o aluno a obter melhor desempenho na aprendizagem através da utilização de uma metodologia divertida e recreativa. A ludicidade age na comunicação das crianças, tornando a aprendizagem de acordo com seu modo de vê o mundo, respeitando as características e o raciocínio.

O brincar na Educação Infantil constrói um espaço para a resolução de problemas, conduz relacionamentos grupais, facilita o crescimento, podendo ser uma forma de comunicação consigo e com os outros, o que leva ao aluno a perceber que a brincadeira em sala de aula vai além de um simples divertimento, mas que contribui com seu desenvolvimento. Santos (1999) relata que brincando a criança ordena o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações, incorporando comportamentos e valores. É através do brinquedo e do jogo que a criança consegue reproduzir e recriar o meio a sua volta.

O processo de ensino de uma segunda língua, requer o desenvolvimento de uma prática diferenciada, tendo em vista a dificuldade dos alunos, principalmente quando falamos

de crianças na Educação Infantil, e especificamente de alunos com TEA. Com base nisso, percebemos que não basta que os alunos em sala de aula recebam informação e façam alguns exercícios escritos sobre o conteúdo para aprender. Eles devem ter um papel mais ativo em sala, passando a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem (MOSER, 2004).

Os discentes devem ter a oportunidade de internalizar as informações dadas de maneira que sejam significativas, por isso, a importância de atividades que os oportunizem a assimilação do conteúdo dado. A sala de aula deve ser um espaço para isso. Ao professor, cabe reconhecer que os alunos têm uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeitos da aprendizagem, estimulando a espontaneidade e a criatividade.

O afeto pode ser uma maneira eficaz de chegar perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, é um caminho estimulador e enriquecedor para atingir uma totalidade no processo do aprender. No ensino bilíngue, o professor deve observar o clima de aula e a frequente modificação dos métodos pedagógicos para buscar materiais de ensino inovadores, que facilitem ao aluno transpor os desafios encontrados no processo de aprendizagem dos conteúdos

O processo de ensino-aprendizagem não é linear, por isso, os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento. Eles têm diferentes maneiras de raciocínio, fazem conexões entre conceitos já conhecidos, inferem novos saberes. Portanto, as aulas não devem ser lineares, enfadonhas e reprodutoras de conhecimento. Devemos proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem em sala de aula, incluindo, inclusive, as tecnologias. Segundo Demoly, Chagas e Gonçalves (2016, p. 144):

As gerações mais novas, crianças e adolescentes, são considerados hoje como nativos digitais, incorporam as tecnologias em suas vidas com mais facilidade. Percebem que essas ferramentas permitem interações que antes não aconteciam, devido a certas limitações físicas e estruturais e, nesse contexto, vão produzindo espaços de autoria e de interação.

Esse outro questionamento foi direcionado somente às professoras de sala de aula regular, por isso, indagamos se as aulas de ensino da língua inglesa interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua materna (português), a seguir:

**Quadro 6:** O ensino bilíngue e a língua materna (Português)

| <b>PROFESSORA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                          |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JOSSY             | Não, pois as duas são importantes na vida do indivíduo.                                                                                   |
| LAURA             | As aulas de Inglês contribuem para o crescimento do aluno, no sentido em que ele amplia seus conhecimentos e a visão de outra cultura, no |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | acompanhamento em sala de aula quando o trabalho é realizado de forma organizada, estruturada e contextualizada o aproveitamento é muito bom, uma das características do aluno autista é o interesse específico em uma determinada área. Quando o Inglês faz parte do interesse, o aluno aprende com facilidade e prazer. Se não fizer parte da área de interesse, pode sim, ser mais difícil, pois encontra obstáculos. |
| CLEO | Observando o aluno que tenho em sala não. As aulas de Inglês colaboram no processo de aprendizagem, visto que desenvolve a linguagem oral, instigá-lo a se comunicar, amplia conhecimento de outra cultura e a interagir com o grupo. São crianças de aprendizagem visual e tátil, elas aprendem com imagens, cores, objetos chamativas, músicas, brincadeiras e jogos.                                                  |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com Rinvolucrí (2001), a simples noção de que a língua materna e a segunda língua estão presentes na mente do aluno, e que elas podem também estar presentes nas atividades de aprendizado, é algo que os professores já devem ter em mente. Se a língua materna for excluída, existe um risco de deixar a mente do aluno fechada para a parte prazerosa e criativa do trabalho, o que é essencial e muito importante para um rápido e profundo aprendizado.

Ao observarmos as respostas, percebemos que as professora observam a colaboração das aulas de inglês, tendo a certeza que não interfere no ensino da língua portuguesa. É algo que desperta o interesse da criança autista por proporcionar uma aula diferenciada, com recursos atrativos que prendem a atenção da criança. No entanto, nas respostas, é possível perceber que a criança consegue diferenciar bem as 2 (duas) disciplinas sem causar confusão.

Alguns questionamentos foram direcionados apenas para a professora do ensino bilíngue, pois concentra-se o nosso objeto de estudo. Questionamos: Como acontece o processo de interação do professor do bilíngue com os alunos com autismo?

A princípio alguns alunos rejeitaram as aulas de inglês por estarem lidando com algo novo e isso é bastante comum. Mas, a partir do momento em que começaram a ser inseridos na rotina a participação deles nas aulas melhorou consideravelmente. Desenvolver uma rotina nas aulas foi de suma importância, pois os alunos que a princípio não se sentavam no círculo com as outras crianças ficaram, com o passar das aulas, mais confortáveis para falar com o professor em inglês, responder perguntas, cantar músicas, participar de brincadeiras e até mesmo de dinâmicas em grupo que são geralmente feitas com lego (TIA JÚLIA, Mossoró/RN, 2020).

Destacamos na fala da professora a rotina como contribuinte para um bom desenvolvimento de suas aulas com as crianças com autismo. Rotina é algo importante para qualquer criança, no entanto, para as crianças com autismo, que possuem uma enorme dificuldade em se comunicar, a rotina é fundamental, norteia e evita que se sintam inseguras, confusas e se engajem em comportamentos indesejados.

A criança com autismo precisa de previsibilidade no seu cotidiano: o que irá acontecer, quais atividades irá fazer e se haverá algo diferente. A antecipação dos acontecimentos faz com que ela sinta-se segura, saiba os objetivos e o que os outros esperam que ela faça. Essas crianças sozinhas têm dificuldades em gerenciar o tempo e o planejamento.

Para Barbosa (2006, p. 43), “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização da escola e da normalização das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação”. Tal concepção não é algo da sociedade atual, trata-se de um conceito sócio-histórico. Preparar e organizar cada aula pode ser uma tarefa que exige atenção e conhecimento do professor sobre seus estudantes na organização das tarefas que irão permear as disciplinas para alcançar resultados positivos e garantir uma boa aprendizagem. A rotina é vital na organização do cotidiano dos sujeitos e exerce grande influência nesse processo, pois está associada às diversas culturas. Questionamos sobre os desafios iniciais para o ensino da LI para crianças com autismo na Educação Infantil:

O autismo é um dos transtornos que tem maior heterogeneidade, ou seja, cada criança é de um jeito. O espectro de autismo é muito amplo pois tenho desde alunos que não falam até alunos que falam muito bem. Os primeiros desafios são: saber qual o grau da criança com autismo para que seja realizado as adaptações necessárias nas aulas, e em seguida, conhecê-las e saberem quais são os seus interesses, aquilo que mais gostam, pois isso irá ajudar na criação de estratégias que irão auxiliar no ensino-aprendizagem da língua inglesa (JÚLIA, Mossoró/RN, 2020).

Como a professora já inicia mencionando, o aluno com autismo tem suas particularidades, nesse sentido, é de fundamental o olhar sensível do professor para perceber as necessidades de cada aluno, bem como os principais interesses da criança para propor atividades para despertar o interesse do discente. A partir dessa aproximação com a criança, a professora percebe as dificuldades e pode intervir no processo de adaptação das atividades, e busca novas formas de ensino para contribuir com a aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, questionamos Júlia se existe uma prática de ensino diferenciada para os alunos com autismo:

Geralmente não é necessário. As aulas de inglês sempre seguem a mesma rotina e isso traz muito conforto para os alunos com autismo. A grande parte deles possuem grande interesse na língua inglesa e isso por si só já chama sua atenção para a aula (JÚLIA, Mossoró/RN, 2020).

A utilização dos recursos didáticos corretos é fundamental para que a pessoa com TEA adquira domínios dos conteúdos educacionais e aprenda. Por isso, uma forma de melhorar o aprendizado é investir na adaptação dos conteúdos didáticos. Isso é necessário porque os autistas aprendem melhor com apoio pedagógico e suporte de material, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário que a adaptação dos conteúdos didáticos das aulas seja realizada de acordo com o repertório comportamental da criança com TEA, cada criança com suas particularidades. Por isso, vale destacar que nem toda criança com o TEA precisará de adaptação dos materiais didáticos. Esse processo atenderá a necessidade individual da criança. A adaptação dos conteúdos didáticos deve manter a integridade do conteúdo no currículo, mas pode ser apresentado em formato diferente ou até mesmo organizar o ambiente no qual o aluno aprende com base nas necessidades e limitações individuais.

Em sintonia com a resposta da professora, percebemos que ela está atenta para identificar as necessidades particulares de cada criança. No entanto, sua prática, é algo incomum, tendo em vista o grande interesse da maioria das crianças pela aula do ensino bilíngue, o que facilita o processo de interação e participação nas aulas, bem como contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

**Imagem 01:** Atividade trabalhando quantidades



**Fonte:** Arquivos da Professora (2019).

**Imagem 02:** Atividades sobre nossas roupas



**Fonte:** Arquivos da Professora (2019).

As Imagens 01 e 02 são uma demonstração das atividades realizadas sem adaptação. A professora busca compreender o nível de cada aluno com o objetivo de adaptar de acordo com a necessidade. Essas atividades reforçam a questão da ludicidade presente nas vivências, envolvem atividade com recorte, colagem e imagens coloridas, proporcionado ao aluno um momento prazeroso.

Na continuidade dos questionamentos, buscamos saber se a metodologia utilizada pela professora do ensino bilíngue é adequada para o aprendizado da língua inglesa, bem como se o material utilizado nas aulas facilita o processo de ensino-aprendizagem da LI.

Sim. Baseado nos anos anteriores em que lecionei também para alunos com autismo o resultado do aprendizado deles com o idioma foi bastante satisfatório. Em relação ao material, sim, facilita pois é bastante completo. Ele dispõe de músicas, livros para contação de histórias, caderno de atividades, lego, puppets, cartões de imagens. O que acaba por facilitar o processo de ensino-aprendizagem de inglês (JÚLIA, Mossoró/RN, 2020).

De acordo com a concepção de Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas. Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a execução dos objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e exploração dos conteúdos com os alunos. Já as técnicas, são componentes operacionais dos métodos de ensino, têm caráter instrumental, uma vez que intermediam a relação entre professor e aluno, são favoráveis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a professora Julia, a metodologia utilizada por ela mostra-se pertinente ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois essa é uma experiência confirmada em anos anteriores e vem sendo revisitada e ampliada a cada ano de atuação com o ensino bilíngue.

A instituição escolar, onde ocorreu este estudo, utiliza como material didático um Programa de Educação Bilíngue *International School* com 5 horas-aula semanais que interagem com a matriz curricular, seguindo a abordagem metodológica CLIL, que promove a integração de conteúdos de outras áreas de conhecimentos e utiliza um segundo idioma como meio de instrução. Ao analisarmos a resposta da professora, percebemos que o material é bastante completo, além de interativo e dinâmico, o que facilita e contribui para o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo.

Finalizamos os questionamentos com a seguinte pergunta: Quais as possibilidades de ensino da LI para crianças com autismo?

Baseado nas observações feitas em sala de aula é possível dizer que o aprendizado de uma segunda língua para uma criança com autismo proporciona a ela o desenvolvimento mais rápido de sua comunicação verbal, criatividade e a mantê-la mais focadas, enquanto realizam determinada tarefa (JÚLIA, Mossoró/RN, 2020).

Na fala da docente, é possível o ensino da língua inglesa para crianças com TEA, e não só isso, mas a professora deixa explícito que as atividades de LI conseguem manter as crianças mais focadas, e contribui para o desenvolvimento da comunicação de forma mais rápida, pois o aluno desperta, participa e vivencia mais ativamente a aula.

Cada criança aprende de uma forma: algumas mais pelo som, outras pela escrita, outras pelo movimento. Enfim, são muitas as formas de aprender, portanto, devem ser muitas as formas de ensinar. É possível que se atinja a todos os alunos, cada um no seu tempo, desde que o professor tenha interesse e repertório didático para isso, já que existem diferentes níveis de autismo e cada nível tem algumas características específicas, além das que cada criança possui. Cada um é diferente e o professor precisa estar em constante atualização e estudo para adequar as aulas da melhor forma possível. Não é uma tarefa fácil, afinal, para ter um bom resultado é preciso que escola e família estejam unidas, buscando o melhor para a criança.

Foi possível perceber, também, que é necessária uma dedicação maior do professor para que, além de adaptar as atividades, consiga fazer o aluno não se sentir excluído. São inúmeros detalhes e cuidados importantes que se deve ter quanto a isso. De maneira geral, o docente também precisa ter a sensibilidade de olhar para o aluno com autismo como uma pessoa que precisa do seu auxílio, assim como os outros alunos também.

Quanto ao ensino da LI, ficou evidente que é possível que o aluno autista atinja o mesmo nível dos demais. O professor tem um papel fundamental de não deixá-lo desistir quando aparecerem as dificuldades, e sim buscar formas para contribuir com o processo de

ensino-aprendizagem do aluno, adaptando as atividades, criando novas possibilidades de aula e fazendo uso da criatividade. Além disso, é primordial a parceria de todos os envolvidos nesse processo, sempre com o foco no desenvolvimento da criança com TEA.

#### 4.2 O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A família, quando participante, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança, pois conhece as necessidades e os gostos dos filhos. Diante disso, a parceria com a escola e o olhar sobre a prática do professor são indispensáveis para o desenvolvimento educativo da criança.

A parceria entre família e escola torna-se ainda mais relevante no caso de crianças com TEA, já que os pais terão, naturalmente, preocupações relativas ao desenvolvimento, resultando em um maior envolvimento. Diante disso, o processo de ensino para crianças com autismo coloca grandes exigências às instituições de ensino, atendendo à especialização necessária de recursos, de terapias complementares e de materiais didáticos adaptados. No caso de alunos com TEA, a inclusão representa, igualmente, um grande desafio para a equipe escolar, tendo em vista a necessidade de adequação curricular, ambiental e metodológica (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

A Declaração de Salamanca, documento orientador da inclusão escolar, enfatiza a necessidade da parceria entre família, professores e todos os profissionais da escola, com o objetivo de maximizar os esforços para a inclusão, da melhor forma possível. Sem o desenvolvimento dessa relação de parceria, não serão alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessário para assegurar ganhos educacionais possíveis para todos os alunos.

Dentro desse contexto, os pais buscam, inicialmente, escolher uma escola que ofereça o suporte necessário para o total desenvolvimento de seus filhos com TEA, com isso, buscam conhecer toda a realidade, bem como o corpo docente, a infraestrutura, a proposta curricular de ensino, e, principalmente, o desenvolvimento da prática do professor em sala de aula.

Nesse entendimento, buscamos por meio de uma entrevista por meio digital, conhecer como acontece a interação entre família e escola com foco no ensino bilíngue para crianças com TEA, buscando perceber o olhar da família sobre a prática docente, bem como a metodologia de ensino da LI.

Nessa perspectiva, trabalhamos com um questionário enviado por e-mail. Essa ação foi um redirecionamento da metodologia desta pesquisa que previa uma observação sistemática em sala de aula, com o objetivo de constataremos os dizeres das professoras,

visualizando e analisando momentos da prática docente. Entretanto, respeitando as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), diante do atual cenário da pandemia causado pelo novo coronavírus (COVID19), convidamos 4 (quatro) famílias, recebemos o retorno de 3 (três), sendo uma impedida de responder por motivos pessoais. Com base na ética da pesquisa, o participante é livre para sair da pesquisa em qualquer momento quando considerar necessário. Optamos por usar siglas para identificação das famílias, para preservar o anonimato, sendo assim os participantes estão identificados como F1, F2, F3. Os nomes das crianças também foram preservados, por isso, nomeamos de Rafael, Gabriel e Miguel.

Inicialmente, pedimos para os pais apresentarem um pouco sobre o seu filho como forma de perceber a aproximação com a criança, bem como conhecer um pouco sobre o perfil das crianças, apresentando as dificuldades e quais foram as mudanças no desenvolvimento da criança.

**Quadro 07:** A família apresenta sua criança

| <b>RESPOSTAS F1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gabriel nasceu prematuro, com 36 semanas, fruto de uma gestação gemelar bivitelina. Durante seu desenvolvimento teve acompanhamento mensal do pediatra e alcançou todos os marcos do desenvolvimento dentro do esperado. Porém, por volta dos 6 meses de vida, comecei a perceber que ele fazia pouco contato visual ao se amamentar, bem diferente do irmão gêmeo. Desde então ele vem fazendo tratamento com fonoaudióloga e Psicóloga (ABA e Psicomotricidade Relacional). Seu desenvolvimento se deu de maneira espantosa. Hoje ele fala bastante e consegue manter um diálogo. Em comparação ao seu irmão gêmeo, ainda possui um pouco de dificuldade de se expressar mas consegue entender e se fazer entendido. Com relação ao seu desenvolvimento social, Gabriel ainda possui dificuldade de interação social. Ele não se isola, porém não faz amizade com facilidade. Gosta muito de música, jogar videogame e jogar futebol, e possui uma coordenação motora grossa invejável, apesar de ter um pouco de dificuldade na sua coordenação motora fina. É tímido e desconfiado com estranhos. Em relação a questão sensorial, até hoje ele não apresenta nenhuma característica significativa, a não ser o medo de barulhos altos como fogos e estouro de balões. Os traços mais marcantes são a dificuldade de interação social, dificuldade de concentração, fuga no olhar e baixo nível de contato visual. |
| <b>RESPOSTA F2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Miguel, sempre foi uma criança, alegre, observadora, ativo. Não percebemos nada até ele                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

completar 1 ano, quando começamos a notar algumas dificuldades motoras, como bater palminhas, dá tchau. Quando estava concentrado em alguma brincadeira, percebíamos que ele ficar imerso naquele mundo. Com 1 ano e 8 meses, ingressou na escola, teve muita dificuldade de socialização, sempre queria dormir no horário da aula, o que não era observado quando estava em casa. Quando começou a falar as primeiras palavras, o que saiu não foi papai e mamãe e sim o alfabeto completo, de forma aleatória, reconhecendo todas as letras e os números até 10. O que já foi um choque!!! Logo esse alfabeto era dito nas duas línguas e os números depois do 10, só era falado em inglês. O TEA ainda não passava pela nossa cabeça, mas sabíamos que ele tinha um algo a mais. Ele fica todo feliz quando as brincadeiras envolviam letras e números, gostava de ver as atividades da irmã mais velha. Quando ele tinha 2 anos e 9 meses, o TEA entrou nas nossas vidas, começamos com as terapias, e ele foi se desenvolvendo cada vez mais, com 3 anos já conseguiu ler, aprendeu sozinho e aprendeu nas duas línguas. Mas nunca deixou de gostar de brincar de correr, pular, ouvir músicas, cantá-las. De lá para cá, todos os dias nos surpreende com várias coisas novas, interesses bem específicos, como placas de carro, marcas de carro, hoje já passa para o motor do carro, simuladores de direção, e por aí vai. Na escola já está mais participativo nas relações com as outras crianças, nas atividades, mas precisa de ajuda na realização delas. Ele é uma criança tranquila, carinhosa, obediente.

### **RESPOSTA F3**

Rafael apresentava ter um conhecimento compatível com sua idade até 2 anos, mais ou menos, quando iniciou na escolinha mostrou não ter interesse em permanecer na escola, nem demonstrava qualquer empatia pelos colegas, não participava das atividades em grupo, nem das brincadeiras, também não queria realizar as atividades em casa. Aos 3 anos começou suas terapias, mudou de escola e de cidade, deixou de usar fraldas e chupar chupeta, depois daí começou a ter interesse em frequentar as aulas, é uma criança muito carinhosa e bastante inteligente, realiza suas atividades sem grandes dificuldades, gosta de conteúdos específicos como dinossauros e lendas do folclore brasileiro, muitas vezes é desatento, não fala dos seus colegas quando chega em casa, nem relata o que foi ensinado em sala, mas consegui realizar as tarefas de casa com desenvoltura, é uma criança muito feliz.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Conhecer um pouco sobre as histórias das crianças é fundamental para percebermos o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança, bem como conhecer as principais dificuldades, mostrando sobre o processo de diagnóstico, a chegada na escola e as características da criança. Buscamos questionar qual o motivo que levou os pais a escolherem uma escola com ensino bilíngue para matricular seu filho diagnosticado com TEA, a seguir:

**Quadro 08:** A importância do bilíngue para o filho

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Escolhemos por considerarmos a fluência na língua inglesa requisito para uma futura boa colocação profissional. Além disso, lemos alguns artigos que tratavam de como o ensino bilíngue precoce estimula diferentes áreas do córtex cerebral e isso pode ser bom para crianças com TEA. |
| F2             | Devido à globalização crescente e a necessidade para o ingresso num futuro mercado de trabalho.                                                                                                                                                                                         |
| F3             | Diante da necessidade do mercado de trabalho.                                                                                                                                                                                                                                           |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

A LI representa uma importante ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem para todas as crianças. Primeiro, porque concorre na formação de um cidadão capaz de relacionar-se com diferentes modos de organização cultural e social de forma ética e tolerante. Segundo, por proporcionar melhores perspectivas educacionais igualitárias.

Ao analisarmos as respostas, percebemos que o principal motivo é em relação ao mercado de trabalho, tendo em vista que aquele futuro profissional que busca uma vaga de emprego e tem em seu currículo um segundo idioma tende a se destacar em processos seletivos.

Ao adentrarmos nas entrelinhas, é possível perceber a visão de futuro dos pais sobre seus filhos com autismo. As respostas mostram-nos o olhar sobre as potencialidades de seus filhos, mesmo diagnosticados com TEA, conseguem dentro das limitações, enxergar as habilidades e apostam no desenvolvimento da criança de forma autônoma e na preparação para o convívio social a partir das experiências. Segundo Demoly, Chagas e Gonçalves (2016, p. 146), “[...] ser autônomo é compreender a si mesmo, estabelecer seus próprios objetivos, conectar-se com as próprias ideias, sonhos, projetos – entender que o mundo não é pré-dado, mas construído nas experiências e nas interações que estabelecemos agindo na linguagem”.

Mesmo com algumas limitações, a pessoa com autismo consegue se desenvolver dentro do seu ritmo, atingindo grandes níveis de sucesso. No entanto, uma das grandes

preocupações para os pais é em relação à inserção no mercado de trabalho. Sabemos que a cada dia a competitividade aumenta, e o fato de a pessoa ser diagnosticada com autismo pode ser vista como um ponto negativo para as empresas, tendo em vista as limitações causadas pelo transtorno, como a interação social com os colegas de trabalho, a comunicação, dentre outros fatores.

Destacamos, ainda, na fala de F1 o conhecimento sobre a importância do ensino bilíngue desde cedo para a criança com TEA, com o objetivo de aprimorar e desenvolver as áreas do cérebro. O ensino de inglês para criança com autismo não só é possível, como é importante para o seu desenvolvimento, tendo em vista o interesse do aluno em participar das atividades, já que alguns estudos mostram que o cérebro tem um desenvolvimento promissor quando a criança tem esse contato com o inglês.

Em seguida, questionamos sobre como o ensino bilíngue poderá auxiliar no desenvolvimento do seu filho, a seguir:

**Quadro 09:** O ensino bilíngue auxiliando no desenvolvimento da criança

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Acredito que na infância, momento em que a neuroplasticidade fica bastante evidente, devemos procurar estimular as crianças nas mais diversas formas possíveis, e o ensino de uma segunda língua estimula bastante o cérebro, auxiliando na fala, no desenvolvimento cognitivo, entre outros. |
| F2             | Devido ao grande interesse que ele tem pela língua inglesa e a dificuldade de socialização no ambiente escolar, acreditamos que esse contato com o Inglês irá ajudar no desenvolvimento dele.                                                                                                 |
| F3             | É um conhecimento a mais que ele vai adquirir ainda muito jovem e que trará frutos para vida toda.                                                                                                                                                                                            |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

F1 leva-nos a uma discussão já tecida ao longo da pesquisa, sobre a neuroplasticidade cerebral, isso demonstra o grande conhecimento da mãe sobre o ensino e o processo de desenvolvimento para a criança com autismo, que considera os estímulos, e as vivências práticas como algo positivo, e que contribui com o desenvolvimento do seu filho. Como F1 fala, na infância, a neuroplasticidade tende a se desenvolver de forma benéfica para o aluno, tendo em vista toda contextualização escolar e as práticas nas quais o aluno é inserido nas aulas.

Segundo Russo (2018, p. 38), neuroplasticidade é “definida como a capacidade que o cérebro possui de se reorganizar, de modificar sua estrutura em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo”. Nesse sentido, o “treinamento” possibilita a evolução do potencial neuronal, ou seja, o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades como linguagem, motoras e sociais.

Para a criança com TEA, a neuroplasticidade resulta na possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades por meio das experiências as quais vai sendo submetida, em amplos sentidos, sobretudo sensoriais: audição, paladar, tato, olfato e visão. Para “ativar” o potencial que a neuroplasticidade pode ter sobre a condição de quem está no TEA, é importante empreender ações de aprendizagem que estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e otimização de resultados funcionais do cérebro de quem está no espectro. No caso do ensino da segunda língua e com a proposta lúdica na qual a professora estimula o processo de ensino-aprendizagem, a criança consegue desenvolver-se de forma positiva.

Na resposta de F2, podemos perceber que a família observa o ensino da segunda língua como um agente facilitador para o processo de socialização de seu filho. Tendo em vista que a criança demonstrava resistência e, após o contato com a proposta bilíngue, conseguiu quebrar essa barreira. Já F3, observa o ensino bilíngue como algo que pode ser plantado hoje para gerar frutos para seu filho. Nesse sentido, desde cedo a criança começa a partilhar de uma nova experiência e a buscar sempre aprimorar seus conhecimentos, com isso, tornando-se fluente na LI, destacando-se em futuras novas experiências.

Em seguida, questionamos sobre como acontece o processo de interação entre família e escola, tendo em vista a importante contribuição para o desenvolvimento da criança, bem como se os pais conseguem perceber o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa com foco nas práticas docentes. Ademais, perguntamos sobre a troca de experiências entre a família e a escola para falar sobre as dificuldades e os avanços da criança.

**Quadro 10:** Família e escola: a experiência do diálogo

| FAMÍLIA | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1      | Sim. Este é um dos pontos que mais me agradam na escola. Tanto os professores, quanto a coordenação pedagógica e o NAI, sempre se mostraram acessíveis e interessados em saber como contribuir para o bem-estar e desenvolvimento do Gabriel na escola. Diariamente as professoras informam como ele se comportou, as dificuldades e os avanços. Se mostram |

|    |                                                                                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | abertas a ouvir sugestões e “dicas” de como lidar com as suas dificuldades, e sempre nos dão um feedback de tudo.                                                                                          |
| F2 | Sim, diariamente as professoras estão disponíveis para qualquer esclarecimento, relatórios e até aulas com os pais presentes. Todas as datas comemorativas do ano também são realizadas na língua inglesa. |
| F3 | Frequentemente, a professora do inglês nos encontra na escola e relata o comportamento de Rafael em sala.                                                                                                  |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão da criança com autismo, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros.

A parceria entre essas duas instituições pode trazer benefícios na escolarização do aluno com o TEA. Nesse sentido, é fundamental o compartilhamento de experiências entre a família e a escola, como forma de perceber os avanços e as dificuldades das crianças no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Para Cunha (2009), é fundamental que escola e família sejam concordes, e trabalhem da mesma forma, estabelecendo os princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação, pois, mesmo que seja comum existirem em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA, isso poderá trazer prejuízos. De acordo com o autor, tornar-se-á muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família discordarem na maneira de trabalhar, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes, mesmo que bem-intencionada, quanto às práticas educativas.

É importante que a família encontre uma instituição com a qual possa dividir suas angústias, além de ser orientada de como agir com seu filho com TEA, pois a escola divide com os pais a responsabilidade de educar. Diante das respostas para esse questionamento, é possível perceber uma boa relação e interação entre a família e a escola das crianças. Na resposta de F1, há destaque dos pontos fortes para a escolha e a permanência do seu filho na instituição de ensino, levando em conta toda a assistência recebida pela equipe pedagógica. Em sua fala, também, destacamos quando ela diz que a escola se mantém aberta para ouvir dicas e sugestões com foco no desenvolvimento da criança. Assim, salientamos a

importância de a escola possuir essa escuta sensível para ouvir as contribuições que os pais podem dar, tendo em vista que ninguém melhor que eles para conhecer as crianças.

Na fala de F2 e F3, destacamos a importância do diálogo entre a professora e a família. Essa troca é fundamental para cada vez mais o professor conhecer melhor o aluno, e, em contrapartida, a professora contribui com dicas e sugestões de como a família pode ajudar durante o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, tendo em vista a importância de estímulos durante esse processo.

Questionamos, também, se há compartilhamento do planejamento pedagógico, visando um melhor acompanhamento da família no processo de interação, execução e acompanhamento dessas atividades, a seguir:

**Quadro 11:** Acompanhamento do planejamento escolar

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Honestamente ainda não recebi o PEI dele, porém solicitei e recebi da escola o conteúdo programático do Infantil IV, e as professoras sempre se mostram solícitas e descrevem bem como tem sido o desenvolvimento dele nas atividades. Neste período de aulas remotas, começamos a receber também o planejamento semanal de atividades, de forma que possamos prever o que será estudado em cada semana |
| F2             | O acompanhamento é feito diariamente através de conversas com a professora, sobre como estão sendo executadas as tarefas e seu comportamento. E também, através dos relatórios trimestrais enviados.                                                                                                                                                                                                    |
| F3             | Sim. A escola realiza reuniões entre pais e mestres com frequência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

O planejamento escolar inclui a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos e a revisão e a adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo. No contexto educacional, este tem grande importância no andamento das práticas pedagógicas, visando melhorias na educação. É fundamental o compartilhamento desse plano de aula com os pais, e que exista o interesse por parte da família em conhecer como a escola trabalha com as crianças.

Em relação ao ensino bilíngue, existe uma troca e exposição diária sobre o que será trabalhado. Como F1 coloca, é possível acompanhar os conteúdos semanais que será aplicado com a criança, facilitando o processo, pois os pais podem contribuir, aprimorando conhecimentos sobre determinado conteúdo e ajudar ao filho no momento das atividades. F2 destaca a troca de conversa, bem como os relatórios entregues, demonstrando os avanços da criança.

Ainda nesse viés, questionamos se os pais estimulam a aprendizagem e/ou vivência da segunda língua da criança e de que forma isso acontece, a seguir:

**Quadro 12:** Família no incentivo a Língua Inglesa

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Sim. Desde muito novo Gabriel se habituou a ouvir músicas e assistir desenhos em inglês. Atualmente ele assiste com naturalidade desenhos e youtubers mirins em inglês, bem como joga jogos no tablet e video game somente em inglês. Em casa também ouvimos e cantamos músicas em inglês. Como acompanho os assuntos estudados na escola, procuro conversar sobre esses assuntos em inglês para estimulá-lo a fixar o conteúdo. Como plataformas utilizamos o youtube kids (canais como Diana and Roma, Super Simple Songs, Cocomelon, etc.), no tablet utilizamos o Amazon Freetime, onde ele tem acesso a inúmeros desenhos, jogos, livros e audiolivros em Inglês. |
| F2             | Como nossa prioridade sempre foi o desenvolvimento da comunicação e a socialização com as outras pessoas, não estimulamos o Inglês. Porém nas horas de lazer, em brincadeiras e de forma que possamos nos aproximar cada vez mais dele, usamos o Inglês como artifício para atrair sua atenção com desenhos e músicas que ele goste.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| F3             | Não.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Os estímulos e o incentivo da família são fundamentais no processo de aprendizagem de crianças com TEA. A família deve acompanhar o que é trabalhado em sala de aula, oferecer condições apropriadas de estudo em casa e equilibrar cobranças e incentivos. Isso não seria diferente na aprendizagem da língua inglesa, pois adquirir uma nova língua é um processo contínuo, e o exemplo e o apoio familiar fazem a diferença.

O acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo por parte dos familiares é fundamental por inúmeras razões. Uma das delas é a identificação das possíveis dificuldades. Ter um bom relacionamento com a escola facilita, pois esse vínculo permite que pais e educadores troquem informações, contribuindo com o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a proximidade entre família e escola permite que os pais entendam quais os aspectos de mais facilidade para a criança. Além de ser uma forma de incentivar a continuação do aprendizado, trata-se de uma maneira de demonstrar interesse na vida e nas conquistas do filho. Parabenizar, elogiar e exaltar os bons resultados de crianças e jovens é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança na vida adulta.

Outro importante papel que pode ser desempenhado pelos pais na aprendizagem da LI é o exemplo. A família pode se comprometer a aprender ou desenvolver seus conhecimentos no idioma juntamente do filho. Esse exemplo fica mais palpável caso o responsável já seja fluente em inglês. É possível explicar a importância da língua no mercado de trabalho e trazer a própria experiência para corroborar isso.

No caso em que a família propõe-se a aprender junto ou já domina a língua, é possível criar atividades em casa de forma a incentivar isso. Nos casos em que não há essa possibilidade ou que o estudante é muito tímido, o papel dos familiares deve, justamente, ser o de incentivar a socialização. É interessante pontuar a importância de dominar uma língua em todas as habilidades, inclusive a fala, e mostrar que a aprendizagem pode ser ainda mais desenvolvida quando compartilhada com outras pessoas.

Na resposta da F1, podemos perceber que desde cedo já se estimula o contato da criança com a segunda língua através da utilização de jogos, bem como o contato com músicas internacionais. Isso contribui para que a criança demonstre um interesse para aprender de forma fluente o inglês. Podemos perceber que a F1 cria diversas situações para que o filho possa vivenciar experiências com o uso da segunda língua, dessa forma, o aprendizado torna-se mais atrativo, e a criança espelha-se nos pais para o desenvolvimento da fluência.

Já na F2, é possível perceber uma maior preocupação para que seu filho desenvolva o uso da língua materna, tendo em vista que a criança com autismo pode apresentar dificuldade na comunicação. No entanto, no lazer, cria situações para que seu filho viva a experiência com a segunda língua, pois sabem a importância para a vida do filho, e ainda sabem que a criança demonstra interesse. Na F3, percebemos que não acontece esse estímulo, pois segundo

a mãe ela não possui domínio da LI, e não tem como desenvolver situações para que seu filho viva esses momentos.

Para finalizar essa parte relacionada ao convívio familiar, questionamos se a criança no cotidiano apresenta maior interesse para comunicar-se na LI ou na língua materna, a seguir:

**Quadro 13:** Língua Inglesa e língua materna

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Gabriel se comunica normalmente na sua língua materna, porém adora falar inglês, e por vezes, mistura as duas línguas, porém, o faz de forma proposital. Ele mistura as palavras novas que aprendeu em Inglês, em frases durante uma conversação em Português. |
| F2             | De início a língua inglesa foi predominante, porém com todas as intervenções em terapias, hoje a língua materna é predominante.                                                                                                                                |
| F3             | Língua materna.                                                                                                                                                                                                                                                |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Nessa questão, fica evidente que o ensino da LI contribui com o processo de desenvolvimento da criança. Ao questionamos os pais, buscamos perceber se o contato com o inglês interferia na comunicação da criança, ou seja, se nas relações familiares a criança deixava de falar o português e só se comunicava em inglês. Diante as respostas, percebemos que isso não acontece, é possível que em determinados momento a criança faça o uso da segunda língua como forma de descontrair o diálogo com os pais, no entanto, o português é predominante na comunicação das crianças. Com destaque apenas para fala de F2, que relatou sobre o início do desenvolvimento de seu filho, afirmando que ele apenas se comunicava em inglês, e, após diversas intervenções, retomou o uso do português.

A partir desse momento, os questionamentos foram direcionados para o olhar da família sobre as práticas de ensino, a metodologia e o material didático utilizado pelo ensino bilíngue. Inicialmente, questionamos como acontece o desenvolvimento das práticas docentes dos professores em relação ao ensino da segunda língua, e sobre as metodologias e adaptações, a seguir:

**Quadro 14:** O olhar da família sobre a prática docente

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                          |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Percebo que a metodologia da <i>International School</i> é muito dinâmica e atrativa pras crianças. Utilizam músicas, experimentos, contação de histórias |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | e atividades lúdicas que despertam o interesse das crianças.                                                                                                                                                                                                    |
| F2 | Não percebemos mudanças ou adaptações metodológicas, porém durante a aula a professora consegue identificar algum interesse ou habilidade maior, ela consegue inseri-lo de forma que ele participa diretamente, até mesmo auxiliando ela na atividade proposta. |
| F3 | Pelo que posso observar utiliza-se músicas e contação de histórias são as metodologia mais utilizadas.                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

O olhar da família sobre as práticas docentes torna-se fundamental, pois os pais conseguem perceber as necessidades de seus filhos. No caso da criança com TEA, é comum que muitas mães abram mão de seus trabalhos ou de suas atividades para dedicar-se ao filho, desenvolvendo uma aproximação profunda com a criança.

O processo de educação para os pais de crianças com TEA torna-se desafiador, o medo de não ver seu filho incluído em sala de aula é comum, pois ainda existem profissionais despreparados para receber os alunos da educação especial. Diante isso, buscamos perceber se os pais participantes de nosso estudo desenvolvem esse olhar sensível sobre a prática docente e a metodologia de ensino.

Como podemos perceber, F1 elogia a metodologia utilizada e acredita na prática de atividades lúdicas e atrativas como propulsoras no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da LI. Destacamos a fala de F2, ao afirmar que não percebe mudança e adaptação nas atividades, no entanto, a professora busca conhecer os interesses do seu filho para inserir no processo de ensino e nas práticas em sala de aula. Dessa forma, percebemos que a professora pode não apresentar suas adaptações no plano de aula, mas, na prática, consegue criar novas propostas para que a criança seja inserida.

As respostas sobre a metodologia estão interligadas as falas das professoras participantes, quando destacaram o lúdico presente na aulas de inglês. F3 enfatiza a contação de histórias e as músicas, o que contribui muito com o processo de ensino, tendo em vista que as práticas lúdicas conseguem atrair a atenção do aluno.

Questionamos como os pais avaliam o material didático utilizado para o ensino da segunda língua em crianças com TEA, a seguir:

**Quadro 15:** O olhar sobre o material didático

| <b>FAMÍLIA</b> | <b>RESPOSTAS</b>                                                         |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------|
| F1             | Acho o material muito bom. As ilustrações são atrativas e as explicações |

|    |                                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | simples. São poucas as atividades que Gabriel apresenta alguma dificuldade. De maneira geral compreende bem o que foi pedido e consegue realizar a tarefa. |
| F2 | Não observamos nenhum direcionamento ou especificidade no material apresentado para crianças com TEA.                                                      |
| F3 | Bom.                                                                                                                                                       |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Segundo Tomlinson (2004, p. 66), material didático é “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Nesse sentido, é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino do professor. Cunningsworth (1995, p. 7) afirma que o material didático tem múltiplos papéis como:

Recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito); Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa; Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc. Programa de ensino; Recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso; Suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança.

O material didático tem fundamental importância no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da segunda língua. Tendo em vista a necessidade do concreto para a vida da criança. O material utilizado pela escola participante é fabricado pela empresa *International School*, que oferece o Programa *Essential*, que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem sólida e eficaz do inglês, no qual o idioma é integrado às áreas de conhecimento. Os livros utilizados apresentam diversas ilustrações e propostas de vivências que permitem o aluno ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Diante as respostas, percebemos que o material atende e contribui com o desenvolvimento do aluno. F3 avalia como um bom material; F1 dá ênfase nas ilustrações atrativas que auxiliam o alunado no momento das atividades, deixando as atividades mais dinâmicas e fáceis de serem entendidas. Destacamos a resposta de F2, por enfatizar a falta de direcionamento para as crianças com autismo. No entanto, na perspectiva da inclusão, entendemos que se houvesse um material destinado para esses alunos, seria uma forma de excluí-los das atividades em sala da aula, o que cabe a professora adaptar a proposta de acordo com a necessidade da criança. Diante disso, o material utilizado tem contribuído para o aprendizado do aluno.

Para finalizar o questionário, buscamos conhecer se os pais conseguem perceber os avanços de seus filhos dentro do processo de ensino-aprendizagem da LI. Perguntamos, se em relação a aprendizagem da segunda língua, conseguiriam perceber avanços da criança no que diz respeito à assimilação da LI, a seguir:

**Quadro 16:** Os avanços no ensino bilíngue

| FAMÍLIA | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F1      | Sim, percebo avanços diários. Além de um vocabulário maior a cada dia, ele também já consegue se expressar através de frases, como: “ <i>what is this?</i> ”, “ <i>Mammy I’m hungry</i> ”, entre outras. Também já é capaz de responder perguntas em inglês com yes or no. O vocabulário básico dele já está bem consolidado, conhece com segurança as cores, números de 1 a 20, formas, letras, etc. e a cada lição demonstra aprender mais coisas como, sentimentos, clima, comidas, instrumentos musicais, etc. |
| F2      | Na execução das tarefas de casa, conseguimos observar que ele entende o que foi exposto em sala e que ele sempre desperta um interesse maior pela língua inglesa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| F3      | Meu filho se recusa a falar em inglês em outro lugar que não seja sua escolinha, mas consegui responder em português quando é perguntado sobre qualquer conteúdo em inglês, ou seja, consegui traduzir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

Cada aluno aprende em um ritmo diferenciado, por isso, a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem, pois, participando do processo de aprendizagem, os pais conseguirão perceber o desenvolvimento dos filhos e contribuir com o aprendizado da criança.

No caso de crianças com TEA, salientamos a importância em perceber esses avanços e elogiar e incentivar a criança a continuar na busca pelo aprendizado. É possível que os pais possam se deparar com situações onde a criança passe por uma fase de retrocesso, por isso, é fundamental que assumam um papel incentivador.

No processo do ensino da LI, é fundamental que os pais busquem perceber os avanços da criança, como forma de avaliar o desenvolvimento, bem como a prática do ensino e da metodologia utilizada pela instituição. Como podemos perceber nas respostas, as famílias conseguem perceber os avanços significativos dentro das atividades e do convívio social das crianças. Além disso, buscam reconhecer as contribuições do ensino bilíngue, como F1

ênfatiza sobre os avanços no vocabulário de seu filho. F2 ênfatiza o interesse do seu filho pela segunda língua, e diz que percebeu grandes avanços nos momentos das atividades escolares. F3 ênfatizou a importância do seu filho saber traduzir as palavras do português para o inglês, ou vice-versa. Mesmo não usando muito o inglês no cotidiano, a criança consegue desenvolver tarefas que unam as duas línguas.

Ao finalizar esse questionário com os pais, percebemos que as famílias e a escola têm caminhado lado a lado no processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para as crianças diagnosticadas com TEA. A família busca contribuir com esse processo por meio do incentivo e das situações vivenciadas, buscando alinhar com a prática escolar. Por outro lado, a escola mantém o diálogo com a família, dando *feedback* sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, seja pela conversa informal ou na entrega dos relatórios com informações individuais das crianças.

Além disso, percebemos, por meio dos questionários digitais com as famílias, as contribuições do ensino bilíngue na vida das crianças com autismo. Além do objetivo dos pais para preparar os filhos para o mercado de trabalho e acompanhar os avanços, o ensino bilíngue contribui com o processo de desenvolvimento e rompimento das barreiras, como a dificuldade de comunicação e a interação social. Por meio do aprendizado da segunda língua, a criança tem conseguido se sobressair dessas situações, ampliando a inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa é permeado por idas e vindas. Um caminho que, muitas vezes, pode ser muito difícil, porém muito gratificante, afinal, faz parte da função do ser pesquisador apresentar possibilidades para os problemas sociais. Neste trabalho dissertativo, **Infância, autismo e a aprendizagem da língua inglesa: uma análise da prática docente**, busquei refletir sobre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo.

Essa temática relaciona-se com minha trajetória pessoal e profissional e carrega grande importância social, pois amplia o debate sobre o (re)pensar a prática pedagógica com o fito de ressignificar as aprendizagens das crianças com autismo.

Nosso estudo teve como objetivo geral “compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com autismo a partir das práticas docentes”. Para alcançarmos esse objetivo geral, debruçamo-nos nos objetivos específicos, a seguir: Conhecer a trajetória de vida e formação da autora, compreendendo os entrelaces de encontro com o objeto de estudo; Compreender as características da criança como autismo e de que forma o letramento bilíngue pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social; e Perceber como acontece o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelas crianças com autismo e suas interações com foco nas práticas docentes.

Nosso trabalho dissertativo organizou-se da seguinte maneira:

Na **Introdução**, abordei a minha caminhada pessoal e profissional, aproximando-me do objeto de pesquisa. Minha infância não foi fácil, porém todos os acontecimentos contribuíram para o meu processo formativo. Nesse momento, ressalto a importância do esporte em minha vida, pois foi através dele que me senti renovada. Daí a importância da minha graduação em Educação Física. No âmbito profissional, deparei-me com diferentes discentes com alguma deficiência. Cada novo aluno fazia-me mergulhar em diferentes práticas pedagógicas.

Além disso, realizamos o estado da arte com o objetivo de verificar o que já havia sido pesquisado e como os pesquisadores estavam abordando esta temática. Verifiquei que existem pesquisas, porém ainda são escassas. Isso contribui para o desenvolvimento da criança e para o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para os pequenos.

No segundo capítulo, **A criança com autismo e a educação infantil: da inclusão ao processo de ensino-aprendizagem**, discutimos sobre o conceito, as características, o diagnóstico e o processo de aceitação por parte da família da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além do contexto da educação infantil na Base

Comum e, em seguida, a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular. Discutimos sobre a legislação dos direitos da criança com autismo, com foco nos pontos que enfatizam uma educação de qualidade e inclusiva, bem como a permanência do aluno em sala de aula. Ademais, apresentamos discussões de Vygotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem e enfatizamos o ensino da língua inglesa para crianças com autismo, apresentando os desafios e buscando novas práticas de ensino da segunda língua para alunos com TEA.

No terceiro capítulo, **O percurso metodológico da pesquisa**, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Neste momento, foi detalhado todo o trilhar da pesquisa, mostrando os procedimentos, os participantes, o processo de construção e a análise de dados. A metodologia utilizada nesta pesquisa está ligada à abordagem qualitativa de investigação, a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino em Mossoró/RN. O levantamento das informações aconteceu por meio do órgão interno da escola, o NAI (Núcleo de Apoio Interdisciplinar). A instituição apresenta 7 (sete) alunos diagnosticados com TEA, mediante laudo, no segmento da Educação Infantil, Nível IV (4 alunos) e Nível V (3 alunos). No entanto, apenas 4 (quatro) aceitaram participar do estudo.

No capítulo 4, **Apresentação e análise de dados**, mostramos os achados de nossa investigação: a análise dos dados produzidos a partir da consulta dos registros pedagógicos feito pelas professoras (planejamento, atividades adaptadas) e da realização de um questionário semiestruturado com a professora do ensino bilíngue, a professora regular de sala de aula e os pais dos alunos, percebendo o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para crianças com autismo, bem como a percepção dos pais quanto a importância e as contribuições do ensino bilíngue para seus filhos.

Além disso, refletimos sobre as contribuições do ensino bilíngue na vida das crianças com autismo. Além de preparar os filhos para o mercado de trabalho e acompanhar os avanços, o ensino bilíngue contribui com o processo de desenvolvimento e rompimento das barreiras, como a dificuldade de comunicação e interação social. Por meio do aprendizado da segunda língua, a criança tem conseguido se sobressair dessas situações.

Ao trabalharmos com crianças com autismo, salientamos a importância de sempre buscarmos perceber os avanços, elogiando e incentivando a criança a continuar na busca pelo conhecimento. É possível que os pais possam se deparar, em algum momento, com situações

onde a criança passe por uma fase de retrocesso ou estagnação, e nesse momento é fundamental que eles assumam o papel de incentivador.

Nas **Considerações Finais**, que aqui ressalto que nunca serão finais, pois o processo de fazer pesquisa é contínuo, enfatiza a caminhada formativa dos sujeitos sociais, principalmente dos docentes e das crianças com autismo, atores centrais nesse processo.

Nesse percurso, a escola deve oferecer um ensino de qualidade, buscando melhorias na estrutura física e nos diferentes modos de ensino-aprendizagem. Isso possibilita que a escola faça adaptações no ambiente escolar, flexibilizando o currículo além de trazer alternativas teórico-metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno, ampliando a inclusão.

Na construção da nossa pesquisa, diversos pontos foram observados, porém escolhemos o autismo, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e as práticas pedagógicas como discussões centrais desta pesquisa. Outros elementos, como o ensino-aprendizagem de outra língua estrangeira, que não seja o Inglês, e o olhar outras deficiências, não foram de interesse de nossa pesquisa, mas são de grande relevância para outros pesquisadores em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBOSA, J. R. A. **A linguagem como prática social**: Perspectivas discursivas para o ensino de línguas. Mossoró: Edições UERN, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista educação especial**, Santa Maria, v.25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 03 julho. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2019.

CANCINO, M. H. **Transtornos do desenvolvimento e da comunicação**: autismo – estratégias e soluções práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 2. ed.

CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes. Cognitiva. Anápolis, V. 8, 2016. n.1, p. 99- 116, 1994.

CONSENZA, R. M. GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** – Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Antônio. Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNNINGSWORTH, A. **Escolhendo seu livro de curso.** Oxford: Heinemann (traduzido), 1995.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia, Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELIBERATO, D. MANZINI, E. J. (org.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade.** São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE. 2015.  
Disponível em: <<http://mundodapsi.com/plasticidade-cerebral-desenvolver-cerebr0/>> Acesso em: 14 jun. 2019.

DEMOLLY , Carla Rosane do Amaral; FREITAS , Cláudia Rodrigues de. **Redes de oficinas na saúde e na educação: experiências que configuram formas de convivência.** Mossoró: Edufersa, 2016. 267 p. ISBN 978-85-5757-031-3. Disponível em: [https://edufersa.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2016/11/REDE\\_DE\\_OFICINANDOS\\_NA\\_SAUDE\\_E\\_NA\\_EDUC\\_ACAO.pdf](https://edufersa.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2016/11/REDE_DE_OFICINANDOS_NA_SAUDE_E_NA_EDUC_ACAO.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020

EBSWORTH, Miriam Eisensetin; RUIZ, Pedro. **Ideais e realidade: uma aula reservada para crianças autistas bilíngues.** Porto Alegre: Educação, 2009.

FARZANA, Shamsi; MD, Mahbulul; ALAM, Rabieul. Implementação de estratégias visuais em processo de aquisição da L2 para inglês como língua estrangeira para alunos autista do ensino fundamental: texto traduzido. **Jornal Australasian de negócios, ciências sociais e tecnologia da informação**, Uttara, p. 4, 3 set. 2018. Disponível em: [www.ajbssit.com/autralasian](http://www.ajbssit.com/autralasian). Acesso em: 18 jul. 2019.

FEIJÓ, J. A. **O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real.** Seminário Luso-brasileiro de educação inclusiva. Brasília: Educinter, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DELIBERATO, D. MANZINI, E. J. (org.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade.** São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE. 2015.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In.: **Col. Polêmicas do Nosso tempo**, Editora Cortez, São Paulo, 1984

FUNCK, J. **Plasticidade Cerebral: Como ela pode te ajudar a desenvolver seu cérebro,** 2015. FUNK, J. (2015). Disponível em: <http://mundodapsi.com/plasticidade-cerebral-desenvolver-cerebro/> Acesso em: 10 mar. de 2019.

FURTADO, Cristina Pereira. **Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil**. 123 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível: <<http://tede2.pucgoias.edu.br> Acesso em: 21 set. 2018.

GERALD I, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. (Org.) In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KIRST, Nelson. (Org.) **O que é autismo e como reconhecê-lo**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

**Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

**Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

LINGUEVIS, Ana Maria. Educação Infantil: **A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ. 1997.

SAPIER, Edward. O gramático e a língua. In: **Linguística como ciência: ensaios**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1929.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana C. Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3 n. 3 p. 247 – 260, set.-dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993.

MIRANDA, A. R. M. A interação entre acento e sílaba na aquisição da linguagem: um exemplo de marcação posicional. **Letras de Hoje**, v. 45, 2010.

MOSER. Sandra Maria Coelho de Souza. **Atividades Lúdicas e Jogos em sala de aula de Língua Estrangeira**. Maringá, 2004. Mimeografado.

MOITA LOPES, 5. **Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação**. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research

Foundation), realizado em São Paulo, mimeo, 2005.

NILSSON, Inger. **Introdução a educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. Congresso Nacional sobre a Síndrome de Autismo 2004. Disponível em < <http://www.ama.org.br/download/Autismo-IntroEducEspecial.pdf> > Acesso em: 23 mar. 2019.

NUNES, L. R. O. P. WALTER, C. C. F. (Org.). **Ensaio sobre o autismo e deficiência múltipla**. 1. ed., Marília: Abpee, 2012.

OLIVEIRA, B. D. C. **Análise das políticas públicas brasileira para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. 143 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

RAGAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F.; Onde estamos: visão geral e definições. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica**. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RINVOLUCRI, M. **Língua materna na aula de língua estrangeira**. Professor de inglês moderno, London, v. 10, n. 2, p. 41-44, Abril. 2001.

RODRIGUES, L. R. **Percursos Históricos dos estudos sobre bilinguismo: de causador de ‘confusão mental’ a promotor de reserva cognitiva**. Anápolis, V. 8, 2016. n.1, p. 99- 116, 2016.

RUSSO, Fabiele. **Neuroplasticidade e o cérebro no TEA**. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/neuroplasticidade-e-o-cerebro-no-tea>. São Paulo. 2018. Acessado em 07 de julho de 2020.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão and LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol. 30, n. 3, pp. 419-433. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SANTOS, Santa Marli P. D. S (org.). **Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico**. 2 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular**. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/.pdf>>. Acessado em: 25 maio. 2020.

ROSADO, E. O alcance do vídeo na sala de aula. In: ROSADO, E.; ROMANO, M. C. J. de S. (Org.). **O vídeo no campo da educação**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2010.

SCHMIDT, C., SOUZA, A. P. R., BRANDALISE, A., BOSA, C. A., NUNES, D. R. P., GARCIAS, G. L. et al. (2013) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus.

SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In R. GABRIELS; D. HILLS. **Autism: From research to individualized practice**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, out. 2001.

SILVEIRA, Sebastião *et al.* A criança com autismo e o aprendizado da língua inglesa: caminhos que se entrelaçam. **Educação gênero e diversidade**, Alagoas, 2015.

SOARES, F. M. G. C. **Efeitos de um Programa Colaborativo nas Práticas Pedagógicas de Professoras de Alunos com Autismo**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação), 2016.

SUPLINO, M. H. F. **O retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2007.

TOLIPAN, S. **Autismo: orientação para os pais/ Casa do Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

TOMLINSON, B. Materials development. IN: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

TONELLI, J. R. A. A “Dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa. 559 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

TONELLI, J. R. A. e ROCHA, E. P. A síndrome de asperger e o ensino de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Revista X**, v. 1, 2013, p. 37-48, 2013.

VALLE, TGM; MAIA, ACB. (orgs). **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VARELLA, D. **Plasticidade Cerebral**, 2011. Disponível em:  
<<https://drauziovarella.com.br/envelhecimento/plasticidade-cerebral/>>. Acesso em 25 de junho de 2019.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papyrus Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALTER, C. C. F. NUNES, L. R. O. P. O PECS-adaptado utilizado por alunos com autismo no Sistema regular de ensino. In: NUNES, L. R. O. P. WALTER, C. C. F. (Org.). **Ensaio sobre o autismo e deficiência múltipla**. 1. ed. Marília: Abpee, 2013.

WING, L. **Asperger syndrome**: a clinical account, 1981. Disponível em:<  
<https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/aspergers-syndrome-a-clinical-account/D32E7EB0D467FD05D1A51D267B1F4A72>> Acesso em: 10 mai. 2019.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A) SALA DE AULA REGULAR

Apresentação:

Aluna: Priscila Figueiredo Brito de Azevedo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Faculdade de Educação (FE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)

Entrevista: Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise das práticas docentes na Educação Infantil.

Data da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Duração da Entrevista: \_\_\_\_\_

Permissão para gravar a entrevista: ( ) Sim ( ) Não

Os dados da entrevista serão utilizados respeitando o anonimato do(a) entrevistado (a).

Pontos a serem discutidos na entrevista:

- Prática Pedagógicas do Professor para alunos com autismo;
- Ensino e Aprendizado da Língua Inglesa para alunos com autismo

Perguntas:

Caracterização: Dados de Identificação

#### I- INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação? Ano de conclusão?
2. Curso de pós-graduação/graduação (maior nível)
3. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? Qual?
4. Qual a sua carga horária total de trabalho?

#### II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Tempo de atuação como professor (a):
2. Tempo de atuação nesta escola:

#### III- PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Aspectos Gerais:**

- ❖ Quantos alunos com autismo em sala de aula?
- ❖ Você tem outro professor parceiro (a) que apoia seu trabalho?

**Experiência Profissional: Inclusão Escolar**

- ❖ Antes de atuar nesta escola você já teve alguma experiência com estudante com necessidades educacionais especiais? Como foi?
- ❖ Como está sendo a sua experiência atual?
- ❖ Como você percebe a inserção da criança com deficiência na sala de aula regular?

**Aspectos Específicos: Práticas docente do professor do ensino da Língua Inglesa**

- ❖ Como acontece as aulas de ensino da língua inglesa na sala de aula regular?
- ❖ Como você participa dos momentos das aulas de ensino da língua inglesa?
- ❖ Quais mudanças em relação a criança autista você pode observar após as aulas de ensino da língua inglesa?
- ❖ Como é o processo de ensino-aprendizagem da língua materna? Quais suas práticas?
- ❖ As aulas de ensino da língua inglesa interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua materna (português)?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A) LÍNGUA INGLESA

Apresentação:

Aluna: Priscila Figueiredo Brito de Azevedo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Faculdade de Educação (FE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)

Entrevista: Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise das práticas docentes na Educação Infantil.

Data da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Duração da Entrevista: \_\_\_\_\_

Permissão para gravar a entrevista: ( ) Sim ( ) Não

Os dados da entrevista serão utilizados respeitando o anonimato do (a) entrevistado (a).

Pontos a serem discutidos na entrevista:

- Prática Pedagógicas do Professor para alunos com autismo;
- Ensino e Aprendizado da Língua Inglesa para alunos com autismo

Perguntas:

Caracterização: Dados de Identificação

#### I- INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação? Ano de conclusão?
2. Curso de pós-graduação/graduação (maior nível)
3. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? Qual?
4. Qual a sua carga horária total de trabalho?

#### II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Tempo de atuação como professor (a):
2. Tempo de atuação nesta escola:

#### III- PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Aspectos Gerais:**

- ❖ Quantos alunos com autismo em sala de aula?
- ❖ Você tem outro professor parceiro (a) que apoia seu trabalho?

**Experiência Profissional: Inclusão Escolar**

- ❖ Antes de atuar nesta escola você já teve alguma experiência com estudante com necessidades educacionais especiais? Como foi?
- ❖ Como está sendo a sua experiência atual?
- ❖ Como você percebe a inserção da criança com deficiência na sala de aula regular?

**Aspectos Específicos: Práticas docente do professor do ensino da Língua Inglesa**

- ❖ Como acontece as aulas de ensino da língua inglesa na sala de aula regular?
- ❖ Em relação a criança com autismo, quais os desafios iniciais para o ensino da língua inglesa?
- ❖ Existe uma prática de ensino diferenciada para os alunos com autismo? (Caso a resposta seja sim, complementa). Quando percebeu que teria que criar novas práticas para que os alunos com autismo pudessem aprender a língua inglesa?
- ❖ A metodologia é eficaz para o aprendizado da língua inglesa?
- ❖ Em relação a comunicação com os alunos com autismo, você consegue compreender bem a linguagem deles no momento da aula?
- ❖ Os alunos com autismo demonstram resistência ou interesse pelas aulas de ensino da língua inglesa? Quais reações dos alunos que pode justificar sua resposta?
- ❖ O material utilizado nas aulas facilita o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa?
- ❖ Quais as possibilidades do ensino da língua inglesa para crianças com autismo?

## APÊNDICE C



**Governo do Estado do Rio Grande do Norte**  
**Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
 Campus Universitário Central  
 Curso de Mestrado em Educação- Programa de pós-graduação em Educação

**TER  
MO  
DE**

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### **Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa “\_\_\_\_\_” coordenada pelo (a) **Prof.** \_\_\_\_\_ e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: \_\_\_\_\_ cuja responsabilidade de aplicação é de \_\_\_\_\_, formação, curso do Campus Avançado “\_\_\_\_\_”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “\_\_\_\_\_”. E como objetivos específicos: \_\_\_\_\_.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de \_\_\_\_\_. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de \_\_\_\_\_. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente \_\_\_\_\_ aplicará o questionário e somente a discente e \_\_\_\_\_ o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de \_\_\_\_\_, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador \_\_\_\_\_ do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus \_\_\_\_\_, no endereço \_\_\_\_\_, Bairro, CEP– Cidade– RN. Tel.(84) xxxx-xxxx. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

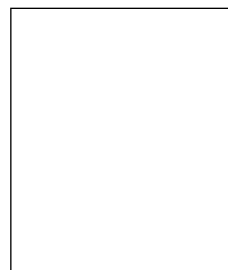
### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa “\_\_\_\_\_”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade,\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



**Aluno (Aluno-pesquisador)** - Aluna do Curso de xxxxx, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxx, no endereço xxxxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel. (84) xxxx-xxxx

**Prof \_\_\_\_\_(Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de xxxxxxxxxxxx, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxxxxxxxxxx, no endereço xxxxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.