

INVESTIGANDO ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: contrapontos entre o professor (não) formado, o professor ousado e uma demanda emergente.

*Aline Angelo Lima*¹
*Lucas Araujo Chagas*²

RESUMO:

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa desenvolvida entre 2022 e 2023 que teve como objetivo principal investigar os aspectos significativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto de educação inclusiva nas séries iniciais da educação básica. Como objetivo específico, buscou-se compreender os desafios e vulnerabilidades que os professores enfrentam atuando na respectiva conjuntura e os fatores internos e externos que contribuem para uma abordagem significativa de ensino-aprendizagem do idioma para essas crianças nas séries iniciais. De natureza qualitativa e exploratório-etnográfica e ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, foi possível identificar que os professores enfrentam uma série de desafios e vulnerabilidades no acolhimento de crianças com TEA em suas aulas, que vão desde a ausência de políticas públicas à falta de formação inicial para atuarem nesses contextos. Especificamente no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, observou-se que, mesmo diante de contingências, os professores têm conseguido ousar e propor estratégias que se mostram como rotas alternativas para se pensar em abordagens significativas de aprendizagem linguística e estimular o processo inclusivo de crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica.

Palavras-chave: 1. *Ensino-aprendizagem* 2. *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* 3. *Inclusão* 4. *Língua Inglesa*.

ABSTRACT:

The present article presents an excerpt of a research conducted between 2022 and 2023, which the main goal was to investigate significant aspects involved in the teaching-

1 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Licenciada).

2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

learning process of English Language for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusion in the early grades of the primary education. As a specific goal, the aim was to understand the challenges and vulnerabilities that teachers face when working in this context, as well as the internal and external factors that contributes to a meaningful approach to language teaching and learning for these children in the early grades. Qualitative and exploratory-ethnographic in nature, and anchored in the assumptions of Applied Linguistics, the research identified that teachers face a series of challenges and vulnerabilities in hosting children with ASD in their classrooms, ranging from the absence of public policies to the lack of initial education to work in these contexts. Regarding the teaching and learning of the English language, it was observed that, even facing contingencies, teachers are daring and proposing strategies that can open alternative routes to think about meaningful approaches to language learning and stimulate the inclusive process of children with ASD in the early grades of basic education.

Keywords: *1. Teaching-learning 2. Autism Spectrum Disorder (ASD) 3. Inclusion 4. English Language.*

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma
demanda emergente.

Introdução

87

As pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças nas séries iniciais da educação básica brasileira cresceram consideravelmente nas últimas décadas. (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; FERREIRA; TONELLI, 2021). Grosso modo, elas revelam a existência de um campo vasto de estudo, a abertura de novos nichos trabalho para o profissional-docente¹ de Letras e a queixa desses atores educacionais quanto a falta de formação específica e respaldo legal para atuarem nesse contexto (LIMA, 2022). A não existência de leis e parâmetros governamentais que regulamentam a oferta de Língua Inglesa nas séries iniciais da educação básica, a ausência de movimentos de valorização política da classe para que o profissional-docente de Letras assuma esse papel e a baixa mobilização de componentes curriculares e estágios que capacitem os egressos desses cursos para atuarem nesse contexto cria um cenário complexo que requer atenção.

1 Neste artigo utilizaremos o termo “profissional-docente” como sinônimo de “professor” em defesa da luta pela politização da carreira e do reconhecimento social e profissional da ação docente como trabalho digno.

Atenuam a complexidade desse cenário a crescente demanda de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – conhecidas popularmente apenas como “autistas” – e outros transtornos cognitivos que estão matriculadas na educação básica, em decorrência da aplicação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/15). De acordo com Ferreira e Tonelli (2020) e Lemos, Nunes e Salomão (2020) o aumento das crianças com TEA nesse contexto tem requerido aos profissionais-docentes de Letras que atuam nas séries iniciais da educação básica um exercício de ousadia ainda maior: o de buscar abordagens significativas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para essas crianças.

Com o intuito de aprofundar conhecimentos nessa direção, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa exploratória desenvolvida entre 2022 e 2023 por uma discente e docente do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul U.U. Cassilândia, que teve como objetivo principal, investigar os aspectos significativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com TEA em contexto de educação inclusiva nas séries iniciais da educação básica. Ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na medida em que ela dialoga com os paradigmas inter/multi/transdisciplinares de pesquisa (MOITA-LOPES, 2006), buscou-se como objetivos específicos 1) compreender os desafios e vulnerabilidades que os profissionais-docentes de Letras – Língua Inglesa das séries iniciais enfrentam e 2) identificar fatores internos e externos que contribuem para uma abordagem significativa de ensino-aprendizagem do idioma para crianças com TEA no contexto especificado.

88

De natureza qualitativa e exploratório-etnográfica (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009; SANTOS, 1997) a pesquisa propõe, através de um olhar abrangente, uma compreensão multifacetada sobre os diferentes atores e fatores que permeiam a realidade investigada. Com o intuito de perseguir os objetivos demarcados, entrevistas foram feitas com três profissionais-docentes das séries iniciais de escolas públicas e particulares de Chapadão do Sul – MS ao longo do segundo semestre de 2022 – uma delas da área de Letras - Língua Inglesa (P.C) e as duas outras com formação em Pedagogia (P.A e P.B). Todas elas atuam concomitantemente em salas de aula em que estudam crianças com TEA que passam por processo inclusivo nas séries iniciais da educação básica. No artigo, fotos disponibilizadas pela profissional-docente de Letras – Língua Inglesa participante da pesquisa foram utilizadas – com tratamento especial para preservar a identidade dos fotografados – visando subsidiar o exercício interpretativo e exploratório dos pesquisadores. A composição do *corpus* e as análises propostas foram orientadas pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1998), o qual permite interpretar a realidade, em muitos casos opaca, na busca de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la de forma exploratório-etnográfica. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que “todo o processo de

reunir, organizar e construir uma base de dados já é produzir conhecimento”, portanto, o que está em jogo na pesquisa não é a realidade numérica ou formulação teórica, mas a compreensão abrangente e multifacetada sobre os diferentes atores e fatores evidenciados nos dados que podem provocar reinterpretações sobre a realidade investigada (SIGNORINI, 2006, p. 187).

A existência de poucos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contextos inclusivos, de pesquisas que problematizam a atuação do profissional-docente de Letras nas séries iniciais da educação básica e a incipiência dessas temáticas nos currículos formativos de Letras tornam este artigo relevante, considerando a sua propriedade para abordar um tema ainda marginal entre os estudiosos da área. Com efeito, é esperado que o estudo proposto possa contribuir com o aprimoramento da formação inicial de profissionais-docentes de Letras - Língua Inglesa, com a construção de insumos que ampliem as abordagens de ensino-aprendizagem do idioma para crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica e com a criação de políticas públicas que normalizem e normatizem o ensino de línguas estrangeiras e a atuação de profissionais-docentes de Letras nesse contexto.

1. Os desafios implícitos no trabalho dos profissionais-docentes ao longo do processo de acolhimento de Crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica

O TEA é caracterizado como uma patologia da linguagem de ordem neuropsicológica e orgânica que afeta diretamente a aquisição e aprendizagem linguística ao longo das diferentes fases de desenvolvimento e da aprendizagem da criança (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009). De acordo com Pennington (1997), o TEA pode gerar dificuldades de aprendizagem e assimilação linguística porque provoca alterações na dimensão cognitiva de interação e percepção social dos indivíduos. Kanner (1947) também identificou, através de estudos experimentais, que as crianças com TEA geralmente são afetadas por falhas neurocognitivas que as impedem de desenvolverem contato afetivo, acarretam um comportamento obsessivo na manutenção de rotinas e atividades que exigem movimentos repetitivos e, em alguns casos, bloqueiam a capacidade de comunicação com as pessoas de seu convívio social e a produção da fala e da manifestação de intenções e desejos pessoais.

Em virtude da dificuldade de uso da linguagem funcional nos primeiros anos de vida é comum que as crianças com TEA apresentem retraimento social e timidez, fato esse que afeta diretamente a frequência e o convívio social dessas crianças nas atividades e rotinas da escola (KANNER, 1947). Isso não é determinante, entretanto, para que elas sejam poupadas de falar e interagir socialmente no espaço escolar, a fim de desenvolverem-se como pessoas e como indivíduos pertencentes a um grupo. Delrate, Santana e Massi (2009, p.

223) apontam que a lista de sintomas apresentados na literatura sobre o TEA “não tem contemplado a análise das práticas dialógicas e das interações dos sujeitos” fator este que pode gerar impacto no processo de inclusão de crianças com TEA no contexto escolar, uma vez que, se os profissionais-docentes que atuam nas séries iniciais soubessem como melhor introduzir essas crianças em um grupo social, poderiam construir estratégias para viabilizar o processo de acolhimento delas na escola e no grupo social que compõe a sala de aula.

Os autores problematizam ainda o fato de as pesquisas sobre as crianças com TEA mencionarem as “dificuldades em certos comportamentos de convívio social, como se diferentes interlocutores e diferentes práticas sociais não afetassem as posturas” da criança com o respectivo transtorno em determinados contextos, dado relevante para os professores da educação básica (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223). Lima (2022) sugere que a maneira como professores, monitores e estudantes ordenam a comunicação, trabalho e interação no ambiente escolar afeta a percepção neurocognitiva dos indivíduos presentes nesse espaço. Sendo assim, o processo de acolhimento e inclusão deve considerar que o ordenamento discursivo que repercute a escola afeta a cognição da criança com TEA e a sua disposição para interagir e produzir linguagem nesse contexto (CAMBIER; MASSON; DEHEN, 2005). Um ordenamento discursivo convexo também pode criar barreiras para que as pessoas em contexto de convivência com ela iniciem um movimento de diálogo e interação, fato que revela que o bloqueio comunicacional é de todos e não só da criança com TEA, como podemos identificar no relato da Professora B.

90

“Uma dificuldade que eu tenho em si, é dentro de sala, porque o convívio com as diferenças já é difícil. Quando a gente tem barreiras maiores pelo caminho aí fica mais difícil ainda. Por exemplo, tem professor, tem monitor e tem criança que não quer interagir com a criança [autista], porque ela não fala com a criança [dita normal], não consegue interagir de um modo geral...e as crianças [ditas normais] têm medo e receio, pois eles [as crianças autistas] não se aproximam, eles não querem conviver”. [PROFESSOR B – FRAGMENTO 1]

No Brasil, a maioria dos casos de TEA são diagnosticados durante a fase escolar. Muito disso se deve ao fato de ser na escola o primeiro ambiente em que as crianças são expostas ao convívio social funcional. Com consequência, os professores das séries iniciais são os primeiros observadores de semiologias ou indícios do TEA nas crianças e, na maioria dos casos, essa constatação decorre da objeção de uso funcional da linguagem que essas crianças apresentam. A dificuldade de estabelecer enunciados contínuos, engajamento com os colegas e, principalmente, de expressar suas ideias, também configuram sinais que

fazem com que o professor perceba que há algo de diferente com a criança com TEA em relação às demais do grupo social que compõem a sala de aula (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223).

Por mais que a criança com TEA consiga desenvolver interações sociais no núcleo familiar e ser compreendida pelos seus pares próximos, na escola o estranhamento com o ambiente e a maior neutralidade e regulação nas relações entre os sujeitos pode transparecer reações de apatia e bloqueios sociais. O desafio dos profissionais-docentes da educação básica concerne em lidar com o estado de inércia que algumas crianças com TEA apresentam, mesmo diante de estímulos e materiais didáticos desenhados especificamente para elas. Esses desafios se agravam na medida em que a criança com TEA entra em contato com os processos de alfabetização e letramento linguístico. De acordo com Wing (1995), elas não têm uma clara distinção do que são e para que servem as palavras e isso cria barreiras diretas na percepção neurocognitiva que elas têm com a escrita. A não apreensão das formas gráficas das palavras e a dificuldade de fazer associações entre significante e significado e operacionalizar sintagmas (Saussure, 2004) geram impasses para que a criança entenda enunciados longos, lide com perguntas específicas, siga orientações, compreenda piadas simples ou outras situações subjetivas que podem acontecer no cotidiano da escola.

“Os maiores desafios de lidar com as crianças autistas que eu tenho em sala é na hora da aprendizagem geral mesmo. O meu aluno autista precisa que as atividades sejam adaptadas. Então, eu tenho que mandar as atividades com antecedência para a minha professora auxiliar e, às vezes, é necessário que a gente mude o nosso planejamento escolar para contemplar essas atividades que não estão dentro do planejamento. Nesse sentido eu sinto que falta para ele algo, porque a adaptação dele à escola não foi previamente planejada. Uma outra dificuldade que eu encontro, que às vezes é mais desempenhada pela professora auxiliar, é o “olho no olho”. Às vezes, com um aluno “dito normal” é bem mais fácil você olhar no olho e perceber que ele já vai te entender. Você faz uma cara feia para o aluno dito “normal” e ele reconhece o que você quer dizer. O mesmo não acontece como aluno autista. Ele parece não entender o que a gente simula, mesmo da forma mais afetiva possível”. [PROFESSOR A – FRAGMENTO 2]

O convívio familiar restrito faz com que os deslizos na comunicação ou comportamentos sociais particulares indiciários do TEA só sejam percebidos quando as crianças ingressam na escola e passam a conviver em grupos híbridos (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223). Ainda são poucas as crianças que recebem o diagnóstico de TEA antes da fase escolar. Se o diagnóstico for

antecipado, a abordagem cautelosa dos profissionais-docentes da educação básica pode ser facilitada, contudo quando este fato acontece nem sempre o histórico de acolhimento da criança com TEA na escola e na sala de aula é positivo, pois a rotulagem pode acabar expondo a rótulos ou comparações com as crianças “ditas normais” ao longo do processo de escolarização.

Constatou-se no estudo desenvolvido que a maioria das crianças diagnosticadas com TEA antes de iniciarem os estudos formais são colocadas, desde o primeiro dia de aula, no fundo da sala ou próximas à mesa do professor e excluída das interações e dinâmicas propostas pelos docentes regentes durante a aula. Visto de forma multifacetada, esse fato pode denotar para o coletivo social da escola e principalmente para o alunado que, a criança submetida a essas ações é marginalizada em relação às demais, ocorrência que pode intensificar a geração de barreiras sociointeracionais e reduzir as possibilidades da criança com TEA de interagir espontaneamente com as outras e vice-versa.

As crianças autistas não conseguem se situar no contexto tido como “normal” de sala de aula com as demais crianças [ditas normais]. Se eu não chegar e dizer “vamos brincar todo mundo” eles não brincam todos juntos...entendeu. Assim como eles [as crianças ditas normais], pior são os adultos, os monitores. Ocorreu situações em que eu tive que ir na direção “abrir a boca” e fazer um “escarcéu”, porque a criança estava, da hora que chegou até perto da hora de ir embora sem sequer [os monitores] olharem a fralda da criança. Ou seja, com as outras crianças [ditas normais] os monitores estão lá presentes, e com aquela que é diferente, o monitor tem medo e receio de chegar perto. O monitor não busca criar laços e aproximação, ou qualquer outra maneira alternativa de buscar interação com a criança autista. Acaba que ela [a criança autista] é tanto excluída afetivamente, quanto socialmente da sala de aula em si.”
[PROFESSOR B – FRAGMENTO 3]

É compreensível que muitas escolas de educação básica não possuem equipe multidisciplinar para poder estudar caso a caso os processos de inclusão das crianças já diagnosticadas com TEA na escola, contudo é preciso destacar que a apropriação de mecanismos do senso comum e sem fundamentação profissional para o acolhimento estudantil nesses casos pode caracterizar, mesmo que de maneira despretensiosa, o caráter excludente mais do que o inclusivo ao longo do processo de inserção da criança no contexto educacional. Na medida em que os profissionais-docentes isolam a criança com TEA nos primeiros dias de aula reforçam e demarcam de maneira explícita a diferença entre a criança com TEA e as demais, estigmatizando-a e blindando-a das crianças “ditas normais” o que cria barreiras para que ambas interajam naturalmente.

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma
demanda emergente.

Delrate, Santana e Massi (2009, p. 224) sugerem que os fatores de inclusão das crianças com TEA na escola, principalmente os de ordem linguística, “podem ser analisadas por outro viés”, não se levando em conta o que elas não têm, ou as suas falhas e sim, “procurando-se entender o que elas conseguem apreender do mundo e das intenções, apesar de suas particularidades”. Uma visão orientada por essa proposição permitiria a escola, mesmo com a falta de preparação técnica para lidar com as crianças com TEA, ter uma visão mais acolhedora e pertinente, pois levaria em consideração as potencialidades e não os desafios delas. Vitalino (2013), orienta que os profissionais da educação, de um modo geral, precisam inverter a lógica vigente de se preocuparem mais com o que as crianças advindas da inclusão têm, no sentido patologizante, do que com o que elas conseguem desenvolver neurocognitivamente, apesar de suas particularidades de aprendizagem. Estabelecendo um silogismo sobre essa lógica, é como se a legitimação da criança ter alguma coisa de diferente fosse o suficiente para cristalizar a ideia de que ela não será capaz de ser estimulada a ter.

São muitos os desafios que se apresentam durante o processo de acolhimento das crianças com TEA na educação básica. Eles transcendem uma série de dimensões: as falhas no processamento da linguagem; a falta de profissionais técnicos especializados para orientar o trabalho dos professores; a arquitetura muitas vezes inapropriada das escolas e das salas de aula para estimular a adaptabilidade dessas crianças; a apropriação de ideias cristalizadas e senso comuns sobre o comportamento das pessoas com TEA por parte do corpo docente e discente; e a falta de estudos que consigam apontar o quão os fatores do ambiente em que a criança com TEA está podem interferir em seu comportamento e adaptabilidade. Mesmo assim, notamos que têm atuado como os mediadores mais próximos e diretos entre a criança com TEA, o mundo, a escola, a família e o universo dos significantes e significados implícitos no processo de alfabetização e letramento.

“Eu não tenho um apoio direto para desenvolver uma intervenção com o auxílio profissional de uma psicóloga, de uma psicopedagoga, de conversar com um pai. Nesse aspecto a gente não tem apoio da coordenação e direção. O que eu mais escuto é “ah não... deixa passar, depois a gente conversa” e esse depois nunca chega. Então, tudo vai sendo empurrado, e a intervenção que a gente quer fazer nunca acontece”. [PROFESSOR A – FRAGMENTO 4]

De forma abrangente, o estudo realizado indicia que os profissionais-docentes das séries iniciais da educação básica vivem uma permanente angústia no trabalho de acolher e propiciar um ambiente inclusivo para as crianças com TEA, sentimento esse que muitas vezes é negligenciado e apagado nos ritos escolares pela própria equipe escolar, como monitores, coordenação

pedagógica e diretoria. O lugar de mediador que os profissionais-docentes assumem ao acolherem as crianças com TEA em suas salas de aula, traz consigo uma jornada de trabalho marcada por tensões e conflitos constantes de várias naturezas, como a didática, pedagógica, educacional, técnica, social e familiar. Constatou-se, semelhantemente, que o profissional-docente das séries iniciais ao assumir o lugar de mediador entre a criança com TEA e o coletivo escolar parece estar só.

Por mais que tenha profissionais de apoio, o profissional-docente não consegue cooperar em diferentes frentes para ampliar as possibilidades de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para que a criança com TEA encontre na escola caminhos favoráveis à sua identificação e engajamento com o coletivo escolar e o processo educativo. Tais constatações nos sugere que muito ainda há a ser feito para propiciar, de fato, condições favoráveis para o processo inclusivo e educativo de crianças com TEA na escola básica. Da mesma maneira, é imprescindível pensar urgentemente em estratégias políticas e educacionais para desonerar os professores das séries iniciais da posição avolumada e ajuizada de responsabilidades do processo de mediação entre a criança com TEA e o coletivo escolar, tendo em vista que toda a aparelhagem de recursos humanos da escola é igualmente responsável por essa ação, e não só o professor.

Ainda, é importante avaliarmos pontualmente a interferência que as práticas cristalizadas de interação e ordenamentos discursivos exercem na concepção dos espaços ditos inclusivos à criança com TEA. Só assim seguiremos avançando em estudos e práticas escolares que tornem a escola básica e a sala de aula acolhedoras para os indivíduos que nelas convivem.

94

2. Reflexões sobre inclusão e formação de profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa para atuarem em contexto de inclusão nas séries iniciais da educação básica

Há vários fatores que contribuem para que o profissional-docente se torne, no final das contas, o mediador de uma série de questões que envolvem o acolhimento de crianças com TEA nas séries iniciais da escola básica. Esse ator escolar enfrenta ainda a tarefa de dar suporte aos pais, aos profissionais da saúde que acompanham a criança, a escola e aos profissionais de apoio que são contratados para ajudá-lo, o que o coloca em um local de destaque no acompanhamento de crianças com TEA na atual conjuntura da educação básica brasileira e, com efeito, no desenvolvimento educacional, cidadão e psicossocial desses indivíduos.

Vitalino (2013) ressalta que a educação inclusiva, por mais que seja uma garantia de lei no Estado Brasileiro, sofre com 1) a falta de investimentos para a compra de materiais pedagógicos, adaptação das estruturas

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
*INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:*
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma
demanda emergente.

arquitetônicas e de acessibilidade nas escolas, 2) com o fato de não existirem postos de trabalho para inserção de profissionais especializados da saúde na escola para auxiliar no acompanhamento das crianças com deficiência; e 3) com a ausência de formação inicial e continuada para que os profissionais-docentes da educação básica tenham a oportunidade de se prepararem para lidar com casos advindos dos processo de inclusão escolar. Em detrimento disso, Vitalino (2013) reforça que a ausência de recursos físicos e práticos para manejar a educação inclusiva acaba evidenciando o papel do profissional-docente e dos gestores escolares no manejo desse processo, fato que faz com que os Governos normalmente, nas suas diferentes instâncias, se esquivem da responsabilidade de atuarem proximamente às escolas fomentando e favorecendo a ampliação de mecanismos e recursos de inclusão escolar para pessoas com deficiência.

Esse fato vem se agravando uma vez que, em diversos municípios do país, a responsabilidade do exercício profissional-docente nas séries iniciais da educação básica tem sido dividida por graduados de diferentes especialidades, como Pedagogia, Arte, Educação Física, e Letras-Língua Inglesa. A ideia de congregar profissionais-docentes de diferentes áreas do conhecimento juntamente com os pedagogos nas séries iniciais da educação básica em um primeiro olhar parece instigante e positiva, pois permite às crianças desse ciclo educacional um contato direto com conceitos, discursos, habilidades e competências que são característicos de cada grande área do conhecimento presente na escolarização. Contudo, deve-se levar em consideração que a maioria dos profissionais-docentes licenciados nas grandes áreas do conhecimento não recebem uma formação inicial que os permita trabalhar nas séries iniciais do processo de escolarização.

Os currículos brasileiros de formação superior dos profissionais-docentes que atuam nas séries iniciais, como Letras-Língua Inglesa, Artes, Educação Física, dentre outros, em sua generalidade não dispõe em seu fluxograma de formação um momento específico para a preparação do licenciando para atuar nesse contexto. Deve-se considerar que, uma vez inserido como profissional-docente nas séries iniciais sem uma formação superior mínima para atuar nesse contexto, o licenciado das grandes áreas do conhecimento se torna vulnerável, pois passa a ter que traçar procedimentos docentes empíricos e experimentais em seu trabalho para conseguir se adaptar à realidade de ensino que enfrentará.

A vulnerabilidade é ampliada quando se percebe que os componentes curriculares assumidos pelo licenciado são periféricos, ou seja, de poucas horas-aula semanais. Além do pouco tempo de contato com a criança para acompanhar o processo de desenvolvimento educacional esse profissional-docente enfrenta, em concomitância, a tarefa de lecionar em várias salas de aula para preencher a carga horária e um volume de trabalho exorbitante na

preparação prévia de atividades concretas e dinâmicas que contemplem o desenvolvimento de habilidades e competências específicas de sua área de atuação para cada turma em que leciona.

Especificamente no âmbito da preparação de materiais de apoio para as crianças com deficiência, um outro desafio enfrentado pelos licenciados das grandes áreas que atuam na educação básica regular diz respeito a ausência de conhecimentos sobre os processos de alfabetização, letramento e assimilação do conhecimento por parte dessas crianças. Muitas vezes, em seus cursos de Licenciatura o enfoque da formação recebida é dado apenas aos processos de ensino-aprendizagem de adolescentes entre 11 e 18 anos, idade característica dos anos finais da educação básica. Ademais, não há, na maioria dos casos, uma formação dos licenciados das grandes áreas para atuarem com a educação inclusiva, outro fator que intensifica a vulnerabilidade deles ao assumirem aulas nas séries iniciais da educação básica.

Especificamente no que tange ao acolhimento das crianças com TEA nesse contexto, os licenciados de algumas grandes áreas do conhecimento enfrentam ainda a falta de sensibilidade para os diferentes elementos característicos da interação, comunicação e produção da linguagem dessas crianças. Mesmo no caso dos profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa, que possuem formação reflexiva sobre os múltiplos fenômenos da linguagem e interação humana, os primeiros contatos com as crianças com TEA nas séries iniciais são desafiadores.

“Eu não recebi nenhum treinamento para lidar com o meu aluno. Eu só recebi a notícia de que em uma das salas em que eu atuava tinha uma criança autista. Me passaram o nome da criança e estava tudo certo. Eu fui para a sala sem saber o que fazer. Eu não sabia nem como chegar [me comunicar com] no aluno. Quando cheguei em casa, busquei na internet sobre o que fazer quando se tem um aluno autista em sala de aula...assisti vários vídeos. Fui testando o que mais despertava nele a curiosidade. Até a psicopedagoga dele não me passou nada. Ela entra na sala e fica calada observando os recursos e métodos que desenvolvi com as buscas que fiz na internet e em vídeos do YouTube”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 5]

As múltiplas vulnerabilidades e desafios relatados até aqui sobre a atuação dos professores licenciados nas grandes áreas do conhecimento que atuam nas séries iniciais da educação básica e, especificamente, nos contextos de inclusão, se olhadas de modo abrangente sinalizam uma oportunidade e uma adversidade para os cursos superiores de licenciatura no Brasil. De um lado, os cursos podem trabalhar para aumentarem o leque de atuação dos profissionais-docentes que se formam; de outro, para fazer o suposto eles precisam alterar consideravelmente os seus fluxogramas e itinerários

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
*INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:*
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma
demanda emergente.

formativos e isso demanda pesquisa e formadores das grandes áreas do conhecimento que tenham experiência na temática.

Existe emaranhado em todos esses argumentos, um outro fator crucial: a falta de políticas públicas nacionais para normatizar e orientar a formação, atuação e o trabalho dos profissionais-docentes das grandes áreas do conhecimento nas séries iniciais da educação básica. De todas as ações que podem ser delineadas para reduzir as vulnerabilidades e desafios desses profissionais, o debate nacional para viabilizar a normatização e regulamentar a atuação desses profissionais-docentes nesse contexto talvez seja o mais hercúleo e o mais importante. Isso, porque nas esferas municipais, como no caso de Chapadão do Sul-MS e Cassilândia-MS, por exemplo, já existem iniciativas temporárias nessa direção, contudo, é preciso que o poder público federal intervenha no sentido de criar legislações nacionais que tornem essas ações municipais longânimes e sistematizadas na forma de lei. Do contrário, a depender do mandato político, elas podem sofrer oxidação ou até mesmo serem extintas.

Especificamente no âmbito da formação em Letras-Língua Inglesa, é necessário inserir no currículo formativo questões diversas que abarcam o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contextos inclusivos e nas séries iniciais da educação básica. Essa iniciativa deve considerar, entretanto, que a discussão proposta compreenda todas as áreas do conhecimento envolvidas nos Cursos de Letras, pois desde os componentes curriculares de Linguística aos componentes curriculares de Estágio, por exemplo, há diversas questões de aquisição e ensino-aprendizagem, interculturalidade, discurso e comunicação que perpassam diretamente o contexto inclusivo e de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais.

97

3. Aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças autistas nas séries iniciais da educação básica

Até aqui formulamos uma série de reflexões a respeito dos desafios implícitos no trabalho dos profissionais-docentes ao longo do processo de acolhimento e inclusão de crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica. Argumentamos também sobre as vulnerabilidades que os licenciados das grandes áreas do conhecimento, como Letras – Língua Inglesa, lidam ao atuarem nesses contextos e ao trabalharem com crianças com TEA nessa etapa escolar. A iniciativa de abordarmos essas questões foi proposital para que pudéssemos bordejar as mais diversas conjunturas que permeiam a realidade do profissional-docente de Letras – Língua Inglesa inserido nesse espaço e com isso explorar fatores externos e internos que podem configurar aspectos significativos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com TEA nessa etapa educacional.

Levando em consideração que a literatura sobre o TEA “não tem contemplado a análise das práticas dialógicas e das interações” desses sujeitos e olhado para os fatores contextuais multifacetados que interferem na percepção de sentidos e na geração de estímulos da/na criança com TEA, como relatado por Delrate, Santana e Massi (2009, p. 223), acreditamos que explorar esses elementos na aula de Língua Inglesa pode ser relevante para abrir linhas de estudos nessa direção. Entendemos, como externos, todo e qualquer fator de ordem política, social, econômica, dentre outros, que configuram o espaço e contexto da aula em que a criança, o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e demais indivíduos estão inseridos na escola. Damos como exemplo desses fatores a vulnerabilidade docente; a falta de formação continuada, monitores e equipe escolar para a ação inclusiva; a ausência de recursos didáticos e humanos para suprir as necessidades educativas do profissional-docente; a não existência de leis nacionais que regimentam o trabalho do licenciado em Letras-Língua Inglesa e o ensino-aprendizagem do idioma nas séries iniciais da educação básica; o medo de interagir com a criança com TEA em detrimento de crenças e preconceitos sobre o autismo; dentre outros.

Entendemos como internos, toda e qualquer ação, performance ou interação verbal ou não verbal que promove práticas dialógicas que a criança, o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e demais indivíduos da escola desenvolvem no espaço e contexto da aula de e da escola em que estão inseridos como, por exemplo, a troca de olhares, os gestos, o modo de andar, as frases ou expressões ditas; os silêncios; os desenhos ou palavras materializadas na forma de escrita ou traço em uma folha de papel; as ações ou atividades propostas pelo professor à turma ou à criança com TEA; a recepção da criança ou da classe às atividades e ações propostas pelo professor, dentre outros. Neste trabalho, concebemos prática dialógica a partir da visão sociointeracionista-discursiva de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1995), como uma ação, acontecimento ou fenômeno que instaura processos significativos entre sujeitos e promove a interação das múltiplas vozes, discursos e palavras dando sentido ou significado ao acontecido.

A aula de Língua Inglesa, assim como a aula de qualquer outro componente curricular específico é organizada a partir de eventos enunciativos que desencadeiam práticas dialógicas e mobilizações discursivas próprias, capazes de revelar experiências significativas para os sujeitos em diálogo (Bertoldo, 2003). Tanto os fatores externos, quanto os fatores internos à aula interferem na ocorrência desses eventos. Por mais que eles pareçam dissociados em algum momento eles se enlaçam e se complementam e o que é externo pode interferir no que é interno e vice e versa. As fronteiras entre eles não são fechadas, ou seja, estão abertas e permitem o diálogo constante entre o que está metaforicamente fora e dentro. Como foram abordados vários fatores externos até aqui, focaremos, a seguir, na compreensão e identificação

de fatores internos à aula de Língua Inglesa que foram possíveis perceber ao longo da trajetória desta pesquisa.

“Uma atividade que desenvolvi que me chamou muito atenção foi quando eu usei lápis de cera e um papelão enorme para tentar trabalhar as cores na aula [de inglês]. Quando eu coloquei os materiais no chão, imediatamente o aluno autista se levantou e começou a desenhar. Nessa atividade pude perceber um engajamento do estudante autista com os demais e um espécie de apagamento das diferenças existentes na sala de aula. Todos participaram da atividade normalmente. Eu até tirei uma foto para dizer que eu não estou mentando” [PROFESSOR C – FRAGMENTO 6].



Imagem 1: Atividade com Giz de Cera e Papelão

O fragmento acima elucida um evento enunciativo desencadeador de práticas dialógicas e mobilizações e ordenações discursivas próprias que ilustram experiências significativas para os sujeitos envolvidos na aula. Tanto a criança com TEA, quanto o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e as demais crianças parecem se corresponder com a proposta feita pela professora, ou seja, houve um diálogo efetivo entre os sujeitos ali presentes. Na *Imagem 1*, que ilustra o evento enunciativo representado, é possível ver as crianças desenhando no papelão. Todas estão juntas performando o que foi solicitado pelo professor. Na representação (*Imagem 1*), a criança autista demarcada discursivamente no relato do profissional-docente participante (P.C.) da pesquisa é imperceptível. Quem não estava no local, horário e dia em que o evento enunciativo transcorreu e sabe quem é a criança autista dificilmente saberia apontar o “dito diferente” e os “ditos normais”. Talvez possamos dizer que a iniciativa de tirar a foto foi uma tentativa do profissional-docente de registrar em signo a prática dialógica instaurada e a representatividade de um outro possível e de uma outra imagem da criança com TEA no contexto da aula de Língua Inglesa, ou seja, tirar a foto foi como uma tentativa de capturar

um sentido ou significado para o acontecido que certamente foi diferente do que o profissional-docente premeditava acontecer.

Após essas análises, é provável que o próprio leitor, depois de observar cuidadosamente a imagem repetidas vezes, também não seria capaz de identificar o “dito diferente” e os “ditos normais” sem que alguém o(s) apontasse(m). Pode ser que o leitor tenha sentido até mesmo uma certa inquietude ou curiosidade para saber quem é a criança com TEA representada na foto. Se isso aconteceu o evento enunciativo aqui descrito também provocou dialogismos no leitor e talvez tenha (re)significado alguma imagem que ele premeditava validar de uma criança com TEA. Caso isso tenha acontecido é possível dizer, do mesmo modo, que a narrativa do profissional-docente participante da pesquisa também deixou algum aspecto significativo no leitor e o possibilitará novas representações de uma aula inclusiva de Língua Inglesa nas séries iniciais da educação básica.

“Depois da atividade desenvolvida com o giz de cera e o papelão, passei a perceber que o meu aluno autista, por exemplo, gosta muito de coisas coloridas. Eu acredito que, por isso, ele aprendeu com muita facilidade as cores em Língua Inglesa. Quando eu descobri que ele gostava das cores, eu passei a fazer uso de materiais coloridos para ver se eu despertava a atenção dele. Na minha opinião eu acho que isso funcionou. Desenvolvi uma outra atividade que envolvia cores com o “Orange Juice” e com fruits”. Simulei que a sala de aula fosse uma cozinha. Fiz “chef hats”, e nesse momento o aluno autista demonstrou certa resistência, quando pedi que eles colocassem os “chef hats” na cabeça. Assim que comecei a tirar as “oranges” coloridas da minha bolsa e a colocar elas sobre a mesa, as coisas mudaram. Ele começou a olhar fixamente para as frutas e, quando eu apresentava cada uma das “oranges” em diferentes cores, em inglês, ele olhava atentamente eu manuseando as frutas e balbuciava os lábios repetindo o que eu estava dizendo. Mais adiante, quando eu já havia cortado todas as “oranges” e começado a fazer o “Orange Juice” ele me acompanhou de perto e quis espremer as laranjas. Quando o suco estava pronto, ele foi o primeiro a querer experimentar. Ah, eu também tenho uma foto dessa atividade, só que quem tirou foi a coordenadora pedagógica”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 7]



Imagem 2: Espremendo as laranjas

A experiência significativa com a atividade das cores que envolvia o uso de giz de cera e o papelão propiciou à profissional-docente de Letras-Língua Inglesa a oportunidade de provocar novos estímulos na criança com TEA com uma ação que envolvia frutas e cores. Ao longo da narrativa, há um apagamento das demais crianças presentes na aula e uma demarcação específica do aluno observado na ação que a profissional-docente estimulou. A interação entre a criança com TEA e a profissional-docente parece ter dado continuidade ao evento enunciativo ocorrido na atividade anterior e, por sua vez, ter instaurado novas práticas dialógicas e momentos significativos. É interessante observar a cena em que a criança com TEA balbucia tentando repetir as cores em Língua Inglesa juntamente com a profissional-docente, numa tentativa de capturar o significante ou elaborar o significado que aquele acontecimento, em especial, estava representando para ele.

Dessa vez, quem tira a foto é a coordenadora pedagógica da escola que estava passando pela sala, ato que demarca o envolvimento de outros indivíduos no evento enunciativo. Na *Imagem 2*, tanto a criança quanto a profissional-docente aparentam estarem confortáveis e com uma expressão visual acolhedora olhando fixamente para a laranja sendo espremida o que transparece o estabelecimento de laços afetivos entre ambos. O gesto observado remonta uma pesquisa desenvolvida por Ferreira e Tonelli (2020, p. 559), no mesmo contexto, na qual os autores afirmam que no processo de educação inclusiva das crianças com TEA na educação básica um dos maiores desafios é a “construção de relações sociais e contexto que favoreçam o estabelecimento” de laços afetivos junto a esses alunos e os demais sujeitos da escola. Reforçam ainda, que é importante que as crianças com TEA “visualizem a escola como um ambiente acolhedor, a fim de aprenderem de forma significativa”.

A experiência descrita e a representação perceptível do laço afetivo estabelecido entre o professor e a criança, ilustrado na *Imagem 2*, demarcam um exemplo de fator interno à aula de Língua Inglesa que pode ser significativo para que instâncias linguísticas diversas sejam mobilizadas promovendo possibilidades das crianças com TEA passarem pelo processo de ensino-aprendizagem do idioma, e se inscreverem discursivamente na língua driblando toda e qualquer impossibilidade patológica. É preciso destacar que as percepções linguísticas da criança com TEA são diferentes das “ditas normais” em razão das alterações que elas apresentam na fisiologia cerebral, contudo essas alterações não significam que elas estejam predestinadas a não desenvolverem afetividade, língua(gem) e processos significativos (CAMBIER; MASSOM; DEHEN, 2005). Do mesmo modo, não significa que as percepções deles sejam mecânicas ou rígidas e sem espontaneidade, como revela o sorriso da criança representada na foto.

“O dia em que eu fiz o “orange juice” e vi ele participando eu fiquei muito feliz e enviei as fotos tiradas para a mãe dele. A mãe dele não acreditava que ele estava participando da aula, porque os outros professores da turma nunca haviam comentado que ele participa das aulas. Pelo contrário, só se queixavam dele para a mãe. A mãe ficou muito feliz e eu também fiquei feliz pelo feedback dela”[PROFESSOR C – FRAGMENTO 8].

102

Os fatores internos desencadeados na aula de Língua Inglesa em que o professor fez o “*Orange Juice*” foram fundamentais, também, para deslocar alguns fatores externos e reordenar as representações sociais que os demais sujeitos envolvidos com a criança com TEA tinham em relação à sua sociointeração. Num primeiro momento, quem se desloca foi o coordenador pedagógico que tira a foto. Depois, como presente no *Fragmento 8*, foi a mãe. Ou seja, as práticas dialógicas mobilizadas durante a atividade do “*Orange Juice*” transcenderam os limites do espaço escolar e da aula e afetaram sujeitos não necessariamente participantes da interação ocorrida entre o profissional-docente e seus alunos naquele momento.

Esse processo de transcendência permite provocar deslocamentos nos imaginários cristalizados sobre o comportamento social da criança com TEA nas aulas e na escola. O fato da mãe receber um “elogio” do profissional-docente ao invés de uma “negativa” sobre a criança e, em um primeiro momento, “não acreditar” na notícia recebida, pode reiterar práticas dialógicas que aos poucos reordenam e reconstituem fatores externos e internos, permitindo à criança com TEA a liberdade e o espaço necessário para se representar ativamente e de forma equitativa no coletivo social da sala de aula e da escola que frequenta. Não poderíamos deixar de ressaltar

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma
demanda emergente.

que todo o processo vivenciado pelo professor ao longo da atividade “Orange Juice” parece demonstrar que ele está no caminho certo em relação à sua abordagem docente com a sala de aula, quando ele diz que “fica feliz” com os feedbacks que tem recebido. Adiante podemos analisar outro fator.

“Uma das últimas atividades do ano que fiz foi com as “clothes”. Quando comecei a atividade pedi para os alunos irem até a caixa de revistas e escolher uma. A criança autista imediatamente foi e pegou uma das revistas mais grossas da caixa. Depois distribui tesourinhas para que eles cortassem e ele sozinho rasgou algumas páginas da revista e recortou algumas “clothes”. Depois que estava com várias “clothes” recortadas, fiz um mural juntamente com os alunos. Cada um deveria colar a sua “clothing” e enquanto eles colavam, eu dizia a eles o nome daquela “clothing” em inglês. A criança autista participou de toda a atividade e ao final quando pedi para eles levantarem o mural para que eu tirasse uma foto a criança autista se envolveu no meio das outras crianças e ajudou a colocar o mural de pé. Enquanto ele segurava o mural ele também olhava fixamente para a roupa que ele recortou. Eu também tirei uma foto disso para mandar para a mãe dele”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 9]



Imagem 3: Crianças segurando o Cartaz

As sequências didáticas narradas pelo profissional-docente de Letras-Língua Inglesa nos dão a possibilidade de acompanhar um processo significativo de acolhimento e inclusão da criança com TEA na aula. Ao longo

da atividade com as “Clothes”, percebemos que a criança já não parecia mais ser “dita diferente” em relação aos seus colegas “ditos normais”. Observamos que a estratégia da profissional-docente em trabalhar com materiais que estimulam pelo menos dois sentidos do corpo também parece ser expressivo para que a criança com TEA não fique presa apenas à dimensão da oralidade linguística para se situar nas aulas. A alternância de outras percepções do sentido permite à criança com TEA formular possibilidades múltiplas de interpretação e representação dos eventos enunciativos que ocorrem na aula (MAIA, 2018). No quadro abaixo há uma tentativa de representar com mais detalhes a alternância das percepções do sentido e as ações que elas permitem.

TABELA 1: PERCEPÇÕES E AÇÕES ESTIMULADAS NAS ATIVIDADES

ATIVIDADE	PERCEPÇÃO	AÇÕES ESTIMULADAS
Colors	Visão, audição e tato	Percepção, criação, projeção e combinação
Orange Juice	Visão, audição, tato, olfato e paladar	Percepção, criação, projeção, combinação, organização e reprodução
Clothes	Visão, audição, tato	Percepção, criação, organização, projeção, combinação e produção

Ao analisar de forma abrangente as percepções e ações que foram estimuladas nas aulas, foi possível identificar que em cada atividade, foram utilizadas pelo menos três percepções. A combinação dessas percepções abre possibilidade para que o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa trabalhe com inúmeras combinações de ações que favoreçam a produção de sentidos da criança com TEA, de modo que ela passe a ter outras possibilidades de acompanhar a aula e que extrapolem a linguagem oral. Refletir sobre essas questões no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais pode ser significativo não só para as crianças com TEA, mas para todas as crianças nessa fase escolar, porque ao entrarem na escola elas não têm a dimensão de que existe diferença entre língua escrita e língua falada e entre a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras (WELP; GARCIA, 2022).

Mesmo tendo passado alguns dias da atividade eu percebi que ele ainda se lembrava de alguns nomes das “clothes”. O mais engraçado é que desde o dia dessa atividade ele sempre me diz no começo da aula “teacher minha t-shirt”. Ele também já me disse em uma outra ocasião “teacher, olha minha “socks and shoes”. Eu achei isso bonito da parte dele, porque quase não tive um feedback das outras crianças com palavras em inglês relacionadas a roupas [PROFESSOR C – FRAGMENTO 10].

O mais significativo dos eventos enunciativos analisados consiste em observar que a criança com TEA conseguiu ter uma experiência diversa e significativa com a Língua Inglesa ao final de um processo de ensino-aprendizagem afetado por diversos fatores internos e externos. Ao interagir com o profissional-docente utilizando enunciados ou palavras do idioma estudado, ao longo das aulas, é possível perceber que a criança com TEA faz uso de um conjunto de repertórios linguísticos da Língua Inglesa de forma espontânea e amena constatando que para ela, o ensino-aprendizado do idioma tem parecido ser significativo.

Chama a atenção o fato de a profissional-docente evidenciar que a criança com TEA tenha a dado mais feedbacks em relação ao vocabulário que foi trabalhado na aula das “Clothes” do que os demais. Essa elucidação nos permite desconstruir estereótipos e dizer que os “ditos normais” também estão suscetíveis à exclusão uma vez que não conseguem interagir de forma significativa ao longo das aulas e atividades que os profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa ministram nas séries iniciais da educação básica.

Considerações finais

Ao longo deste artigo apresentamos um percurso investigativo a respeito dos aspectos significativos existentes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças com TEA na educação básica. Identificamos que existem diferentes fatores internos e externos à aula de Língua Inglesa que afetam tanto as crianças autistas, quanto os profissionais-docentes da área que estudam/trabalham nas séries iniciais da educação básica. Esses fatores são diversos e permeiam as múltiplas ordens políticas, econômicas, educacionais e sociais.

No decorrer da pesquisa propomos um olhar abrangente e multifacetado sobre os desafios que o profissional-docente das séries iniciais enfrentam na lida com as crianças com TEA em sala de aula e identificamos que ele tem um papel fundamental na mediação entre a criança, seus colegas de sala, o processo educativo, os demais profissionais da escola, a família e os profissionais da saúde que acompanham o estudante. Notamos, ainda, que esse papel centralizador do profissional-docente na relação entre a criança com TEA e os demais sujeitos envolvidos em seu processo educativo acaba eximindo o poder público e mesmo as instâncias administrativas e gestoras das escolas de buscarem investimentos e medidas interventivas para melhorar a infraestrutura, a formação continuada e as condições de trabalho profissional-docente para que a escola possa melhor atender as crianças com deficiência na educação regular.

A vulnerabilidade que os licenciados das grandes áreas do conhecimento que atuam nas séries iniciais da educação básica também

foi um ponto levantado ao longo do estudo. Sabemos que a maioria desses profissionais-docentes saem de seus cursos de formação superior sem uma preparação específica para atuarem nas séries iniciais e, em muitos casos, são colocados em situações de vulnerabilidade ao longo de sua participação no processo inclusivo, por não terem capacitação para acolherem as crianças com deficiência em suas aulas.

Por fim, exploramos diferentes questões envolvidas na percepção do ato significativo que podem compor as aulas de Língua Inglesa para crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica. Lembramos que não existe uma lógica ou matemática precisa para lidar com as crianças com TEA nas aulas de Língua Inglesa e que as reflexões construídas ao longo deste artigo são apenas uma tentativa de somar possibilidades e caminhos para abordar o processo inclusivo dessas crianças na escola e nas aulas de inglês. A partir dessas considerações finais, lembramos de um ensinamento de bell hooks (2021, p. 50), que deixa um grande incentivo para que os profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa sigam tentando buscar possibilidades para o aprimoramento do ensino-aprendizagem do idioma nas séries iniciais da educação básica e em contextos de educação inclusiva:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação (...) verdadeiramente libertadora (bell hooks, 2021, p. 50).

Destacamos que a profissional-docente de Letras-Língua Inglesa participante da pesquisa talvez tenha nos dado caminhos de ousadia através das experiências construídas sobre ser possível “transformar a consciência” de ensinar Língua Inglesa para crianças com TEA na educação básica e tornar essa atividade significativa para todos os envolvidos no processo educativo. Ousar no exercício docente talvez seja o primeiro passo para avançarmos em debates e estudos que tematizam as questões levantadas nesta pesquisa. Esperamos, com ela, contribuir com investigações futuras e para que os licenciados em Letras-Língua Inglesa sigam ousando nos diferentes contextos de trabalho em que têm tido a oportunidade de ocupar espaço.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso**. 1 ed. Campinas-Chaçecó: Aragos-Editora da Unicamp, 2003, v. 1. p. 83-118.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2021

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº13.146/2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia> Acesso: 09 dez. 2022.

CAMBIER, J.; MASSON, M; DEHEN, H. **Neurologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELFRATE, C, B. SANTANA, A. P. O. MASSI, G. A. Aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n.2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Passo Fundo**, v. 16, n.3, p. 557-572. set/dez. 2020.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KANNER, L.. Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism. **Journal Of Orthopsychiat**, v. 19, 1947 p 416 – 426.

LEMOS, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, jan./mar. 2020.

LIMA, A. A. Investigando aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças autistas na educação básica de Chapadão do Sul-MS. 2023. 64f. **Trabalho**

de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Cassilândia, 2023.

MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 87-107.

PENNINGTON, B.F. **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, J. B. C. S. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v.13, p145-159, jul/dez, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Pulo: Cultrix, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

TONELLI, J. A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na Formação de Professores de Inglês para crianças. **Calidoscópico** (Unisinos), v. 8, p. 65-76, 2010.

VITALINO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S. (org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. v.1. p. 15-25.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELP, A. GARCIA, O. A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Revista Ilha do Desterro**, v. 75, nº1, p. 47-64, jan./abr. 2022.

WING, L.. **Crianças a parte: o autista e sua família**. Autismo na década de 80. São Paulo: Sarvier, 1985.