



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM LETRAS – INGLÊS

DOUGLAS RIBEIRO

**O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA ALUNOS COM AUTISMO (TEA):
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

NATAL

2023

DOUGLAS RIBEIRO

**O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA ALUNOS COM AUTISMO (TEA):
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do grau de
licenciatura em Letras-Inglês

Orientador(a): Prof^a Dr^a Lucinéia Contiero

NATAL

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Ribeiro, Douglas.

O papel do professor reflexivo no ensino de língua inglesa para alunos com autismo (TEA): um estudo bibliográfico / Douglas de Araujo Ribeiro. - Natal, 2023.

56 f.: il.

Monografia (licenciatura em letras-inglês) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Lucineia Contiero.

1. Professor reflexivo. 2. Língua inglesa. 3. Autismo. 4. Formação de professores. I. Contiero, Lucineia. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 811.111(07)

DOUGLAS RIBEIRO

**O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA ALUNOS COM AUTISMO (TEA):
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do grau de
licenciatura em Letras-Inglês

Aprovada em: 14 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucineia Contiero
Orientadora – UFRN

Profa. Dra. Ana Graça Canan
Membro interno – UFRN

Prof. Dr. Hális Alves do Nascimento França
Membro interno - UFRN

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Ilma Maria, que mesmo sem ter condições financeiras custeou meu curso de inglês, e isso me trouxe até aqui. Não existe nada que eu possa fazer para retribuir tudo o que a senhora abriu mão para que eu pudesse estar aqui hoje. Você é a pessoa que acreditou em mim quando nem eu mesmo acreditei, e que tenho plena certeza que nunca vai deixar de acreditar. Te amo inexoravelmente, implacavelmente, até o meu último suspiro.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucinéia Contiero, pela oportunidade que me deu, por conta da sua postura reflexiva, de pesquisar e publicar pela primeira vez. Sua doçura, prontidão e profissionalismo incomparáveis mudaram a mim e à minha trajetória profissional de uma forma que não posso descrever. Se escrevo este trabalho hoje, é porque você acreditou em mim e me deu a mão.

Aos membros da minha família, por terem sempre encorajado meu gosto pela escrita e pelo inglês desde que eu era criança, até hoje em dia, quando fazem previsões que um dia serei professor federal. O apoio de vocês também me trouxe aqui.

Ao meu pai, Albino Barros, pelo amor e afeto. Você demonstra sentimentos da forma que aprendeu, sempre senti seu carinho e sei que você sempre quis me ver vencer.

Aos meus irmãos, Lucas e Larissa, pelos milhares de “eu te amo” e “você consegue” que me disseram, mesmo sem falar estas palavras. Vocês são o meu mundo.

Ao meu namorado, Marcos de Paula, pela inspiração para ser cada dia melhor e por todo o amor que me fez acreditar que sou capaz de tudo o que quiser. Você é a minha pessoa favorita.

Aos meus amigos, em especial Neto e Irwinna, pelo enorme incentivo, pelos momentos em que eu precisava conversar e me distrair, e por quando eu só precisava de um abraço. Muito obrigado.

Às forças do mundo que convergiram até aqui, mesmo quando tudo podia ter sido diferente.

[...] Só que experimentamos as mesmas emoções que vocês. E, por não sermos hábeis em nos expressar, podemos ser ainda mais sensíveis. Preso aqui dentro deste corpo desobediente, com sensações que não temos como compartilhar de forma adequada, existe uma luta constante para sobreviver.

Naoki Higashida (*O que me faz pular*, 2014)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo comprovar a influência positiva que um professor reflexivo tem no ensino de Língua Inglesa como segunda língua para alunos com autismo (TEA) mediante discussão teórica e visão de estratégias que ajudem a superar algumas das dificuldades encontradas por esses alunos na sala de aula de inglês do ensino regular. A pesquisa busca, por meio da análise qualitativa de um levantamento de bibliografia especializada (COLONHESI, 2017; ORRÚ, 2003; 2019; RODRIGUES, 2016; FREEMAN; ANDERSON, 2011), ponderar sobre a relevância de questões como a formação de professores profissionais reflexivos e discussão com base em teorias do ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos indicam que os cursos de formação de professores no Brasil: *i.* ainda estão baseados em crenças limitantes com relação a alunos autistas e com outros transtornos/deficiências; *ii.* que os professores desprovidos de formação continuada não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula; *iii.* e que professores críticos e reflexivos, que pensam sobre a suas estratégias pedagógicas, sentem-se mais bem preparados para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva em sua prática.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Língua Inglesa. Autismo. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research aims to prove the positive influence that a reflexive teacher has on the teaching of English as a second language to students with autism and through a theoretical discussion and strategies that help to overcome some of the difficulties found by these students at the English classroom in the regular education. The research intents, through the qualitative analysis of specialized bibliography (COLONHESI, 2017; ORRÚ, 2003; 2019; RODRIGUES, 2016; FREEMAN; ANDERSON, 2011) to ponder about the relevance of issues such as the training of reflexive teachers and the discussion based on teaching-learning theories. The results obtained indicate that Brazilian teacher training courses: i. are still based on limiting beliefs about students with autism and other disabilities/disorders; ii. that teachers without continuing education do not feel prepared to deal with diversity in the classroom; iii. and that critical and reflexive teachers, that think about their pedagogical strategies, feel more prepared to provide a true inclusive education in their practice.

Keywords: Reflexive teacher. English. Autism. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Coensino e Consultoria Colaborativa 37

Quadro 1 – Carga horária de educação inclusiva/especial nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia. 26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) 29-30

Tabela 2 - Processo da proposta de aprendizagem por eixos de interesse 34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LI - Língua Inglesa

LE - Língua(s) Estrangeira(s)

L2 - Segunda Língua

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
1.1. Competências docentes no Brasil atual	18
1.2. O professor de LE na atualidade	19
1.2.1. O professor profissional	21
1.2.2. O professor reflexivo	24
1.3. Os cursos de formação de professores e a educação inclusiva	26
CAPÍTULO II: ALUNOS COM AUTISMO (TEA)	
2. O transtorno do espectro autista	30
CAPÍTULO III: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM TEA	
3.1. Língua Inglesa e alunos com TEA: exegese abrangente	41
3.2. Sugestões de atividades de LI para alunos autistas	46
3.2.1. Atividade 1	47
3.2.2. Atividade 2	48
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito humano básico, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Em face disso, todos os seres humanos, inclusive a população que tem algum tipo de deficiência, devem ter este direito garantido pelo Estado, independente de qual seja a sua especificidade. A educação inclusiva, mais especificamente, é prevista em lei desde 1994 pela Declaração de Salamanca¹, quando a Organização das Nações Unidas apresentou, em parceria com vários países, dentre eles o Brasil, uma série de procedimentos-padrão que objetivavam a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, como por exemplo o investimento em estratégias de diagnóstico e tratamento precoce para as mais variadas condições, bem como atribuição a toda a sociedade da responsabilidade de fomentar a inclusão social. De acordo com Porto e Oliveira (2010, p. 27), essa declaração “esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos em trabalhar pela educação inclusiva” (apud MACEDO, 2021, p. 22).

“[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...]. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 6)

Desde então, no Brasil, a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais enfoque e atenção graças a documentos como a Constituição Federal (na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96.1996). O primeiro documento prevê, em suma, o acesso das pessoas com deficiência aos direitos humanos básicos e a sensibilização da sociedade para esta causa. O segundo

¹ A Declaração de Salamanca é uma Resolução que trata de princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Redigida entre 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca, na Espanha, em assembleia organizada pela Organização das Nações Unidas, contando com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais de várias partes do mundo.

documento, em seu artigo nº 58, define o conceito de educação especial como “a modalidade de educação escolar, (*sic.*) oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (LDBEN, art. 58) e aponta as obrigações da rede de ensino regular brasileira no oferecimento desse tipo de educação. Estas leis têm o objetivo de proporcionar uma maior inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino do nosso país e trazer a atenção da sociedade para um debate crucial para a manutenção da nossa cidadania. Entre as leis que defendem a educação inclusiva no nosso país, uma das principais é a Lei nº 12.764/2012, chamada Berenice Piana², que garante às pessoas autistas o acesso à Assistência Social e à educação nos municípios em que residem, bem como incentiva a incorporação de um treinamento específico para qualificar profissionais para trabalhar com alunos autistas. Esta lei, em concomitância com as demais, tenta garantir maior dignidade para pessoas autistas em todos os campos de sua vida, entre eles, no campo educacional.

Em contraposição, a aplicabilidade deste segmento de educação no Brasil ainda não é executada como previsto nas leis e decretos. Vítimas da precarização, corrupção e falta de interesse popular, as políticas públicas voltadas a esta parcela da população se resumem em uma luta travada, quase que unicamente, pelas pessoas com necessidades especiais e suas famílias, que precisam diariamente dos benefícios do Estado.

Ademais, no campo da educação, muitos problemas ainda precisam ser resolvidos. Um deles é o despreparo e a falta de motivação dos docentes da rede regular de ensino para fazer com que aconteça, na prática, uma pedagogia que seja inclusiva de fato. De acordo com Tannous (2005, apud RIBEIRO et al., 2019), em estudo realizado com professores da rede pública de ensino sobre a educação inclusiva, diante de alunos que têm deficiência intelectual, “[...] os professores se percebem como despreparados e sem as ferramentas necessárias para a realização adequada da inclusão escolar”. O autor acrescenta ainda que os professores costumam ter preconceito com seus alunos com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEEs), atestando que eles “[...] não acreditam na possibilidade de avanços significativos no processo de aprendizagem tal como desconhecem o significado da proposta de inclusão” (op.cit.).

² Berenice Piana é mãe de três filhos; o mais novo, portador do Espectro Autista. Ela travou uma batalha que iniciou há pouco mais de uma década, protestando junto a outros pais de filhos autistas com o objetivo de sensibilizar políticos para a causa, afinal, até então, o autismo sequer era considerado uma deficiência no Brasil. Berenice muito lutou, até que, em 27 de dezembro de 2012, ocorreu a promulgação da lei – e esta leva seu nome. A mãe e ativista recebeu honrarias merecidas, como o título de Embaixadora da Paz pela ONU e União Europeia.

A descrença dos professores nos seus alunos com NEEs bem como sua falta de motivação e preparo parecem ser um problema basilar com princípio na sua formação. Atualmente, as universidades brasileiras não oferecem na grade dos seus programas de graduação uma quantidade satisfatória e realista de matérias que circundam a educação inclusiva capaz de preparar os futuros professores para lidar com as concomitâncias da sua profissão, conforme será mostrado no decorrer deste trabalho pela pesquisa de Dias e Silva (2020).

Alunos com algum tipo de deficiência encontram dificuldades em ter acesso a uma educação digna no Brasil, e quando falamos em alunos com alguma deficiência ou comprometimento cognitivo, como é o caso das pessoas com TEA, as limitações e o desencorajamento parecem ser ainda maiores. Urge, portanto, pontuar que atualmente os alunos com alguma espécie de deficiência, apesar de terem seus direitos de presença e permanência na rede regular de ensino garantidos, não estão sendo incluídos na sala de aula, mas sim integrados. Contrapondo-se ao conceito de inclusão, que pressupõe que todos os indivíduos, independente de suas especificidades, devem ser participantes ativos da sociedade e da educação, na integração, essas pessoas são apenas inseridas na sociedade ou na sala de aula, sem que suas necessidades sejam atendidas, tornando-se vítimas da segregação e da exclusão social. Estão apenas integradas, ou seja, não têm uma participação ou uma importância na contribuição do bem-estar social. Para Mantoan (2003, *Apud* MACEDO, 2021, p. 22):

“A inclusão é um produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.” (MANTOAN, 2003, p. 20)

Valendo-nos do exposto, postulamos a necessidade de aprofundamento de uma reflexão sobre a oferta da educação inclusiva no Brasil atualmente. Para que possamos contribuir positivamente para uma futura minimização do problema no contexto específico do nosso país, que é o intuito da presente monografia, precisamos questionar a qualidade da formação dos nossos professores e traçar um perfil de docente capaz de lidar com as diferentes realidades que podem estar presentes nas nossas salas de aula.

A ideia de investigar o trabalho e o perfil de professores que lidam com o aluno

especial me levaram, inevitavelmente, às minhas memórias estudantis e, sem que me desse conta, transformaram-se em uma das mais importantes justificativas que fortalecem a iniciativa deste trabalho - ainda que de caráter subjetivo e pessoal.

Apropriando-me das palavras de Oliveira (2015, p. 4), acredito que a “impessoalidade recomendada pelos teóricos na abordagem do texto acadêmico torna-o frio e genérico, apagando o princípio de autoridade de quem propõe uma solução para o problema investigado”. Na minha graduação, quando cursando as matérias de estágio obrigatório, tive contato com o modelo de escrita historioautobiográfica por meio da produção científico-acadêmica de memoriais de docência, método através do qual pude refletir sobre como a minha história de vida reflete no trabalho que exerço³. Escrevendo academicamente em primeira pessoa e resgatando motivações profissionais do passado, do presente e minhas práticas nos estágios de formação docente, pude entender que escolhas teóricas pouco revelam o grau de pertinência de seu conteúdo se não perpassam uma lógica profissional que admita certo peso de subjetividade. Logo, quando e se oportuno, farei uso da primeira pessoa em detrimento da terceira objetivando uma aproximação do leitor com minhas ideias, bem como visando, estilisticamente, uma leitura mais leve e acessível. Este é um desses momentos.

O tema da educação inclusiva me chamou a atenção pelo fato de que sempre convivi com alunos que tinham algum tipo de deficiência, em todas as fases do meu ensino regular, desde alunos com dificuldades de locomoção até deficiências cognitivas.

Aos seis anos de idade, então no primeiro ano do ensino fundamental, eu tinha um colega – a quem darei o nome de Jackson – portador de deficiência cognitiva. Meu colega tinha movimentos repetitivos, braços atrofiados, não oralizava nem segurava o lápis na mão assim como os demais alunos, inclusive eu, éramos capazes de fazer. Durante as aulas, era posicionado longe dos colegas e ao lado da professora, que passava atividades direcionadas especificamente para ele. Aquela atenção intrigava a mim e aos meus colegas, e a nossa professora, quando questionada da atenção maior que o Jackson recebia, enquanto nós não recebíamos tanta, sempre repetia: “ele é diferente, é deficiente. Não é igual a vocês. Ele precisa de mim mais do que vocês”. Aquilo era motivo de ciúme por minha parte e pelo resto dos alunos que, àquela altura, ainda tínhamos nossa professora como uma extensão da nossa figura

³ CONTIERO, Lucinéia. “Narrativas Memorialísticas e Historiobiografia”. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Educação*. João Pessoa, Editora Realize, 2017; Contiero, Lucinéia. “Gênero biográfico e imaginário de formação”. In: *Anais do VIII CONEDU - Congresso Nacional de Educação*, Campina Grande, 2022.

materna. Era como se ela tivesse um “filho” preferido.

No intervalo, a professora, que segregava o Jackson durante as aulas, pedia que nós o incluíssemos nas nossas brincadeiras para que ela pudesse descansar. Nós, que então não tínhamos qualquer relação com o colega, improvisávamos uma brincadeira que chamávamos de “o monstro”. A brincadeira consistia em um dos alunos (o monstro) correndo atrás dos outros. Jackson sempre acabava interpretando esse papel, pois, como dizia a professora, “ele era diferente, não era como nós, era deficiente”, e fíndava sendo “o monstro”. Olho para trás com muita vergonha, mas com a consciência de que se a docente refletisse sobre suas ações, veria que estava sendo preconceituosa em seus argumentos e incitando o preconceito em nós, seus alunos, que nada sabíamos sobre o aluno com deficiência.

Desde que tomei consciência dos meus atos, intrigou-me o fato de que pessoas com NEEs faziam e participavam de atividades diferentes das minhas e eu não sabia o porquê, bem como me pareceu intrigante o fato de elas nunca serem, de fato, incluídas nas discussões da sala de aula, mesmo quando claramente tinham esse desejo. Esses alunos sempre foram tratados como incapazes e segregados do restante da sala de aula, e ver isso acontecer na prática, durante o ensino, levou-me a questionar o motivo pelo qual as coisas funcionavam daquele jeito.

O ato de estudar a situação dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sempre me interessou um pouco mais, pois, quando menor, ao conviver com colegas autistas, eu não conseguia entender quais eram as suas limitações, uma vez que não enxergava - com meu olhar imaturo de criança - alguma deficiência física que os impedisse de executar as tarefas do cotidiano. Ao crescer, depois de tomar conhecimento de quais são essas limitações e procurar entendê-las, vi também que as potencialidades dessas pessoas são tão grandes quanto os limites que são impostos a elas diariamente, e que isso acontece com todo e qualquer tipo de deficiência também.

As memórias relatadas trazem notícia de uma justificativa basilar para a iniciativa deste trabalho. Mas se posso somar outras, pese-se a necessidade de, enquanto professor em formação inicial, preparar-me para as circunstâncias educacionais do sistema vigente, este sob o qual, em breve, integrado e atuando, espero trilhar uma jornada docente profissional satisfatória, pessoalmente significativa. Já enquanto professor-pesquisador sendo formado, que esta pesquisa se alinhe e outras para compor a visibilidade necessária ao tema que, hoje, ainda carece de atenção científica capaz de exercer mudança positiva no quadro ineficiente da almejada inclusão social na educação do país.

Neste contexto, esta monografia tem como objetivo geral provar a influência positiva que um professor profissional, portanto reflexivo, pode ter no ensino de língua inglesa para alunos autistas e, como objetivo específico, apresentar estratégias que ajudem a lidar com algumas das dificuldades enfrentadas por estes alunos no ensino regular, por meio da análise qualitativa das contribuições de outras pesquisas para o tema. É assim que me uno a outras vozes fazendo-me nós, investigadores, que pretendemos responder às seguintes questões: como um professor pode proporcionar a inclusão de alunos autistas na aula de Língua Inglesa? Qual a importância de ser um professor reflexivo no contexto atual de ensino deste alunado?

Responder a tais questionamentos aliam a presente monografia a outro esforço pessoal que tem caminhado na mesma direção; ambos fruto de pesquisa científica que vem sendo realizada desde o início de 2022 em forma de projeto de pesquisa e de TCC, paralelamente, e direcionados, enquanto princípio metodológico básico, pelo mapeamento de teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e artigos que contemplem os temas: ensino de LI para alunos com autismo; e professor reflexivo no ensino de alunos com autismo. A base de referência de dados iniciais foi o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) com direcionamento para pesquisa qualitativa atenta ao conceito de Dörnyei (2006), Bogdan & Biklen (1994), para quem o objeto deve ser estudado dentro de sua realidade espaço-temporal sob o cuidado atento do pesquisador como principal coletor de dados. Como critério, foram levados em consideração trabalhos que abordassem o mais próximo possível a temática de estudo. Assim identifiquei, em levantamento prévio pertinente, trabalhos envolvendo o tema do professor reflexivo nos contextos do ensino de inglês (COLONHESI, 2017) e do ensino de alunos autistas (ORRÚ, 2003). Todavia, parecem ser escassos, ou mesmo inexistentes, trabalhos que abranjam, especificamente, o papel do professor reflexivo no ensino de inglês a alunos com TEA.

Na escolha de títulos de maior relevância, dois estudos destacaram-se e servem de aporte teórico a este trabalho: “O professor reflexivo no ensino de inglês como língua estrangeira: uma experiência com expressões idiomáticas” (2017) e “A formação de professores e a educação de autistas” (2003).

No estudo de Colonhesi (2017), o autor confeccionou planos de aula sobre expressões idiomáticas em inglês baseado em teorias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras; em abordagem comunicativa; cultura na sala de aula; e diferentes estilos de aprendizagem. Aplicou as aulas a alunos de nível intermediário anotando as experiências no que chamou de “diários reflexivos”; analisou toda a pesquisa e sua aplicação, ao fim, para entender com quais

atividades os alunos tiveram mais afinidade; propor um material de auxílio para outros professores; e desenvolver uma discussão sobre a importância de agir como pesquisador reflexivo na prática docente. O estudo se relaciona com o atual trabalho no sentido de reafirmar que os docentes, além de formados pela universidade, precisam ter um planejamento prévio de suas aulas e diários de bordo para registrar seus sucessos e fracassos, bem como ter conhecimento sobre as teorias da aprendizagem, a fim de sempre aprimorar sua prática e oferecer aos alunos o seu melhor.

Assinado por Orrú (2003), identifiquei uma abordagem viável e satisfatoriamente qualitativa no ensino de alunos autistas com base na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural⁴. O estudo propõe uma prática docente dentro de um processo de mediatização entre o aluno, a dinâmica do professor e o conhecimento. A pesquisa contribui com o presente trabalho pela crença de que todo ser humano é capaz de aprender, desde que esteja aberto às mudanças, independente da sua idade, condição genética ou experiência de vida - filosofia na qual se fundamenta a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

Embora ambos os estudos sejam pertinentes ao presente campo de estudo, apesar de não se alinharem completamente a esta proposta, pontuam a necessidade de os professores refletirem criticamente sobre seus saberes docentes e suas estratégias pedagógicas, bem como alicerçarem-se em teorias que levem em consideração as especificidades dos alunos e o esforço por lhes proporcionar uma educação menos limitante e mais ativa.

Tendo em vista a existência de pouca bibliografia sobre o tema e a escassez de trabalhos sobre este viés específico de interesse, acredito que minhas considerações sobre o tema possam ser de grande ajuda para professores de inglês que têm alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, para que aprendam a lidar melhor com seus alunos com necessidades educacionais especiais, confiem em seu potencial, e que saibam que a maneira como pensam e executam seu exercício pedagógico pode mudar a vida de um aluno para melhor. Assim, minha voz faz coro com outros pesquisadores fundamentais ao traçado teórico-crítico a percorrer: SOUZA, 2021; RODRIGUES, 2016; ALTET et al, 2001; SOUZA, 2019; CASTRO, 2005; DIAS; SILVA, 2020; DSM-5, 2014; ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2018; BARBOSA, 2022; CAVADAS, 2021; MALUF, 2023; ORRÚ, 2019; SOUZA, 2019;

⁴ “[...] todo ser humano é modificável e para que tal modificação aconteça, é preciso haver a mediatização como sendo uma estratégia de intervenção por meio de um mediatizador que primará pela sua qualidade, visando produzir efeitos no organismo do mediatizado, buscando melhor eficácia no processamento de sua informação.” (ORRÚ, 2003, p. 3)

FREEMAN; ANDERSON, 2011; CASTRO, 2016; ROCHA, 2016; MEDRADO; CELANI, 2017; ALMEIDA et al, 2021 — todos devidamente referenciados.

Ainda em termos metodológicos, a presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e é de natureza qualitativa, uma vez que “[...] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA, 2005, p. 20). Este trabalho se enquadra, ademais, na qualidade de pesquisa bibliográfica pelo fato de ser “elaborada a partir de material já publicado [...]” (SILVA, 2005, p. 20) com a finalidade de examinar a temática sob diferentes posicionamentos e vertentes de interpretação para embasar o estudo e enriquecer seu corpo. Como método e como resultado, este trabalho tem caráter referencial bibliográfico, ainda que traga, aqui e ali, ilustrações e exemplos com base em experiências de sala de aula, e se presta a somar-se a um quadro de literatura especializada abrangente sobre o tema. Noutras palavras, o tratamento dos dados deste estudo presta-se a oferecer mais um apoio bibliográfico satisfatório à investigação de outros pesquisadores e a novas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

O trabalho é composto por três partes ou capítulos. O primeiro, **O professor de Língua Estrangeira**, busca apresentar as “competências docentes no Brasil atual”, sobretudo, abordando “o professor de LE na atualidade” a partir de quais “competências” e saberes da profissão levam-no à caracterização de “docente profissional”, este que é, na base, “um investigador reflexivo”. A ideia geral do capítulo é enaltecer a qualificação do licenciando como perspectiva para um trabalho docente significativo ao alunado com NEEs, ainda que, de modo geral, comprova-se que não é o que acontece na maior parte das universidades do país, dada a tacaña dedicação dos currículos dos cursos de Letras “à educação inclusiva”. O segundo capítulo, **Alunos com Autismo**, marca a transição desse contexto teórico-crítico mais abrangente para a especificidade do trabalho do professor voltado ao aluno com Espectro Autista. A ideia é qualificar o espectro buscando apresentar, pelo campo informacional biomédico e neurocientífico, uma exegese do transtorno. Segue, na sequência, o terceiro e último capítulo, desenvolvido sob olhar mais atento à especificidade do **Ensino de Língua Inglesa a alunos com TEA**, momento caracterizado pela perspectiva de um ensino inclusivo de LI através de direcionamento pedagógico eficiente e consciência crítica aliada ao trabalho docente, sendo finalizado com duas propostas de atividades para serem aplicadas na realidade do ensino de Língua Inglesa para alunos com TEA.

CAPÍTULO I

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1. Competências docentes no Brasil atual

Ser professor de qualquer disciplina é um desafio. Nos dias de hoje, então, esse desafio se acentua ainda mais, entre outros fatores, pela globalização e pelo uso exacerbado das tecnologias de rede pela nossa sociedade, e ainda mais presentes na vida dos indivíduos em idade escolar.

A tecnologia pode ser uma grande aliada na educação, no entanto, ela também parece ser uma das grandes responsáveis pela atual desmotivação dos educandos nas escolas de ensino regular, cada vez mais interessados em consumir os incansáveis tipos de conteúdo que os algoritmos sequenciam nos seus celulares e, inversamente, menos interessados no mundo real e em organizações mais rígidas ou menos inovadoras. Em consequência, uma das principais competências que se espera presenciar o perfil de um docente na atualidade é a capacidade de se reinventar para motivar os alunos a aprender.

Antes de qualquer formulação de estratégia para a prática pedagógica, o profissional da educação precisa entender quais são as necessidades dos seus estudantes tanto em nível biopsicológico quanto cognitivo. Souza (2021) atesta que:

“Há evidência consensual de que entre estudantes em contexto escolar ocorre uma alteração do perfil motivacional ao longo da escolarização. Crianças em fase pré-escolar - portanto, no início do processo de aprendizagem - são genericamente motivadas para as experiências que o processo educativo lhes oferece. Porém, a baixa motivacional tende a aparecer com o aumento das demandas cognitivas, imposto progressivamente pelo processo educativo, ainda na pré-adolescência” (SOUZA, 2021, p. 105)

Alguns dos problemas que podem parecer meramente comportamentais na nossa sala de aula podem ser, na verdade, fruto da fase da vida dos nossos alunos. Um educando sente o peso das maiores exigências cognitivas como o avançar dos anos escolares, e durante toda a infância e adolescência está em plena maturação neste sentido. Havemos de lembrar que o processo de amadurecimento acontece, ainda, em meio a outros atravessamentos na vida dos estudantes, nas esferas social e cultural.

O amadurecimento biológico e cognitivo é um processo tão influente na vida dos alunos, da infância à pré-adolescência e à adolescência, que acarreta mudanças em todos os âmbitos de sua vida, incluindo sua rotina na escola, ressoando na sua motivação, nas suas notas, comportamento, relações interpessoais, o que implica, então, a necessidade de uma cara competência ao professor brasileiro na atualidade: a empatia. Os alunos estão passando por processos neurobiológicos em todos os níveis da educação básica, como é natural, mas, além disso, há certas tensões sociais no país afligindo, em maior ou menor grau, a todas as famílias: conflitos envolvendo disputas por poder e controle de recursos, conflitos por diferenças étnicas, religiosas, econômicas, culturais... Para além dessas tensões mobilizadoras de vários tipos de violência social e doméstica, existem, ainda, mundialmente, outros conflitos em andamento gerando grande tensão geopolítica, e estas afetam, nacionalmente, setores sociais com histórico de maior fragilidade econômica⁵. Toda essa ambientação desfavorável caminha pelo chão da escola e leva os alunos, principalmente os mais afetados economicamente, por situações pessoais que podem diminuir seu rendimento escolar. Cabe ao professor ter empatia para entender esses desbalanceamentos e enxergar o aluno não apenas como alguém que deve absorver conteúdos de maneira automática, mas como um ser social e histórico, com suas próprias circunstâncias e seus próprios valores, crenças, alegrias e tristezas que, em conjunto, moldam o seu perfil escolar.

1.2. O professor de LE na atualidade

Historicamente, o ensino de uma LE já passou por diversas transformações. Desde foco e protagonismo centrados unicamente na gramática da língua-alvo até o movimento que vem ganhando força e novos estudos sobre o ensino de uma segunda língua (doravante L2): ensinar não apenas uma língua, mas a cultura dos seus falantes, levando em consideração os aspectos contextuais, geográficos e culturais dos nativos desta L2; os objetivos do ensino desta língua; e o conhecimento prévio dos seus alunos, entre outras questões igualmente relevantes⁶.

⁵ Para além dos conflitos de contexto nacional, atualmente, Israel vivencia uma guerra sangrenta e difícil contra o Hamas; o Exército do Azerbaijão guerrilha com a etnia armênia em guerra travada em 2020; Síria e Tigré, igualmente, somam-se a guerras historicamente longevas e infundáveis com repercussão político-econômica para todos os países.

⁶ KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*. São Paulo, (3): 134-152, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>

Diante disso, o papel do educador e as competências que lhe são necessárias para a execução do trabalho pedagógico acompanham as mudanças que aconteceram nos últimos tempos. Presentemente, um professor de LE precisa ser fluente não somente na língua que ensina aos seus alunos, mas ser competente também no que tange ao conhecimento da cultura da língua-alvo, a fim de ensinar a língua aos seus alunos de maneira contextualizada, formando falantes não apenas fluentes no código linguístico da LE, mas “culturalmente fluentes” para lidar com situações de uso genuíno da língua que estão aprendendo. Para tanto, é de suma importância cuidado no método de abordagem deste código; fundamental, entre outros fatores, para o sucesso da ação pedagógica. Sobre o ensino de inglês, Colonhesi (2017, p. 16) frisa que:

“O ensino dessa língua [LE] não deve acontecer de forma desordenada e caótica, é importante que o professor reflita a respeito de como será o processo de ensino, para que os alunos tenham o maior aproveitamento do tempo que terão em contato com esse novo idioma. É, então, necessário que o professor utilize métodos e abordagens que se mostrem mais eficientes de acordo com o contexto e os métodos de ensino e aprendizagem.” (COLONHESI, 2017, p. 16)

Por conseguinte, o professor de LE deve levar em consideração aspectos específicos para uma metodologia efetiva e reflexiva, objetivando fomentar a construção do saber e a criticidade em seus educandos, ao invés da mera reprodução do código. Sob esta perspectiva, Rodrigues (2016) ressalta que um profissional reflexivo é um sujeito que sabe identificar fatores que podem auxiliar ou dificultar o aprendizado de uma L2 pelos alunos, como questões individuais, sociais, de faixa etária e/ou o local onde é ensinada a língua-alvo, bem como os objetivos do seu ensino. Isto é, o docente que ensina uma LE (no caso específico, o inglês) precisa atentar-se para além do conteúdo que ministra em sala. Tem também que entender os ritmos na absorção da língua-alvo e enxergar fatores externos que possam obstaculizar o aprendizado dos discentes, além de levar em consideração o ambiente de ensino e a heterogeneidade dos seus alunos e suas histórias de vida, todos integrantes de uma mesma sociedade.

Ao profissional das Línguas Estrangeiras foram detalhadas, por Almeida Filho (1993), competências específicas. São elas:

a) a **competência implícita** (conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas); b) **competência linguístico-comunicativa** (o uso satisfatório da língua que se ensina); c) **competência teórica** (o conhecimento das teorias do ensino/aprendizagem); d) **competência aplicada** (a vivência dos conceitos teóricos no cotidiano da sala de aula); e) **competência profissional** (a consciência que o professor deve ter de seu papel formador, profissional e político). (ALMEIDA FILHO, 1993 *Apud* RODRIGUES, 2016, p.29) (*grifo nosso*)

Como podemos ver, o ensino de uma L2 vai muito além do simples domínio e/ou fluência na cultura e na língua que se leciona. Com efeito, o educador de LE, atualmente, precisa ser consciente da sua função e dos aspectos sociais e políticos que lhe são próprios, precisa estar atento aos perfis de alunos com que convive, e mais do que os corrigir, entendê-los e ajudá-los a chegar ao conhecimento, precisa profissionalizar-se com autonomia, responsabilidade e continuamente, tornando-se um professor reflexivo, um verdadeiro professor profissional da aprendizagem.

1.2.1. O professor profissional

Tendo em vista as necessidades atuais do alunado de línguas estrangeiras, é de suma importância que os docentes sejam professores profissionais. Para que possa ser atribuído aos educadores tal caracterização, precisam dedicar-se à reflexão *sobre* e *na* prática, a fim de lidarem da melhor maneira possível com a heterogeneidade dos seus alunos e com as possíveis situações típicas que podem acometer o ambiente de aprendizagem. A “profissionalização” do professor ocorre por meio de:

“[...] um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e adaptar-se, dominando qualquer nova situação.” (ALTET et al, p. 25)

Um docente que é profissional buscou para si, enquanto personalidade social, uma identidade conscientemente autodefinida, é aquele que vai para a sala de aula munido de teorias da aprendizagem, teorias comportamentais e de outras naturezas que sejam relevantes para o exercício de sua profissão, como conhecimento dos diversos tipos de inteligências, por exemplo. Ademais, é capaz de perpassar o campo da teoria sabendo aplicar, na prática, seus

conhecimentos e superar as variadas adversidades do ambiente escolar. É um professor preparado e atualizado, capaz de administrar com a maior naturalidade possível as situações do dia a dia em suas turmas.

Ainda de acordo com Altet et al (2001, p. 25), o professor profissional pode ser definido como:

“[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.” (ALTET et al, 2001, p. 25)

Desta forma, além de conhecer muito bem sua matéria específica e estratégias pedagógicas de ensino, um professor profissional é consciente de que detém tal conhecimento, sabe racionalizá-lo e passá-lo adiante. Conseguimos entender que um professor profissional é também um pesquisador frequente, sempre disposto a mudar suas táticas e caminhos metodológicos; é o profissional que busca refletir antes, durante e depois a respeito de suas ações pedagógicas; e arquitetar novos e mais eficientes encaminhamentos para os exercícios da sua profissão, resolvendo problemas e elaborando soluções contextualizadas.

Outra característica que pode ser atribuída a um professor profissional é o seu interesse genuíno por formação continuada, que, para este tipo de professor, é uma prioridade (ALTET et al., 2001). Quando falamos de um professor reflexivo e pesquisador, entendemos que é um profissional que está em constante atualização acerca da sua profissão e dos modos de conduzi-la para produzir os efeitos desejados.

Para Vilaronga e Mendes (2017), a universidade exerce um papel fundamental na formação continuada dos professores pelo chamado “triângulo acadêmico”: ensino, pesquisa e extensão. Para estes autores, a pesquisa/formação precisa ser baseada “[...] no contexto escolar dos professores, inseridos em uma rica proposta de aprendizado mútuo entre o cotidiano escolar/do professor e o contexto universitário” (*apud* SOUZA, 2019, p. 33-34). A universidade, neste caso, tem a oportunidade de democratizar o acesso à formação continuada para professores já atuantes, levando em consideração o seu contexto e enriquecendo a formação pela troca de experiências e de conhecimentos nas mais diversas situações de ensino e ambientes de aprendizagem. Como exemplo, lembremos o caso do “Ensino e avaliação de alunos com Transtornos e Dificuldades de aprendizagem”, curso oferecido por profissionais

da UFRN a professores e gestores atuantes na região do Seridó-RN em 2021: o curso foi proposto após pesquisas de Iniciação Científica apontarem uma carência de capacitação dessa natureza como um dos principais obstáculos para a inclusão dos alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem na rede pública de ensino.⁷

A formação continuada, contudo, não é adquirida somente dentro das licenciaturas, que muitas vezes não oferecem infraestrutura intelectual suficiente para que os docentes formandos saiam com as competências que lhes serão exigidas e/ou preparados para o mercado de trabalho, visto a gama de possibilidades de uma profissão tão subjetiva e complexa quanto a de professor. A responsabilidade sobre a formação continuada do educador deve ser, sobretudo, uma preocupação individual. Para Rodrigues (2016, p. 29), é preciso ter “consciência de que não cabe apenas às instituições de ensino superior [...] cuidarem da sua formação, assim como não cabe a elas serem responsabilizadas exclusivamente pelo seu sucesso ou fracasso profissional”.

Altet e outros (2001, p. 29-30) propuseram uma tipologia de saberes que são fundamentais a um professor profissional e que são, segundo os autores, indissociáveis entre si: (i.) “os saberes teóricos”, e neles; (ii.) “os saberes a serem ensinados” (compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornando didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores); e (iii.) “os saberes para ensinar” (incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo). Há ainda (iv.) “os saberes práticos”, que abarcam os saberes sobre a prática (saberes procedimentais sobre “como fazer” ou formalizados); e (v.) “os saberes da prática” (oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis.

Um docente estigmatizado negativamente como estático, desatualizado, acomodado na rotina das mesmas ações pedagógicas que não se renovam, não pode ser classificado como profissional, pois esta caracterização é resultado de um processo só pode ocorrer quando há um “grau de avanço de uma transformação estrutural do ofício rumo a uma verdadeira profissão” (PERRENOUD, 1993a *apud* ALTET et al, 2001). Em outras palavras, um professor profissional é um especialista que age de maneira teórica, técnica e prática, sempre procurando estar bem-informado e preparado para qualquer situação pedagógica. É autônomo,

⁷ DANTAS, Ana Clara de Medeiros; BRANDÃO, Daniele Pereira; FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa. “Formação docente e inclusão”: o papel da extensão na formação continuada dos professores da rede pública no Seridó-RN. *Saberes: revista interdisciplinar de filosofia e educação*, [s. l.], v. 21, n. 01, ed. 01, 2021.

responsável, apropria-se das competências necessárias para ensinar e não apenas tem o domínio da matéria específica que leciona (ALTET et al, 2001), é capaz de lidar com a subjetividade de cada aluno e promover, entre outras coisas, formas variadas de interdisciplinaridade. O professor profissional é, na base, um investigador reflexivo.

1.2.2. O professor reflexivo

A ideia de um professor reflexivo se popularizou no Brasil por volta da década de noventa do século passado, quando estudiosos europeus (especialmente portugueses e espanhóis) alicerçaram-se na teoria de Donald Schön (1930-1997) sobre a formação de professores como profissionais reflexivos para tentar mudar a realidade da educação contribuindo para uma mudança de olhar da sociedade para os profissionais docentes. O conceito de professor reflexivo foi abraçado pela comunidade docente brasileira, que se desdobrou em estudos no país na década de setenta, período em que a classe dos professores procurava valorizar sua condição profissional.

Ser um professor reflexivo é, para Rodrigues (2016):

“[...] ter um envolvimento com o seu trabalho, de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele comportamento puramente técnico que enxerga o aluno como um mero participante da sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica.” (RODRIGUES, 2016, p. 27)

Entendemos, portanto, que o professor reflexivo é um profissional que assume a responsabilidade pela escolha de sua metodologia de ensino e que não enxerga o aluno como uma tábula rasa, como alguém totalmente desprovido de conhecimento. Assim como também não vê a si próprio como detentor de todo o conhecimento, como alguém que não tem a aprender com seus alunos. A reflexão é, acima de tudo, uma tomada de consciência sobre a própria prática e a “reiteração da humildade” e da “empatia” pelo profissional da educação. Em consonância com as perspectivas de Piaget e Vygotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem, o professor reflexivo age como um facilitador do aprendizado dos alunos (2003), deixando de ser o protagonista do processo.

Um professor reflexivo deve reunir diversas características notáveis que só lhe podem ser atribuídas por meio da reflexão sobre os seus atos em sala de aula e fora dela; mais: sobre a própria identidade profissional e a própria formação. Philippe Perrenoud (1944), referência

atual para os educadores por sua teoria sobre a profissionalização de professores (2000, *apud* RODRIGUES, 2016, p. 28) estabeleceu dez “competências para ensinar” que podem ser identificadas no perfil desse professor. São elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) administrar sua própria formação contínua.

Da mesma maneira que o sociólogo suíço, John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, esquematizou três aspectos fundamentais na ação reflexiva:

“[...] espírito aberto (para questionar e reavaliar constantemente sua prática, aceitando as críticas necessárias ao seu aperfeiçoamento), responsabilidade (consciência de que sua ação é fundamental na formação do aluno), e dedicação (o engajamento efetivo na sua ação educadora).” (DEWEY, *Apud* Rodrigues, 2016, p. 26)

Estas competências envolvem as mais diversas instâncias do compromisso do educador com a sua prática docente. Um profissional que reúne todas as competências tem o potencial de pensar criticamente acerca das suas atividades em sala de aula, diagnosticar problemas e desvios do seu alunado e traçar estratégias para melhorar o seu desempenho, assim como tem o conhecimento das dimensões social, ética e política da execução da sua profissão, que são de suma importância para seu trabalho, sobretudo na atualidade.

Contudo, para que um profissional da educação possa vir a tornar-se um professor reflexivo, é demandada certa infraestrutura. Para Rodrigues (2016, p.29), “refletir demanda, acima de tudo, tempo”. Em face disto, um docente que assume diversas turmas, por motivações financeiras ou necessidades institucionais das escolas, por exemplo, pode não gozar de tempo suficiente para reformular, ressignificar sua prática em sala de aula, ainda que sejam necessárias mudanças frequentes. É delineado, assim, um grande desafio para a prática reflexiva na educação brasileira. No que diz respeito ao professor de línguas estrangeiras, pela alta carga de horas semanais em várias turmas a fim de compor um quadro de quarenta horas de trabalho, é ainda pior.

O professor, para aplicar as competências que lhe são necessárias e os aspectos específicos para uma prática reflexiva, necessita também estar munido de conhecimentos

teóricos acerca de suas ações, para que elas tenham um planejamento prévio, uma execução competente e um objetivo delineado. Um licenciando que assume uma postura de reflexão já durante o processo de formação e compromete-se com ela estará, pelo menos em tese, sempre alicerçando suas ações em teorias, testando novas práticas e pesquisando sobre a educação. Assim, no mercado de trabalho, este profissional estará mais bem preparado para quaisquer surpresas que possam surgir no seu dia a dia, porque trabalhará para que possa antecipar a maioria delas.

Outra característica necessária para um profissional reflexivo é o reconhecimento e a valorização da diversidade na sala de aula - aqui, visto como um dos princípios básicos de uma educação inclusiva. Um docente que adota uma postura de reflexão sabe que cada um dos seus discentes é um indivíduo com uma formação social e cultural própria, peculiar, e quando este se depara com um aluno com NEEs, por exemplo, precisa entender as suas especificidades, bem como esquematizar meios de incluir esse aprendiz nas discussões e atividades escolares cotidianas. Na visão de Castro (2005), a qualidade da formação do professor que tem alunos com NEEs é de suma importância para que haja uma transformação no próprio sistema educacional e para a boa execução de procedimentos.

Para ser um “agente catalisador de qualquer tipo de mudança social”, o professor tem que refletir, acima de tudo, sobre sua posição na sociedade; é necessário que “entenda a influência organizacional no controle da sua autonomia e de sua prática educativa”, muitas vezes interferindo em “seus valores e princípios éticos” (CONTERAS, 2002, p. 157 *Apud* CASTRO, 2005, p. 136). Se não for feita uma reflexão constante e profunda pelo professor, enquanto indivíduo com uma identidade social e como um prático da educação, é muito pouco provável que discentes com Necessidades Especiais sejam incluídos em suas aulas, participando e contribuindo tanto quanto os alunos que não possuem deficiência.

1.3. Os cursos de formação de professores e a educação inclusiva

Sabemos que não é de total responsabilidade dos cursos de formação de professores das universidades do nosso país formar profissionais da educação que estejam preparados para absolutamente todas as peculiaridades e diversidade presentes nas salas de aula do nosso ensino regular, mas sim, trabalhar em conjunto com os futuros professores para promover, coletiva e individualmente, uma formação minimamente competente. Contudo, para que um

professor seja formado como um profissional crítico e reflexivo, as universidades brasileiras devem oferecer arcabouço teórico aliado a experiências práticas suficientes para que os seus professores em formação consigam refletir sobre a realidade do ensino no Brasil.

No caso da educação inclusiva, Dias e Silva (2020) apontam que ela está pautada em dois principais modelos, que são o modelo “médico-psicológico” (MICHELS, 2005) e o modelo “clínico terapêutico” (LOPES; FABRIS, 2013; SKLIAR, 2013). O primeiro modelo, segundo as autoras, é o predominante nos cursos de formação de professores no Brasil. O problema de sua predominância nas licenciaturas é o fato de que este modelo “privilegia a base biológica que, em última instância, explica o sucesso/insucesso do indivíduo” (MICHELS, 2015 *Apud* DIAS; SILVA, 2020, p. 411). Pode ser por causa da prevalência deste modelo que, por exemplo, os trabalhos de adaptação de práticas pedagógicas feitas com alunos com NEEs, ao invés de tentar maximizar o seu aprendizado, tentam “corrigir” suas deficiências e tentar homogeneizar seus comportamentos o máximo possível àquilo que é considerado aceitável pela sociedade.

No caso do modelo em questão, a deficiência do indivíduo parece ser a causa do seu baixo rendimento escolar. Todavia, as autoras se inquietam:

“Se a própria deficiência é responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos atendidos pela Educação Inclusiva, a que/quem se deve atribuir o fracasso dos alunos sem deficiência excluídos socialmente e que experimentam cotidianamente este fracasso?” (DIAS; SILVA, 2020, p. 412)

Delimita-se aí a principal causa do baixo rendimento escolar dos alunos com e sem deficiência: a inclusão social. Quando um modelo que culpa o aluno pelos seus resultados ruins é predominante nos cursos de formação de professores, os profissionais que sairão das universidades só ajudarão a disseminar o preconceito na nossa sociedade. Em contraposição ao modelo médico-psicológico, existe o modelo social da deficiência. Este modelo prega que as questões sociais sejam levadas em consideração no debate sobre deficiência, tendo em vista que “não é só o sujeito com deficiência que precisa se adequar a esse modelo social, mas também o inverso” (DIAS; SILVA, 2020, p. 413).

Piccolo e Mendes (2013b *Apud* DIAS; SILVA, 2020) investigaram produções dos programas de Pós-Graduação em Sociologia vinculados à CAPES entre 1990 e 2010 buscando pesquisas cujo tema fosse a deficiência. Como resultado, dos 5.961 trabalhos investigados, apenas dez teses e/ou dissertações (0,18%) tratavam sobre o tema. Tamanha escassez de

produções sobre o tema, certamente, deve-se à pouca importância dada para a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, como demonstrado abaixo no quadro de cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia (Quadro 1), que aponta:

Quadro1: Carga horária de educação inclusiva/especial nos cursos

Curso de licenciatura	Disciplina (s)	Natureza da disciplina	Carga Horária
Ciências Biológicas	Educação Inclusiva	Optativa	60 horas
	Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia	Optativa	60 horas
Educação Física	Met. de Ensino de Atividade Física Adaptada	Obrigatória	45 horas
	Oficinas Pedagógicas VI: Educação Inclusiva	Obrigatória	60 horas
	Metodologia de Ensino da Educação Física Inclusiva	Obrigatória	45 horas
	Esporte Adaptado	Optativa	45 horas
História	Seminário Temático: Educação Inclusiva	Obrigatória	45 horas
Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Obrigatória	60 horas
	Atendimento Educacional a pessoas com deficiência	Optativa	45 horas

Fonte: DIAS & SILVA, 2020.

Como podemos comprovar pelo quadro que reflete microcosmicamente a situação dos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades brasileiras, o espaço dado à educação inclusiva ainda é restrito e, predominantemente, ofertado por meio de matérias optativas, o que não nos dá a certeza de que todos os alunos desses cursos irão cursar tais disciplinas. Os professores em formação, nos cursos, não têm contato com a diversidade em suas aulas, de maneira que não são preparados para adaptar os currículos para os alunos com NEEs, o que os leva, quando muito, a tentar encaixá-los em um “molde” que não lhes pertence. Para Dias e Silva:

“[...] se a universidade compreende a escolarização das pessoas com deficiência pautada pelo viés da abordagem médica, se é incapaz de articular uma discussão que problematize os fatores responsáveis pela desigualdade, ou ainda, que não seja capaz de pensar no currículo como mecanismo de dominação, é esperado que ele ainda atue na exclusão de minorias.” (DIAS; SILVA, 2020, p. 416)

Se o currículo proposto pelos professores visa à homogeneização da turma, logo, este não explora as capacidades dos indivíduos levando em conta diferenças entre eles, como *com* ou *sem* deficiência. Não há desafio e não há incentivo de melhora. É apenas um currículo

elaborado para “dominar” os alunos e garantir certa “sensação de tranquilidade” ao professor, que claramente se sente incomodado diariamente sob a constatação de que não foi bem formado para a atividade desafiadora. São variados os desafios que caracterizam o sistema de ensino regular que preconiza a inclusão do aluno com NEEs na sala de aula; vão desde a variedade de metodologias e estratégias pedagógicas que acolham a todos os alunos em uma mesma turma; o planejamento para trabalho conjunto com outros profissionais necessários em aula, como interpretes e cuidadores; guiar o comportamento e acolhimento dos demais alunos aos colegas com deficiência; ensinar com paciência e tolerância ao ritmo de tempo necessário para alunos com diferenças cognitivas chegarem, todos, ao conhecimento; enfrentar os próprios limites da resiliência em prol do contexto educacional em que se inseriu profissionalmente; entre outros não menos trabalhosos, como cultivar e manter uma relação de cumplicidade com os pais desses alunos, para que a ação educacional seja uma ação responsável por uma equipe que trabalha em conjunto, eficiente e responsabilmente.

Infelizmente, o quadro real da formação de licenciandos está bem longe do cuidado e formação voltada a todas essas preocupações. Haja vista que sequer se estuda, nas universidades, de forma mais rigorosa e científica, sobre o que caracteriza cada uma das deficiências com as quais o professor poderá se defrontar ao abrir-se para atuar em uma turma no exercício profissional. O que mais temos notícia é, sem aviso prévio por parte da gestão escolar, o professor surpreender-se com situações de ter, em uma mesma turma, diferentes tipos e níveis de deficiência e pouquíssima informação sobre o que elas representam ao aluno que convive com elas, efetivamente. Pensando nessas lacunas, o próximo capítulo há de ser um norteador de informações que diminuam, tanto quanto possível, um tanto da carência de conhecimento dos professores de línguas estrangeiras em relação ao autismo.

CAPÍTULO II

ALUNOS COM AUTISMO (TEA)

2. O Transtorno do Espectro Autista

A palavra “autismo” vem do grego “autós”, que quer dizer “si mesmo”. E o Transtorno do Espectro Autista ou do Autismo, é definido por Greenspan e Wieder (2006) como sendo “um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas da interação social e linguagem, incluindo ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais” (*Apud* ASSUMPÇÃO & KUCZYNSKI, 2018, p. 299). De acordo com o *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência* (2018), o autismo não possui uma série de sintomas comuns a todos os pacientes, mas se manifesta de maneira heterogênea, mudando de pessoa para pessoa. Para levar em consideração essa heterogeneidade de manifestação do transtorno, criou-se a nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, que abrange o Transtorno Autístico (autismo), o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento (ASSUMPÇÃO & KUCZYNSKI, 2018).

Entre os sintomas mais recorrentes do TEA, estão: *i*). déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; *ii*). Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses em determinadas atividades: as pessoas dentro desse espectro encontram comumente dificuldades para desenvolver e manter amizades, sendo geralmente muito tímidas e reclusas. Uma parte delas não consegue desenvolver a fala de maneira competente, bem como não tem interesse aparente em socializar. Podem ainda ser excessivamente adeptas a rotinas e/ou padrões ritualizados de comportamento, e ainda apresentar hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais⁸ (DMS-5, 2014). Ainda de acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5* (2014), os sintomas desse transtorno geralmente se manifestam já na primeira infância, podendo ser identificados, em média, entre os 12 e os 24 meses de idade. Todavia, podem não

⁸ “[...] respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença à dor, calor ou frio.” (DMS-5, 2014, p.54)

se manifestar completamente até que o indivíduo esteja diante de demandas sociais que ultrapassem os limites de suas capacidades, podendo isto ocorrer na adolescência ou já na fase adulta.

Dada a pluralidade do transtorno, é postulada a necessidade de definição de algumas diretrizes para maior precisão das abordagens pedagógicas, médicas e sociais. No *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência* (ASSUMPCÃO & KUCZYNSKI, 2018) são elencados níveis do autismo, conforme a Tabela 1 a seguir, atribuindo mais ou menos gravidade à condição, sendo estes níveis caracterizados pelo grau de suporte que o paciente possa vir a precisar para a execução de tarefas cotidianas.

Tabela 1: Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Gravidade do TEA	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e interesses restritos
Nível 3 – Requer suporte intenso	Graves déficits em comunicação verbal e não verbal ocasionando graves prejuízos no funcionamento social; interações sociais muito limitadas e mínima resposta social ao contato com outras pessoas.	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem muito com o funcionamento em todas as esferas. Intenso desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, com grande dificuldade no redirecionamento dos interesses ou de se dirigir para outros rapidamente.
Nível 2 – Requer suporte grande	Graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que aparecem sempre, mesmo que como suportes, em locais limitados. Observam-se respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas.	Preocupações ou interesses fixos frequentes, óbvios a um observador casual, e que interferem em vários contextos. Desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos.

Nível 1 – Requer suporte	Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Dificuldades em iniciar relações sociais e claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social. Observa-se interesse diminuído pelas relações sociais.	Rituais e comportamentos repetitivos interferem, significativamente, no funcionamento em vários contextos. Resiste às tentativas de interrupção dos rituais e ao redirecionamento dos seus interesses fixos.
---	--	--

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013, *Apud* ASSUMPÇÃO & KUCZYNSKI, 2018, p. 302

Podemos constatar que os diferentes níveis do autismo têm o potencial de contribuir significativamente para uma espécie de resistência cognitiva em várias das esferas da vida da pessoa autista, mormente a social. As limitações não são tão notórias em pacientes cujo nível é leve (Nível 1), ficam mais claras quando o nível é moderado (Nível 2) e são inconfundíveis em pessoas cujo nível do TEA é considerado elevado (Nível 3). O Transtorno do Espectro Autista é visto como um transtorno sem distinções que afeta várias pessoas de todas as raças, culturas e classes sociais, sendo uma condição permanente e variável que pode se manifestar de maneiras diferentes ao longo dos anos (PLIMLEY, 2007 *apud* ASSUMPÇÃO & KUCZYNSKI, 2018). No que se refere ao déficit ou ausência de reciprocidade socioemocional das pessoas dentro deste espectro, é sabido que o cerne desta limitação é a dificuldade que os autistas têm de compreender o estado mental de outras pessoas.

Diante da necessidade atual de se pesquisar o TEA sob um olhar cognitivo, Baron-Cohen (1988, 1990, 1991) e Frith (1988) propuseram uma teoria cognitiva para o autismo, denominada “Teoria da Mente”. Segundo essa teoria, existem estados mentais que são utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas. Para os teóricos, nossas crenças e conceitos sobre o mundo físico são chamadas de “representações primárias”, já as nossas crenças sobre o estado mental de outras pessoas (como seus desejos, por exemplo) são chamadas de “representações secundárias” ou “meta representações” (*Apud* ASSUMPÇÃO & KUCZYNSKI, 2018).

Desta forma, é sugerido que a capacidade de associação destas meta representações estaria alterada nos indivíduos com TEA, impedindo-lhes, em muitos casos, de compreender o estado mental das outras pessoas e, conseqüentemente, inibindo as suas capacidades de

experienciar a empatia. A ausência da capacidade de associação das meta representações também faz com que o portador não consiga se engajar em atividades em que ela é necessária, como alguns jogos e o teatro, por exemplo, bem como faz com que esses indivíduos apresentem dificuldade em entender sinais mais subjetivos nas interações sociais, como a ironia, o sarcasmo, a timidez.

No que tange às especificidades do TEA, podemos destacar também o hiperfoco, que é definido pela neuropediatra Kerches (2019, *Apud* BARBOSA, 2022, p. 14) como uma “forma intensa de concentração em um mesmo assunto”. Pessoas autistas podem ter um interesse intenso e direcionado a algum assunto específico muito maior do que em outras áreas. Quando isso acontece, diz-se que encontraram o seu hiperfoco. Kerches (2019) salienta, ainda, que se o hiperfoco for identificado em uma pessoa com TEA por algum assunto benéfico e for trabalhado de forma correta, ele pode ser visto como um aspecto positivo (*Apud* BARBOSA, 2022). Ainda na visão da neuropediatra, o cérebro da pessoa com autismo, no hiperfoco, absorve novos aprendizados através de redes neuronais de preferência, que se firmam através das experiências vividas e/ou repetidas. Desta forma, podemos supor que o hiperfoco pode ser administrado ou criado em um determinado tópico dado como benéfico se as experiências forem cuidadosamente planejadas para gerar motivação e interesse.

Neste processo, alunos com TEA podem pesquisar e entender até os mínimos detalhes sobre a área que lhes despertou tamanho interesse. No caso de um hiperfoco direcionado à língua inglesa, “[...] se a curiosidade de aprender um novo idioma desperta a atenção da criança autista, certamente ela irá se dedicar até tornar-se um grande conhecedor das regras e estruturas gramaticais da língua” (CAVADAS, 2021, p. 16). Acreditamos que este fator, somado com o conhecimento sobre as especificidades de níveis de cada aluno dentro do Espectro Autista, podem ser de suma importância para a elaboração de uma prática pedagógica inclusiva para este público.

Ademais, o Transtorno do Espectro Autista é considerado uma patologia rara; são encontrados 1 a 5 casos a cada 10.000 crianças, numa proporção de 2 a 3 homens para uma mulher (VOLKMAR, *Apud* DMS-5, 2014). No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), o TEA está presente em aproximadamente 2 milhões de brasileiros, o equivalente a, em média, 1% da população do nosso país (MARQUES, 2022). Foi concluído, subjacente a isto, pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em conjunto com a Organização Mundial da Saúde (OMS), que:

“Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores.” (OPAS, s/d, on-line, *Apud* CAVADAS, 2021, p. 8)

Atinamos que se trata de um transtorno completamente subjetivo, com manifestações que variam de pessoa para pessoa, e que implica diretamente no seu processo de aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento cognitivo. Assim, as singularidades dessas pessoas devem ser levadas em consideração nas mais diversas esferas de suas vidas, para que lhes seja proporcionado um maior conforto. Para tanto, faz-se necessário o estudo comprometido por parte de pessoas e profissionais que circundam a vida de uma pessoa que se encaixa no espectro autista.

Na escola, o aluno com autismo geralmente não é compreendido pelos professores e colegas pelo fato de que as suas regras (próprias) de comportamento não são, muitas vezes, as mesmas que as dos demais, criando uma imagem excêntrica ou estranha desse aluno pelos outros participantes da sala de aula.

Este tipo de aluno tem necessidades diferentes dos alunos típicos⁹, como hipersensibilidade a algumas características do ambiente, como luzes fortes ou barulhos mais altos, pelo fato de processarem de maneira diferente os estímulos sensoriais. Nesta perspectiva, professor de didática especial das deficiências intelectuais e pesquisador sobre o autismo Pontis (2022, p. 25) sugere algumas mudanças na estruturação da sala de aula para fazê-la “à medida do autismo”, garantindo a serenidade e favorecendo a aprendizagem destes alunos; são os citados: *i.* Eliminar fontes de desconforto ambiental para a criança: ruídos incômodos, risadas fortes, luzes intermitentes etc.; *ii.* Identificar claramente as fontes de distração (o que pode ser muito diferente de criança para criança); *iii.* Estruturar o espaço de forma compreensível; *iv.* Estruturar o tempo de forma previsível; *v.* Definir regras de comportamento claras; *vi.* Dedicar um espaço ao relaxamento da criança, no qual ela possa se “refugiar” quando os estímulos sensoriais possam criar uma verdadeira sobrecarga sensorial nela (PONTIS, 2022, p. 25).

O cuidado a tais adaptações poderá fazer que o aprendizado dos alunos com TEA seja

⁹ “Típico” sendo definido como um aluno sem deficiências, necessidades escolares especiais e/ou transtornos do desenvolvimento/aprendizagem.

mais sereno e eficaz, uma vez que as mudanças respeitam suas individualidades. No que tange às adaptações de espaço e tempo, o autor salienta que os indivíduos com autismo precisam de um espaço que os faça sentir-se seguros, confortáveis e, ao mesmo tempo, onde possam ficar sozinhos quando sentirem necessidade por um tempo previsto, ou seja, de modo que possam e acompanhar por um relógio, cronômetro ou celular, o tempo que têm para executar suas atividades; quando será o tempo de sair da sala; o tempo de brincar; o de comer; enfim, de todos os afazeres da sua rotina escolar. Pessoas com TEA se prendem fortemente a rotinas, então, é proveitoso que o seu tempo seja calculado e exibido de forma clara, evitando imprevistos que possam desencadear uma crise. Da mesma forma, o conforto e impressão de segurança de um aluno autista depende da organização da escola que o acolhe, que trabalho para que isso seja possível. Para além das dependências da sala de aula, Maluf (2023) estabelece que a escola ideal para um aluno com autismo deve reunir características fundamentais, como (i.) a manutenção de uma rede de cuidados que junte a família do indivíduo autista e outros profissionais que seguem o seu desenvolvimento no dia a dia, todos responsáveis por organizar as ações pedagógicas viáveis ao desenvolvimento integral do indivíduo, dentro do possível e do mais essencial; (ii.) a identificação das necessidades educacionais do educando autista nas diferentes áreas do conhecimento afim de lhe propiciar intervenções pedagógicas centradas nas possibilidades de ganhos, de crescimento, e não nas dificuldades; (iii.) propor alterações curriculares, possibilitando, assim, a personalização do ensino, ou seja, o respeito ao desenvolvimento integral do educando autista, de maneira individualizada, considerando seus interesses e dificuldades através de um empenhado trabalho conjunto entre os agentes educativos; (iv.) manter os profissionais comprometidos com as limitações do educando autista, enaltecendo aqueles cujas ações são mais zelosas e sensíveis, sugerindo conteúdos e materiais que integrem o indivíduo autista aos colegas de sala e organizando ações educacionais com propósitos direcionados (MALUF, 2023, p. 65-66).

Um trabalho colaborativo entre as pessoas presentes na vida dos alunos com TEA e os profissionais da educação pode lhes proporcionar um maior rendimento escolar e a identificação particularizada de suas dificuldades e facilidades, bem como seu hiperfoco em assuntos de interesse individual, por exemplo. O hiperfoco é, inclusive, uma das “chaves” para a maior absorção de uma L2. Na voz de Barbosa (2022):

“Pode-se afirmar que uma criança com TEA, cuja hiper concentração encontra-se em línguas estrangeiras, por exemplo, poderá ter facilidade em adquiri-la. E, se neste processo houver estímulo, incentivo e suporte suficiente, é muito provável que esta criança conseguirá aprendê-las mais rápido.” (BARBOSA, 2022, p. 14)

Trabalhar as competências da LI com base nos interesses concentrados do aluno autista pode ser extremamente proveitoso, principalmente quando o seu hiperfoco estiver situado na área da linguagem. Assim, línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, pode se transformar em uma das áreas de maior interesse do educando autista. É o que nos revela Orrú (2019), que chamou de “eixos de interesse” ou “pontos ótimos” dos alunos, que, quando levados em consideração, fortalecem o que chamamos de “desenvolvimento de proposta de aprendizagem por eixos de interesse”. Noutros termos, trata-se de uma estratégia pedagógica para trabalho em sala centrada nos desdobramentos propostos pelo hiperfoco em aulas de língua inglesa, de modo a aproveitá-lo como centralidade para a realização de um projeto conjunto com os alunos, conforme expõe a tabela abaixo.

Tabela 2: Processo da proposta de aprendizagem por eixos de interesse



Fonte: Orrú (2019)

O processo se inicia pela identificação do “eixo de interesse” ou “ponto ótimo” do aluno com TEA que, se possível, deve vir à tona em conjunto com outros colegas que dividem os mesmos interesses. O próximo passo é a definição e organização de um projeto sobre o tema, seguido do estabelecimento de um objetivo comum a ser alcançado pelo aluno e pelo grupo, que também devem ser consultados sobre quais objetivos almejam alcançar. A autora salienta que, neste processo, não cabe ao professor estabelecer quais são os objetivos mais importantes, mas sim, com base nos conhecimentos que seu aluno já tem e demonstra interesse

em desenvolver, organizar quais objetivos ele irá empenhar-se com mais afinco e quais objetivos comuns ao grupo podem ser alcançados.

O passo seguinte deste processo seria a avaliação da viabilidade do método e a providência antecipada dos materiais necessários para se efetivar o projeto, de modo a evitar desgastes emocionais no aluno. Uma vez providenciados, um cronograma é montado para a realização do projeto, e este deve ser longo o suficiente para que possa permitir a construção de sentidos no aluno dentro do seu tempo, em seu ritmo, uma vez que, ao contrário da educação tradicional, a educação por “eixos de interesse” tem caráter inovador e não deve apresentar pressa de desenvolver no aluno o conhecimento. A pesquisadora sugere que, neste passo, “um intervalo de tempo de dois a quatro meses seria o ideal”, a depender dos objetivos estabelecidos pelo aluno/grupo. Em seguida, são organizadas as informações sobre o tema de interesse, que podem ser levantadas por meio de pesquisas em sites, livros, videogames etc.

Inicia-se, então, o desenvolvimento do projeto. É neste passo que o professor irá relacionar o tema escolhido com as áreas do conhecimento que necessita trabalhar junto aos alunos. Em sequência, serão planejadas cuidadosamente as estratégias a serem usadas para que o aprendizado seja significativo para o aluno autista, e isso deve acontecer respeitando-se, o máximo possível, a sua interação com os colegas. Na conclusão do projeto será o momento de verificar se os objetivos propostos estão coerentes com o que foi aprendido. Seguirá, então, uma avaliação sobre a aprendizagem significativa, que é quando o professor verá se o seu aluno realmente demonstrou ter aprendido. A pretensão dessa avaliação não é mensurar o conhecimento do aluno, apenas identificar ganhos. A partir de então, o professor fará um balanço dos objetivos do projeto para saber quais foram alcançados e quais não, e investigará a causa dos que não foram alcançados. Por fim, o professor irá avaliar os objetivos não concluídos para identificar futuras possibilidades de intervenções sobre eles, evitando comparar os objetivos alcançados e não alcançados pelo aluno com TEA e os alunos típicos (ORRÚ, 2019).

Mas e quando o hiperfoco do aluno com autismo não estiver situado em um dos temas, áreas ou conhecimentos da escola? Para Pontis (2022), o professor pode trazer para as suas aulas algumas sugestões que possam favorecer o interesse do aluno para o conteúdo ministrado e, quem sabe, criando até um novo hiperfoco no aluno autista. Além disso, a família tem um papel igualmente importante neste aspecto, uma vez que, por meio da simples observação atenta dos filhos, enteados, irmãos ou primos autistas, pode identificar novos

interesses e comunicar ao professor sobre eles, para que o profissional possa, então, trazer aquele conteúdo para as aulas e motivar continuamente o seu aluno. Reitere-se, a educação de um aluno autista é resultado de um trabalho conjunto e de grande cumplicidade entre pais, professores, psicopedagogos e gestores escolares.

Existem muitos casos de sucesso em que os professores identificaram os pontos fortes dos seus alunos com autismo e trouxeram isso para a sua realidade de ensino, motivando-os e ampliando exponencialmente o seu potencial e a sua qualidade de vida. Aqui, faço menção de rememorar um exemplo, em especial, exposto por Sílvia Ester Orrú (2019): o caso do Naoki Higashida (Japão, 1992).

Naoki nasceu no Japão em 1992 e foi diagnosticado com autismo aos 5 anos de idade. O autismo de Naoki era considerado “severo” (ou de nível 3, vide Tabela 1) com um grande comprometimento na área da linguagem. Ele não oralizava e não conseguia interagir com outras pessoas. Não, pelo menos, até estudar na Escola Hagukumi e ser aluno da Sra. Suzuki, que identificou seu interesse pela prancha com o alfabeto japonês e implementou, com muita paciência, dedicação e participação da família, o elemento no cotidiano do seu aluno. Aos poucos, com o tempo, Naoki foi se acostumando com a ferramenta. E por ela, ele escreveu seu primeiro livro aos 13 anos de idade, intitulado “*The reason I jump*”, traduzido para o português em 2014 sob o título “O que me faz pular” (HIGASHIDA, 2014).

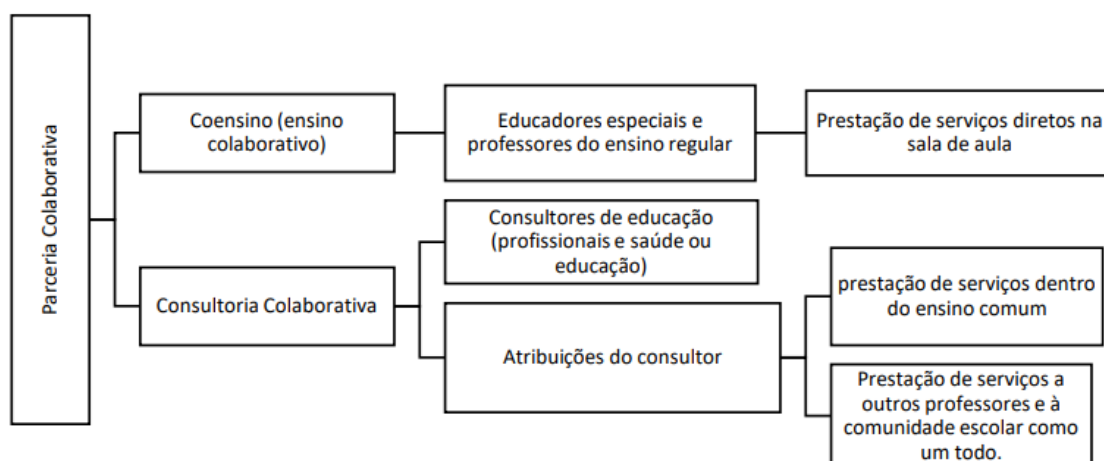
Atualmente, Naoki se expressa em seu próprio blog e já escreveu muitos livros com temas entre autismo, ficção, contos de fadas, poemas e ilustrações. Recebeu vários prêmios no Japão em concursos de contos de fadas. Naoki também ministra palestras motivacionais, digitando o que vai dizer em seu computador e lendo para sua plateia em voz alta (pois prefere ler em voz alta a se comunicar por meio da fala espontânea, vez que tem dificuldade em esquematizar as palavras e construir frases que façam sentido, segundo os padrões de pessoas neuro típicas).

Este caso nos remete ao fato de que pessoas autistas não se isolam, necessariamente, por não terem interesse nas relações interpessoais, mas, no caso do Naoki, por exemplo, por ser acometido de uma ansiedade muito grande em estar com as pessoas e tentar desenvolver diálogos, o que o leva a desejar certo isolamento, o que não quer dizer que ele não queira interagir. Através deste e de outros tantos casos, Pontis (2022, p. 50) constatou que crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, às vezes, “desejam fortemente fazer com que os outros sejam partícipes de suas paixões ou dos seus interesses”, apesar de não conseguirem

captar, por exemplo, sinais de tédio por parte dos seus colegas. Logo, trabalhar com práticas pedagógicas que valorizem o hiperfoco ou eixo de interesse do aprendiz com TEA é dar-lhe a possibilidade de mostrar o seu mundo para os outros, e através dele, que possam vir a ser mais compreendidos e aceitos.

Não obstante, a implantação desses interesses específicos do aluno com TEA na sala de aula não demanda somente trabalho e dedicação do professor, por mais que ele seja profissional e reflexivo, mas sim de toda uma equipe multidisciplinar que atua em conjunto para facilitar o aprendizado de alunos com Autismo. Este conceito se chama “parceria colaborativa” e é constituído de duas formas: o *Coensino* e a *Consultoria Colaborativa*, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Coensino e Consultoria Colaborativa



Fonte: Souza (2019).

No *Coensino*, para Souza (2019, p. 32), “os educadores especialistas trabalham com os professores do ensino regular prestando serviços diretos na sala de aula comum”. Neste modelo, o professor e o educador, especialmente, trabalham em conjunto desde o planejamento, a elaboração do currículo adaptado, até a avaliação do aluno com TEA, garantindo um processo de ensino bem-sucedido para este alunado. Um trabalho desta natureza tem sempre mais de uma visão, estando suscetível a melhorias constantes, assim como une os conhecimentos do professor de ensino regular sobre o dia a dia do seu aluno autista aos do educador especial sobre teorias da aprendizagem, entre outros. Quando estes

dois agentes unem seus conhecimentos em uma investigação detalhada e comprometida com o bem-estar do seu aluno, o ganho é de todos.

No modelo de *Consultoria Colaborativa*, é feita uma prestação de serviços por parte de um consultor da Educação Especial (psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo etc.) com o objetivo de promover uma interação pedagógica de apoio aos professores (VILARONGA & MENDES, 2014, *Apud* SOUZA, 2019). Neste sentido, o consultor da Educação Especial oferece uma assistência ao professor ou à comunidade escolar para “resolver um problema”, que, neste caso, poderia ser o baixo rendimento do aluno com TEA na aula de inglês, por exemplo. Esta consultoria teria como objetivo aumentar a assimilação dos conteúdos por parte do aluno, e o professor, com sua convivência com o aluno e sabendo de suas necessidades e limitações, teria a opção de aceitar ou não as soluções recomendadas pelo consultor.

Conforme exposto, entendemos que o TEA é um transtorno completamente subjetivo e que há maneiras para oferecer uma educação de qualidade para indivíduos autistas, mas que estas precisam de profissionais bem formados, motivados, unidos com a família, que também precisa acreditar na possibilidade de uma melhor qualidade de vida para seus familiares com TEA. Os interesses do aluno, se levados em consideração e adaptados às aulas, podem mudar a sua realidade.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM TEA

3.1. Língua Inglesa e alunos com TEA: exegese abrangente.

A educação de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma discussão que ainda está se consubstanciando com os importantes debates recentes de educação no Brasil¹⁰. Apesar de termos uma quantidade emergente de trabalhos e teorias sobre ensino a alunos autistas, ainda são poucas as discussões sobre ensino de língua inglesa a alunos autistas, especificamente. Daí porque, como professor de línguas estrangeiras – inglês, investi na possibilidade de alinhar o referencial bibliográfico estudado, centrado nos domínios da incidência do espectro presenciando as salas de aula, para um olhar sob perspectiva direcionada para o ensino de LI para alunos autistas, sobretudo, porque poucas ações parecem ser vistas nas escolas de ensino regular para incluir satisfatoriamente esses indivíduos. Isto, entre outros motivos, por falta de conhecimento a respeito do transtorno de espectro autista, pela falta de infraestrutura das instituições escolares (principalmente escolas públicas) e de um projeto inclusivo decorrente de política pública mais responsável, que envolva não apenas o professor, mas todo o corpo escolar, a fim de que o processo de inclusão seja mais efetivo.

No tocante ao ensino de Língua Inglesa (LI) para alunos com TEA, algumas competências profissionais são de caráter fundamental ao professor, para além de todas as referenciadas em capítulos anteriores. Além do treinamento adequado em nível de graduação e formação continuada, há também o dever de pensar uma abordagem que promova a interação desses educandos com o restante da sala de aula e a sensibilização dos colegas para a condição do(s) aluno(s) com TEA, objetivando não apenas a absorção espontânea da língua inglesa através do ensino, mas também com o compromisso de ensinar a língua como prática social que, conforme supracitado, é uma dificuldade pontual para os alunos autistas. Não podemos deixar de pensar que, neste contexto, a Abordagem Comunicativa para ensino de inglês parece ser um bom caminho a ser seguido. Essa abordagem, de acordo com Freeman e Anderson (2011), tem como objetivo principal o uso da língua e o desenvolvimento da competência

¹⁰ Há também, em outros países, pesquisas que corroboram significativamente para a discussão que circunda o tema do ensino de alunos com TEA. Como é o exemplo dos trabalhos de Moore et al (2000), Kurth et al (2010) e Sandra et al (2020), vide bibliografia.

comunicativa, que é definida, sob a ótica de Hymes (1971, *Apud* FREEMAN & ANDERSON, 2011), como “saber quando e como dizer o quê para quem” (tradução livre)¹¹. Nela, o aluno trabalha com situações de uso genuíno da língua, prático, usando-a para descobrir informações e resolver problemas junto com pequenos grupos de outros estudantes.

Tal abordagem mostra-se relevante ao ensino de língua inglesa no contexto em questão, pois, além de dar aos alunos uma oportunidade de usar a língua-alvo de forma criativa e como prática social, corrobora com pesquisas importantes alinhadas ao objeto de estudo – notadamente, a perspectiva do Ensino-Aprendizagem teorizada, sobretudo, por Piaget, e a Sociointeracionista, teoria guiada por Vygotsky. Os teóricos convergem em importância para o contexto de ensino ao aluno autista sob o entendimento de que este deve ser o protagonista do processo de aprendizagem e que ele é capaz, com mediação eficaz, de construir seu próprio conhecimento, como qualquer outro aluno. “Aprender”, na voz de Castro, “é construir ou reconstruir conhecimento, e não o “copiar do real, e isso se dá através dos esquemas de assimilação de um sujeito e da coordenação dos mesmos em estruturas de conhecimento” (CASTRO, 2016, p. 238).

De acordo com Carmichael (1976) e Lima (1984), foram identificados por Piaget quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo: “maturação, experiência com o mundo físico, experiências sociais e equilíbrio ou autorregulação”, sendo este último o aspecto mais importante, já que age como a coordenação (equilíbrio) entre os três outros fatores (*Apud* CASTRO, 2016). Neste sentido, a equilíbrio intelectual acontece quando o aluno autista precisa administrar os outros fatores do desenvolvimento cognitivo de forma a lidar com os conflitos externos.

“Para a perspectiva Piagetiana, a escola deve voltar sua atenção para o mecanismo da desequilíbrio, na qual o professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, criando desequilíbrios que levem a inteligência a se desenvolver, provocando situações que sejam desafiadoras para o aluno, em nada se assemelhando a uma relação de transmissor e receptor de informação.” (CASTRO, 2016, p. 237)

Nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor deve desafiar os alunos fornecendo condições para que possam construir seu próprio conhecimento através da oportunidade de problematizar situações antes não enfrentadas; assim, os alunos são sujeitos

¹¹ No original: “knowing when and how to say what to whom”.

independentes e construtores do seu próprio conhecimento, tendo os professores como mediadores e causadores do conflito cognitivo, que só será superado pela execução de atividades que garantem a aquisição do conhecimento.

Alunos com a condição autista podem apresentar dificuldade para falar, para se expressar verbalmente. O sentido mais aguçado desses alunos é a visão, e uma das mais fragilizadas é, comumente, a comunicação verbal. No entanto, aprender língua inglesa traz vários benefícios ao indivíduo autista: *(i)* amplia seu conhecimento de vocábulos e palavras; *(ii)* aumenta sua criatividade, ao mesmo tempo que *(iii)* controla oscilações em seu sistema nervoso; *(iv)* diminuindo o risco de contrair depressão. Mais: auxilia no ancoramento do indivíduo ao tempo presente e ao convívio social (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Tais processos só poderão ser garantidos com o trabalho consciente do professor reflexivo, ou seja, sob a condição de que ele tenha ciência do perfil de seu alunado, vez que: no geral, apenas entre 20% e 30% das crianças autistas conseguem desenvolver a linguagem verbal. Logo, instigá-los a se comunicarem é uma das tarefas que começam em casa e se mantêm na escola, por esforço dos docentes profissionais reflexivos. Quando alunos autistas aprendem um novo idioma como o inglês, amplia-se sua capacidade de armazenamento cerebral e aumentam as chances de desenvolvimento da comunicação verbal espontânea. Para isto, é preciso que o professor aposte na capacidade de memória do aluno autista, geralmente acima da média por serem muito focados, ciente de que, junto de sua atenção, seguramente o máximo de informações será captada.

Se é verdade que a condição de maior atenção do aluno autista é assegurada pela visão, logo, eis outro ponto caro de reflexão ao professor profissional: o entusiasmo do aluno autista em sala de aula ocorrerá de forma mais efetiva através de instrumentos pedagógicos centrados neste sentido, ou seja, uso de imagens, manuseio do tudo o que possa ver, como tablet, lousa interativa, enfim, todo tipo de recurso de uso visual. Isso ajudará o aluno a aprender língua inglesa de modo mais eficaz e ainda desenvolverá sua capacidade criativa. Em decorrência disso, reduzirá a possibilidade de o aluno autista desencadear depressão, por exemplo, doença bastante comum entre portadores do espectro, geralmente por condições negativas psicoemocionais, cognitivas e de falta de sociabilidade em sua rotina.

A sinergia entre alunos e materiais pedagógicos promovida em aulas de inglês bem planejadas e bem dirigidas é capaz de levar o aluno autista a aprender e a se relacionar com os colegas com maior espontaneidade e de maneira orgânica, sem cobrança. A interação entre alunos durante atividades para aprendizagem de inglês em sala de aula, quando o professor é

consciente da necessidade de garantir o envolvimento entre todos os alunos para benefício de seu ensino, são advindos do compartilhamento de atividades, jogos, brincadeiras e materiais pedagógicos conscientemente preparados para conseguir manter os cinco sentidos do aluno autista aguçados e centrados no momento presente (ROCHA, 2016; MEDRADO; CELANI, 2017). Para tanto, detalhes sobre a natureza do transtorno não podem ser negligenciados pelo professor, porque podem incorrer em hipersensibilidade nos sentidos autistas, por exemplo, causando grande desconforto no aluno, irritabilidade, e crise de abstenção do presente, ou seja, recusa voluntária de interação social causada por um gatilho neural, como incômodo por algum tecido em contato com o corpo, por exemplo, falta de regras de organização para determinada tarefa, ou um som irritante quase imperceptível para alunos sem o transtorno. Afastados da exposição de possíveis gatilhos perturbadores, o professor consegue manter alunos autistas no presente e com seus sentidos focados na ação educativa – o que representa crescimento da sensação de satisfação com possibilidade de criar hiperfoco no aluno para aprendizagem do idioma, e diminuição da hipersensibilidade que lhe é inata.

É preciso lembrar que o transtorno afeta diretamente o sistema nervoso – motivo pelo qual parece tão desafiador ensinar inglês para um aluno autista. Os desafios que mais pesam em preocupação ao professor são, reiterar-se, dificuldades verbais e não verbais de comunicação, que podem tornar o processo de aprendizado mais complexo; dificuldades de interação social; de processamento de informações; e manter a atenção. A superação de tais desafios depende de um trabalho conjunto de identificação das necessidades individuais do aluno autista e da adaptação do ensino às circunstâncias individuais. Contudo, independente de nível individual do transtorno, é certo afirmar que o uso de recursos visuais; a manutenção de uma rotina estruturada e organizada; o uso de situações reais no ensino; e a manutenção de atitude positiva em relação aos seus alunos; somada a muita paciência, têm se comprovado como as melhores práticas para ensinar inglês a alunos autistas.

Boa parte dos desafios enfrentados pelo professor ao ensinar língua inglesa ao aluno autista podem ser reduzida mediante uso dos princípios da Abordagem Comunicativa, por sua busca em usar a língua-alvo (neste caso, o inglês) para resolver problemas ou situações práticas, reais, como fazer uma entrevista de emprego, pedir uma comida em um restaurante, ir ao supermercado para conhecer frutas, legumes e como pagar as compras. Levar uma situação específica como essas ao ensino de LI cria um desequilíbrio na mente do autista que leva ao desenvolvimento da inteligência pela procura da retomada do equilíbrio, ou seja, a resolução do problema apresentado. Ao final desse processo, o aluno não terá decorado

fórmulas gramaticais, por exemplo, mas terá usado a língua de maneira independente e assimilado os conhecimentos da vivência da situação real à qual foi exposto.

É princípio básico do Sociointeracionismo de Vygotsky:

“[...] pensar como a aprendizagem humana se relaciona com o social, pois a questão biológica é um fator importante, mas não é o único determinante para o processo de aprendizagem, outros fatores como o social e o histórico interferem diretamente.” (ALMEIDA et al, 2021, p. 8)

Assim como o pensamento piagetiano, na concepção de Vygotsky, “o objetivo da educação não é simplesmente passar informações e modelos estruturais, mas ensinar o aluno a pensar [...]” (ALMEIDA et al, 2021, p. 12; VYGOTSKY, 2001, 2003; BRONCKART, 2003). As experiências sociais são tão produtoras de conhecimento como a assimilação de conteúdos escolares, e trazer a interação para a sala de aula é de grande contribuição para a produção de saberes por parte dos estudantes.

Independe de possíveis divergências teóricas sobre ensino e aprendizagem, no cerne de ambas as abordagens o aluno também é o centro do seu processo de aprendizagem, construindo seu conhecimento a partir da interpretação e associação de experiências pessoais, juntamente com os materiais didáticos disponíveis, e “desafiado” pelo professor, que é o mediador do seu processo de aprendizagem. Em consonância com as duas perspectivas, na Abordagem Comunicativa, os alunos são os protagonistas do processo de aquisição de uma nova língua; seus erros são tolerados e vistos como parte do processo; os alunos são incentivados a se comunicarem na língua-alvo, algo que, como sabemos, pode ser bem desafiador ao contexto escolar público. No que compete a alunos autistas, essas são características de extrema relevância em aulas de língua inglesa quando o professor considera fornecer uma oportunidade aos seus estudantes com NEEs de desenvolverem ativamente as suas habilidades e interagir socialmente, além de dominar um novo código linguístico.

Neste âmbito, a Abordagem Comunicativa permite que os estudantes trabalhem, entre outras possibilidades, em pequenos grupos. Sem a interferência¹² do professor, que nesta abordagem atua apenas como facilitador das atividades. O professor age como um “co-comunicador” que, geralmente, estabelece situações que proponham comunicação entre os

¹² Com interferência, queremos dizer explicações e instruções detalhadas sobre as atividades passadas para os estudantes. Na abordagem comunicativa, o professor deve ajudar os estudantes a responderem suas próprias dúvidas.

estudantes (FREEMAN; ANDERSON, 2011).

A aprendizagem do inglês através da Abordagem Comunicativa leva o aluno com Transtorno do Espectro Autista à oportunidade de interagir com um pequeno grupo de colegas sem que se sinta muito pressionado ou que tenha muitas dificuldades para socializar, a depender do nível da sua condição, evidentemente. Ante a necessidade de resolver problemas na língua inglesa junto dos colegas e sem a presença frequente ou direta do professor, mas com sua mediação cuidadosa, o aluno pode desenvolver suas habilidades sociais no seu ritmo e absorver uma nova língua de maneira satisfatória, uma vez que sentirá que o que está aprendendo é útil (FREEMAN; ANDERSON, 2011). Se é verdade que esta abordagem é válida para todo e qualquer estudante, para o estudante autista, então, ela ultrapassa esse limite e avança à forma fundamental de realização.

Ainda sobre o ensino de LI para alunos com TEA, uma dificuldade que os professores da rede regular de ensino enfrentam é o desnivelamento do seu aluno com NEEs em relação ao restante da sala de aula. Não nos limitando somente aos alunos com alguma NEE, esta é uma realidade em muitas salas de aula de idiomas de todo o país. Sem embargo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 23, inciso IV, prevê que “poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (grifo nosso)” (*Apud* ORRÚ, 2019, p. 160). Não nos faltam leis, portarias e/ou decretos falando sobre o direito das pessoas com deficiências no Brasil, o que falta parece ser o comprometimento do poder público e do sistema público de ensino em colocar tais direitos numa perspectiva responsável e efetiva.

3.2. Sugestões de atividades de LI para alunos autistas

Para além do ambiente da sala de aula, há muitas atividades que podem ser adaptadas para crianças autistas aprenderem inglês. As atividades mais comumente citadas e consideradas bastante úteis são os flash cards, cartões com imagens e palavras em inglês usados para ensinar vocabulário e frases simples; músicas, uma ferramenta poderosa para ensinar inglês, pois se aprende prazerosamente, além de melhorar a memória e a concentração; jogos de tabuleiros, de cartas, de sites educacionais específicos, que podem ensinar, reforçar o ensino e ainda praticar conversação e cumplicidade entre jogadores; e os quadrinhos, que

costumam ser usados para ensinar não só vocabulário, pronúncia, criatividade, mas também aspectos gramaticais de língua inglesa.

Pensando em situações dessa realidade, enfatizamos duas sugestões de atividades que podem ser adaptadas para ensinar a LI para uma sala de aula que comporte a participação de alunos com TEA, em consonância com as teorias da aprendizagem e abordagens que temos discutido neste trabalho.

3.2.1. Atividade 1

A primeira atividade pode ser feita com trechos de quadrinhos/tirinhas em LI. A proposta consiste em reunir os alunos em grupos de até três indivíduos (lembrando que o ensino para alunos autistas funciona melhor em duplas ou pequenos grupos, do que em grupos maiores) que, preferencialmente, sejam alunos que mantenham alguma afinidade com o aluno com TEA, ao menos nas primeiras vezes em que for aplicada. Cada um receberá três trechos, em sequência, de uma história em quadrinho, sem revelar para os outros integrantes do grupo quais são os quadrinhos que receberam. Então, um dos alunos irá mostrar o seu primeiro quadrinho para os outros dois integrantes, que irão ler, observar (é preferível que os quadrinhos tenham falas curtas e muitas imagens instigantes) e discutirem entre si, com base no que viram e leram, para tentar adivinhar o que vai acontecer na próxima cena. Após exporem suas previsões, o aluno mostra o quadrinho seguinte e os alunos conferem se suas antevisões estavam corretas ou não, fazendo o mesmo procedimento de observação/leitura/adivinhação para o terceiro e último quadrinho. Assim que todos os quadrinhos do primeiro aluno a apresentar terminarem, os alunos trocam de posição até que todos tenham apresentado os quadrinhos que lhes foram dados pelo professor.

Esta atividade pode ser adaptada para diversos contextos de atividades em sequência, bem como o número de quadrinhos e de recursos usados pode ser maior ou menor do que os que foram idealizados. A atividade é simples, porém, bastante interessante para os alunos com TEA pelo fato de que estes são aprendizes visuais e conseguem compreender melhor quando há apelo direto ao sentido visual na atividade. A discussão das previsões com o colega ao lado, bem como a recriação de propostas de resultados nas histórias, além de favorecer a criatividade, a manutenção de interpretação de situações reais, podem ensinar a trabalhar em conjunto e a exercitar a socialização. O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

(*Picture Exchange Communication System*) está entre as terapias comportamentais atuais mais eficazes para a comunicação do portador de TEA (ROTTA, et.al., 2018, p. 129). Trata-se de uma comunicação alternativa e aumentativa vista como uma opção válida e eficiente para ensinar alunos com autismo a solicitar objetos, em níveis mais altos do transtorno, ou para retirar determinados estímulos de maneira mais rápida e funcional. O protocolo estipulado prevê seis fases distintas e, de forma hierárquica e gradual, ensina habilidades mais complexas de comunicação através dos reforçados de estímulos (imagens) e, à sexta fase, espera-se que o aluno seja capaz de comunicar-se com a sociedade, em geral, de maneira ampla e estruturada usando sentenças completas em inglês.

3.2.2. Atividade 2

A segunda atividade, há que se de dizer, deve presenciar aulas de língua inglesa em uma turma com indivíduos autistas com frequência muito considerável: a atuação (role play).

Em uma aula de LI ministrada por um professor profissional, portanto, reflexivo, a gramática não é o foco; a aula sempre é circunstanciada por um tema, e é este tema que pode servir como material para construir e interpretar um diálogo em inglês. Por exemplo, uma aula que fale sobre viagens e se trabalha este vocabulário específico em LI, os alunos podem interpretar uma cena que se passe em um aeroporto, com personagens que vão viajar, um profissional que vai atender a essas pessoas... Os personagens e roteiros possíveis são totalmente adaptáveis a qualquer contexto, o objetivo é que os alunos se divirtam enquanto aprendem, interajam entre si e que o aluno autista tenha a oportunidade de fazer a mesma coisa. É importante ressaltar que o aluno com TEA deve ser incentivado a participar deste tipo de atividade, mas nunca obrigado, se não quiser participar. Só o ato de o aluno assistir à apresentação dos colegas, quando opta por não se incluir na atividade, pode ajudá-lo a compreender o assunto e sentir vontade, futuramente, de participar, ele mesmo, das apresentações. Uma vez que ele queira participar, pode começar com falas/réplicas pequenas, curtas, até ir se adaptando e ganhando maior espaço, na mesma medida que cresce sua confiança em si dentro da trama que condiciona sua visão a uma situação real de vivência.

A atuação é importante para as pessoas com TEA porque, além de ser uma tarefa imprescindível para desenvolver suas relações sociais, ajuda-lhes a entender as “meta representações” de que falamos anteriormente neste trabalho, ou seja, ajuda os alunos a

entenderem que podem “fingir” possíveis ocasiões em que realmente estarão em um aeroporto, sem de fato estarem no momento, mas, de modo que, na cabeça de um aluno autista, represente uma espécie de “treinamento para”, ou seja, um momento presente de encarnar o personagem de alguém que trabalha ou vai a um aeroporto, sem de fato trabalhar lá ou ir até lá. Assim, não haverá gatilho de crise se a mochila escolar virar uma mala, o caderno escolar pode virar uma pasta, a mesa escolar pode virar um guichê de atendimento... As possibilidades são infinitas, e os alunos, neuro divergentes ou não, assimilam de maneira mais qualitativamente positiva o conteúdo de língua inglesa ensinado.

Poderíamos aqui arrolar um incontável número de atividades orientadoras de um ensino satisfatório a alunos autistas. Porém, de modo geral, nossa intenção, ao finalizarmos este trabalho lançando mão de ínfima amostra de atividades tão simples quanto úteis ao ensino de LI para alunos com autismo, é confirmar que as evidências comprovam, mesmo no atual quadro desfavorável de trabalho de inclusão realizado na maioria das escolas do país, que não somente é possível ensinar inglês a crianças com TEA, mas também que a aprendizagem da língua adicional pode promover o desenvolvimento linguístico desses alunos. No caso do ensino de LI a alunos com TEA, nota-se que a adaptação de materiais é essencial para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma efetiva. Assim, propostas que não sejam estritamente verbais, mas que envolvam estímulos visuais e concretos em atividades lúdicas promoverão, em maior ou menor grau, conhecimento linguístico. Além disto, importa ressaltar a importância da figura do professor como mediador em sala de aula, assumindo, assim, um papel essencial no processo de criação da identidade do aluno com NEEs, não somente como parte do contexto escolar, mas como parte que dele participa ativamente, a despeito de limitações neurológicas.

Consideramos que, quando as aulas são planejadas mantendo em foco uma formação docente profissional pelo princípio da reflexão *sobre e na* ação, aqui discutidas; quando o docente profissional é tomado da consciência das limitações que implicam o diagnóstico de TEA e as individualidades de cada aluno, o ensino de LI pode favorecer o desenvolvimento linguístico de alunos acometidos pelo autismo, ampliando seus horizontes e possibilitando a superação de desafios relacionados às dificuldades na comunicação e na interação. Reconhecendo os desafios que envolvem o ensino da LI a alunos com diagnóstico de TEA, propomos privilegiar as possibilidades que tal prática pode proporcionar aos alunos, abrindo espaço para novas discussões e outras pesquisas que reforcem a importância da criação de espaços para o autoconhecimento e o estabelecimento de vínculos sociais por meio do

desenvolvimento linguístico. Entendemos que a aprendizagem do idioma representa uma conquista valiosa não só para os alunos, mas também aos professores que atuam no contexto de LI. Assumimos que existam dificuldades impostas pelo TEA, mas afirmamos que estas não impedem a interação e a aprendizagem do aluno – dependendo, invariavelmente, da sensibilidade do licenciado em Letras/Inglês e do autoaprimoramento de suas competências profissionais.

CONCLUSÃO

Por muito tempo, acreditou-se que pessoas com TEA não queriam socializar e não podiam aprender tanto quanto pessoas típicas, com exceção daqueles com altas habilidades. Acreditava-se que indivíduos autistas eram pessoas limitadas e de difícil convivência. No entanto, com o passar do tempo, do desenvolvimento dos estudos mais recentes, de leis conquistadas e das tecnologias atuais, pudemos enxergar que nos faltava entendimento sobre a realidade dessas pessoas, e que o conhecimento adquirido pode lhes proporcionar mais qualidade de vida, melhores condições de existência e participação social.

Contudo, o modelo educacional vigente nas escolas e nos cursos de formação de professores, por mais que tenha evoluído, ainda parece ser limitante. Quando temos recursos tecnológicos para promover uma educação de melhor qualidade, há, em contrapartida, certo “defeito” nos limitamos a enxergar a capacidade dos nossos alunos: esta é uma crença de culpabilização da condição do aluno com TEA; sua falta de desempenho acaba por ser motivo de segregação na sala de aula, ambiente em que o professor prefere se manter em uma zona de conforto passível de não precisar refletir sobre sua prática e não adaptar suas aulas ao indivíduo com TEA.

Outrossim, há uma diversidade de leis de amparo às pessoas com deficiência; para as pessoas autistas, elas envolvem várias exigências de mobilidade urbana, escolares, educacionais e sociais que estão “escritas no papel” há anos, mas nunca foram, de fato, efetivadas como deveriam, e essa grande parcela da população continua sendo vítima da negligência do poder público, tendo que suplicar por direitos de acolhimento.

Para que, enquanto sociedade, atendamos ao que é previsto em lei no ambiente escolar; para que seja possível ensinar, efetivamente, a língua inglesa para indivíduos com TEA no ensino regular brasileiro, precisamos de uma reforma em vários setores da nossa sociedade, dentre eles, em um de base da estrutura educacional – os cursos de licenciatura. Estes precisam abrir oportunidade mais franca para a educação inclusiva, para que os professores formados pelas universidades brasileiras saiam aptos a atuar com alunos autistas e com outros transtornos e/ou deficiências, que estão cada vez mais presentes nas salas de aulas, atualmente.

Uma vez que os professores tenham mais conhecimento sobre a diversidade presente

na sala de aula, menos eles tentarão homogeneizar os alunos e menos se importarão com os conteúdos tradicionalmente ministrados, vez que terão um olhar mais sensível para as capacidades dos alunos, suas especificidades e seu potencial, tornando o ensino de alunos com TEA um processo mais prazeroso e mais democrático.

Professores bem-formados, que refletem sobre as suas práticas pedagógicas e que procuram formação continuada para estarem constantemente atualizados têm noção da importância do ensino heterogêneo a alunos com situações neuro físicas heterogêneas. Proporcionar o aprendizado da LI para pessoas com autismo é expandir seus horizontes, dando-lhes mais possibilidades de comunicação, de interação, de hobbies, de relacionamentos e de promoção social; enfim, de convívio social. É contribuir de maneira significativa para a sua qualidade de vida e para o seu sucesso escolar e profissional.

Todos somos cidadãos contribuintes da sociedade brasileira e podemos ir tão longe quanto o nosso esforço possa nos levar – enquanto alunos e enquanto professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elizabeth Cristina Ramos da Silva; SANTOS, Luísa Lisboa de Camargo; FERREIRA, Paula Alves; VIANA, Thaís Lorraine. **Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem**. 2021. 26 p. Trabalho de conclusão de curso (TCC) (Graduação em pedagogia) - Centro Universitário UNABETIM, Betim, 2021.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; PERREOUND, Phillippe; PAQUAY, Léopold; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPCÃO JR., Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.

BANDEIRA, Gabriela. Lei Berenice Piana: conheça a lei que prevê direitos dos autistas. *Genial Care*, 2023. Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/lei-berenice-piana/>> Acesso em: 18 jul/2023.

BARBOSA, Deise de Araújo. **A aquisição do inglês em crianças autistas com hiperfoco em línguas estrangeiras**. Orientadora: Daniela Gomes de Araújo Nóbrega. 2022. 20f. TCC (Graduação) - Letras Inglês, Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

BARBOSA, Renata Betti França. **A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas**. Orientadora: Silvana Ayub Polchlopek. 2014. 14f. TCC (Especialização) – Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 18 jul/2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, 1996.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a **política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CASTRO, Michele G. Bredel de. O processo ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana: Teaching learning in Piaget 's perspective. **Mnemosine**, Universidade Federal do Espírito Santo, ano 2016, v. 12, n. 2. Artigos, p. 233-240.

CASTRO, Ruth Cabral Monteiro de. Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, ano 2005, v.21, p. 123-163.

CAVADAS, Bárbara Cristina Santos. **Aprendizado de línguas estrangeiras por autistas: Desafios e propostas para uma educação inclusiva**. Orientador: Luiz Carlos Balga. 2021. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (TCC) (Graduação em Letras português/francês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. 1. ed. São paulo: Pontes, 2017. 250 p. v. 1. ISBN 8571139105.

COLONHESI, Ivan Matheus Martins. **O professor reflexivo no ensino de inglês como língua estrangeira: uma experiência com expressões idiomáticas**. Orientador: Ana Cristina Biondo Salomão. 2017. 54 p. Trabalho de conclusão de curso (TCC) (Graduação em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2017.

CONTIERO, Lucinéia. "Narrativas Memorialísticas e Historiobiografia". In: *Anais do VI CONEDU- Congresso Nacional de Educação*, João Pessoa, Editora Realize, 2017.

_____. "Gênero biográfico e imaginário de formação". In: *Anais do VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Campina Grande, 2022.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria. Educação inclusiva e formação de professores: O que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

FREEMAN, Diane Larsen; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. *Bakhtiniana*. São Paulo, (3): 134-152, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>

KURTH, Jennifer A.; MASTERGEORGE, Ann M. Academic and cognitive profiles of students with autism: implications for classroom practice and placement. **International Journal of special education**, [S. l.], 2010, v. 25, n. 2, p. 8-14.

MACEDO, Cristiane Resende Silva. **Um aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades**. Orientadora: Vanessa Borges de Almeida. 2021. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de pós-graduação em linguística aplicada (PPGLA) – Departamento de línguas estrangeiras e tradução LET, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Autista... e agora?** Teorias e práticas vivenciais. 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

MARQUES, Isabela. **Qual a prevalência do autismo no Brasil?** Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/prevalencia-do-autismo-no-brasil/#:~:text=Dados%20do%20IBGE,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20estaria%20no%20espectro>>. Acesso em: mai. 2023

MOORE, David; MCGRATH, Paul; THORPE, Jhon. Computer-Aided Learning for people with Autism: a framework for research and development. **Innovations in Education and Training International**, [S. l.], 2000, p. 218-228.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação de autoria. **Pedagogia em ação: educação infantil, ensino religioso e necessidades educacionais especiais**, Minas Gerais: 2015, v. 6, ed. 1, 17 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>> Acesso em: 18 Jul/2023.

ORRÚ, Silvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI - Revista Iboeamericana de Educación**. Fundação de Encino Octavio Bastos, 2003, p. 2-14, 2003.

_____. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PONTIS, Marco. **Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do ensino fundamental**. Tradução: Moisés Sbardelotto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

RIBEIRO, Denise Oliveira; FREITAS, Patrícia Martins. **Neuroplasticidade na educação e reabilitação cognitiva da deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, vol. 32, 2019, p. 1-20.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre antigas pressões e novos desafios**. Signum: Estudos da Linguagem, n. 19/2. Londrina, 2016.

ROTTA, Newra T.; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane R S. **Plasticidade**

Cerebral: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Arned, 2018.

SANDRA, Lífia Alex; KURNIAWATI, Lemmuela Alvita. Differential instruction in teaching english for students with autism spectrum disorder. **Journal of English Teaching Adi Buana**, [S. l.], 2020, v. 5, n. 1, p. 44-53.

SILVA, C. L.; FACIOLA, R. A.; PEREIRA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva.** Diálogos e perspectivas em educação especial, v. 5, n. 2. UNESP: 2018. p. 43-58

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na educação infantil:** efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. Orientador: Débora Regina de Paula Nunes. 2019. 129 f. Dissertação de mestrado (Pós-graduação em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2019.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O indivíduo na aquisição de segunda língua. In: SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda língua:** aquisição e conhecimento. 1 ed. ed. São Paulo: Parábola, 2021. cap. 4, p. 99-130. ISBN 978-85-7934-182-3.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Ciclo da Aprendizagem. **Revista Escola.** ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003