

Artigo

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira para estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Teaching English as a foreign language to students with Autism Spectrum Disorder

Enseñanza de inglés como lengua extranjera a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

Amanda Suellen Bodnar¹
Aliciene Fusca Machado Cordeiro²
Marly Krüger de Pesce³

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) Joinville – SC, Brasil

Resumo

O presente trabalho deriva de uma pesquisa de dissertação de mestrado em educação, financiada pelo Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), e tem como objetivo compreender as percepções dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas famílias acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica. Os participantes da pesquisa foram três mães e três estudantes, de três escolas estaduais da cidade de Joinville – Santa Catarina (SC). Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho apresenta levantamento bibliográfico com a finalidade de compor o aporte teórico, e pesquisa de campo. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Em relação à análise e construção dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) e Franco (2005). As mães participantes da pesquisa, relatam que os filhos possuem facilidade na aprendizagem de línguas, mas que os estudantes necessitam de mais apoio e auxílio por parte da escola para que ocorra a inclusão. Os estudantes demonstraram durante as entrevistas que possuem interesse no aprendizado de língua inglesa e conseguem formular frases ou compreender palavras isoladas, contudo, relatam dificuldade em realizar as tarefas escolares de interpretação textual e tradução.

Abstract

The present work derives from a thesis developed in the Master's Program in Education, financed by the Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) and aims to understand the perceptions of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their families about English language learning in basic education. The participants were three mothers and three students from three state schools in Joinville-SC. For the methodological procedures, the work presents a

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville – SC. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7902-1693>. Email: amanda.bodnar@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora do PPGE da Universidade da região de Joinville – Univille. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>. Email: aliciene_machado@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora do PPGE da Universidade da região de Joinville – Univille. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>. Email: marly.kruger@univille.br



bibliographical survey to compose the theoretical contribution and field research. For data collection, semi-structured interviews. Regarding data analysis, the Content Analysis according to Bardin (2011) and Franco (2005) was used. Mothers report that their children have skills in language learning, but the students need more support and help from the school for inclusion to occur. The students demonstrated during the interviews that they are interested in learning the English language and are able to formulate sentences or understand isolated words, however, they report difficulty in performing school tasks of textual interpretation and translation.

Resumen

El presente trabajo surge de una investigación de una tesis de maestría en educación, financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación e Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC), y tiene como objetivo comprender las percepciones de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de sus familias sobre el aprendizaje del idioma inglés en la educación básica. Los participantes de la investigación fueron tres madres y tres estudiantes, de tres escuelas públicas de la ciudad de Joinville – Santa Catarina (SC). En cuanto a los procedimientos metodológicos, el trabajo presenta un levantamiento bibliográfico con el propósito de componer el soporte teórico y la investigación de campo. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas para recopilar datos. Con relación al análisis y construcción de datos, se utilizó el Análisis de Contenido, según Bardin (2011) y Franco (2005). Las madres participantes en la investigación informan que sus hijos aprenden idiomas fácilmente, pero que los estudiantes necesitan más apoyo y asistencia de la escuela para que se produzca la inclusión. Los estudiantes demostraron durante las entrevistas que tienen interés en aprender el idioma inglés y pueden hacer oraciones o comprender palabras aisladas, pero tienen dificultad para realizar tareas escolares de interpretación y traducción de textos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa, Transtorno do Espectro Autista, Teoria histórico-cultural.

Keywords: English Language Teaching, Autism Spectrum Disorder, Historical-cultural theory.

Palabras clave: Enseñanza del Idioma Inglés, Trastorno del Espectro Autista, Teoría histórico-cultural.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista é a nomenclatura utilizada desde 2013 pela *American Psychiatric Association* (APA), que compreende o que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) agrupava por: Síndrome Autista, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da infância ou autismo secundário e o Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não-especificado (APA, 2014). A partir dessa nova classificação, o manual, DSM-V (APA, 2014), compreende o TEA a partir de níveis de apoio, sendo divididos em nível 1 (que necessita de apoio), nível 2 (que necessita de apoio substancial) e nível 3 (que necessita de muito apoio substancial).

Assim, a condição de quem possui o TEA é classificada no DSM-V com as seguintes características:

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

Em relação à linguagem, os sujeitos com TEA podem ter dificuldade ao utilizá-la, e comunicar-se com o outro e também não compreender o contexto social em que está inserido, sendo prejudicado em interpretar sinais sociais e emoções que são históricas e socialmente construídas (Orrú, 2016). Apesar das classificações que são utilizadas para realizar o diagnóstico médico, é importante refletir que este não é um determinante fixo de como o sujeito é ou será em sua individualidade, mas serve como instrumento a fim de buscar, em princípio, promover determinados atendimentos, terapias e fármacos, se necessário, para a melhoria na qualidade de vida da pessoa com TEA. Contudo, pondera-se que a abordagem descrita no DSM-V tem em sua definição o enfoque no déficit, na falta. Tal perspectiva direciona o olhar do profissional para aquilo que a pessoa com TEA não tem em comparação com o que se considera o padrão adotado neste tipo de abordagem. Da mesma forma, ressaltar essas características colocam aqueles que estão em avaliação em um coletivo para serem definidos.

A abordagem acima definida não é orientativa para aqueles que necessitam desenvolver seu trabalho na escola, pois para a educação é fundamental conhecer as singularidades para prospectar uma ação educacional que gere aprendizagem e desenvolvimento. Refletindo acerca disso com foco na escola, é de fundamental importância que sejam especificados os objetivos das atividades no processo de escolarização, bem como trabalhar com as habilidades e capacidades do estudante com TEA e, de preferência, a partir dos seus eixos de interesse. Ao trabalhar com os eixos de interesse dos estudantes, é possível proporcionar um ensino que reconheça as potencialidades desses. Ensinando de forma conjunta os eixos de interesse do aluno com os conteúdos escolares, se propicia e se ressignifica “seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades” (Orrú, 2016, p. 169).

Como o objetivo deste trabalho é compreender as percepções dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas famílias acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica, entende-se como necessário enfatizar conceitos referentes à língua(gem) e a aprendizagem da língua estrangeira.

2. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e a aprendizagem da língua estrangeira

A língua(gem) é um componente basilar no processo de interação social entre os sujeitos e, mesmo com restrições devido a deficiências ou condições específicas que não permitam o uso do aparelho fonador, as interações sujeito-sujeito, sujeito-objeto ou sujeito-ambiente são semioticamente mediadas pela linguagem. Conforme Vygotsky (1991, p. 12):

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: à forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Nesta perspectiva, a linguagem é um instrumento simbólico que o ser humano utiliza para mediar o ambiente, desta forma, esse comportamento ocorre desde a fase infantil até a fase adulta de formas distintas, mas sempre com um intuito em comum: a mediação e interação (consigo, com outros sujeitos e com o ambiente/meio). A partir desse pressuposto, pode-se refletir que a linguagem nos proporciona interações, e estas permeiam contextos sócio-históricos e culturais que nos constituem como seres humanos. As palavras não são ocas de significado, por nascerem e circularem em contextos diferenciados elas são repletas de valores, sentidos, história. Desta forma, a palavra articulado em diálogo não é somente som comunicativo, ela tem potência de carregar reflexão, reverberar modificações, têm potencial ético-político e transformador das vidas singulares e coletivas. Dizer palavra não é somente, emissão de som, é pronunciar (Freire, 2013).

Como forma de pronunciar-se ao mundo, a linguagem proporciona ao ser humano uma relação dialética com o mundo e com os outros sujeitos através das relações sociais e culturais que estabelece. Assim, é proposto por Freire (2013) que, pronunciar-se ao e para o mundo e modificá-lo faz parte da existência humana, não é o silêncio que faz o homem, mas é na palavra, na pronúncia, que os sujeitos se fazem. Dessarte, pode-se compreender a relação de linguagem com o mundo e de conhecimento de uma forma dialética e crítica.

Os diversos idiomas utilizados pela população mundial permitem relações socio-históricas que envolvem as regiões do qual cada pessoa pertence e expressam fatores culturais dos sujeitos que a utilizam. Além da língua materna, é possível aprender outros idiomas como língua estrangeira ou segunda língua, que seguem caminhos distintos ao do aprendizado da língua materna.

A criança aprende na escola a língua estrangeira em um plano bem diferente do da língua materna. Pode-se afirmar que o aprendizado de uma língua estrangeira segue um caminho diametralmente oposto àquele por onde se desenvolve a língua materna. A criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção consciente intencional de frases, pela definição

verbal do significado da palavra, pelo estudo da gramática, mas tudo isso faz parte do início do aprendizado de uma língua estrangeira. (Vygotsky, 2009, p. 352)

Apesar da citação acima referir-se à criança, é possível compreender o aprendizado de língua estrangeira pela mesma perspectiva em relação a outras faixas etárias, diferenciando-se do aprendizado da língua materna. Ainda que Vygotsky (1934-1896) não tenha realizado estudos e escrito acerca da aquisição de língua estrangeira especificamente, é possível utilizar-se da teoria histórico-cultural para compreender os fenômenos que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

No estudo de uma língua estrangeira, torna-se possível aos estudantes a socialização, apropriação e interação com e para o mundo por outra perspectiva. Os signos utilizados pelos seres humanos, a cultura que os envolve e a relação entre os indivíduos podem modificar-se à medida que se comunicam em outra língua. Para Vygotsky (1991), a utilização dos signos e da linguagem envolve uma estrutura cognitiva específica, que reflete um comportamento classificado como humano, desta maneira, é possível que se avance no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que são culturalmente promovidos.

Em relação a como a teoria compreende o papel do estudante no aprendizado escolarizado, Figueiredo (2019, p. 61) reflete que:

A teoria socio-cultural vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais.

Dessa forma, é nas relações de interação social entre os sujeitos, no qual ocorre o processo de mediação simbólica pela linguagem, que o desenvolvimento cognitivo e de funções psíquicas superiores acontece. Assim, pode-se considerar que o processo de construção do conhecimento é um processo social e ativo, afastando-se do senso comum no qual o professor “repassa” o conhecimento aos estudantes, e estes de forma passiva o “adquirem” (Freire, 2013).

Ao refletir sobre o ensino e aprendizado outra língua a partir de um processo dialético, outros modos de pronunciar-se a partir dela e sobre a cultura que a envolve, é possível que os estudantes com TEA percebam e apropriem-se de outras maneiras de expressar-se ao mundo, contribuindo com a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, principalmente em compreender as funções e interações que são possíveis a partir da língua estrangeira que está estudando.

2.1 Aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira: dominação ou liberdade?

O processo de interação social constitui os seres humanos como indivíduos históricos, sociais e culturais. Portanto, os processos de desenvolvimento que ocorrem e por quais perpassam revelam muito sobre os

papéis que uma língua estrangeira pode desempenhar nas relações em que está inserida.

A partir da visão de mundo globalizado, a língua inglesa é vista de uma maneira elitizada e mercadológica, na qual o acesso e aprendizado é limitado e o ensino na educação básica é desvalorizado. De acordo com Leffa (2006, p. 10):

O ensino da língua estrangeira pode ser analisado sob três grandes perspectivas: (1) perspectiva metodológica, envolvendo, por exemplo, a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem da língua; (2) perspectiva política, com ênfase na questão das relações de poder entre os países de uma e outra língua; e (3) perspectiva da interculturalidade, em muitos aspectos um desdobramento da questão política.

Em relação às perspectivas que Leffa (2006) apresenta, é possível perceber como a política e questões de poder fazem parte do ensino. Ao ponderar acerca da trajetória do ensino de língua estrangeira no Brasil, é relevante frisar que, antes de 1996 não existia uma política nacional para o ensino de línguas. Em novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o Primeiro Encontro Nacional de Política e Ensino de Línguas (I ENPLE) e, durante o evento, é divulgada a Carta de Florianópolis, um documento que vinha propor um plano de emergência para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Em dezembro do mesmo ano foi publicada a nova LDB, que priorizava o ensino de língua estrangeira obrigatória a partir da quinta série (Paiva, 2003).

O inglês como a “língua universal” foi ganhando força por meio de diferentes conjunturas, globais e locais intrinsecamente relacionadas⁴, e não foi diferente no contexto brasileiro.

Paulatinamente, o ensino de outras línguas como o espanhol, italiano, alemão ou francês são apagadas dos currículos, em nome de uma cômoda ideia de que a língua inglesa é o maior meio de difusão da ciência e da tecnologia. O ensino da língua passa a ser vendido como garantia de um futuro melhor, maior competitividade no mercado de trabalho e melhores possibilidades de ascensão social. A língua ganha um caráter instrumental, voltado a um fim específico: atender às demandas do mercado trabalhista. Nesse sentido, percebe-se que há um esvaziamento, uma visão muito simplista da dimensão educacional e do poder de humanização que o conhecimento de outras línguas pode oferecer à formação dos indivíduos (Cardozo, 2019, p. 344).

Para compreender essa relação política, principalmente no que tange à perspectiva neoliberal em relação ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira que paira no ensino brasileiro, é preciso esclarecer que: a) Menos

⁴ CARDOZO, Letícia Berneira. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica à superação da visão neoliberal de aprendizagem de língua inglesa**. Revista Moara, n. 54, ago-dez 2019, p. 339-359. ISSN: 0104-0944.

de 5% da população brasileira fala inglês fluente e b) Existe uma propensão ao ensino como instrumentalização para o mercado de trabalho.

É fato que o aprendizado de uma língua estrangeira de forma efetiva e acesso a cursos de idiomas em escolas especializadas não é realidade da maioria do país, conforme a pesquisa “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil” feita pela British Council Brasil em 2014, apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir conhecimento da língua inglesa, sendo a classe alta 9,9% dos entrevistados, enquanto 3,4% são da classe média. A pesquisa realizada “indica que a educação é muito valorizada, especialmente como ferramenta para manutenção da condição de classe no caso da elite, ou para ascensão social no caso da classe média” (British Council Brasil, 2014, p. 9).

A relação entre a aquisição da língua inglesa e a manutenção de condição de classe vai ao encontro da perspectiva neoliberal de educação, que busca transformar o ensino escolarizado em um negócio, focando em habilidades e competências que permeiam o mercado de trabalho. De acordo com Cardozo (2019, p. 341):

Dentro dessa perspectiva neoliberal de educação, o ensino de língua inglesa parece destacar-se na compra de tal lógica, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira, em grande parte das escolas públicas e privadas, bem como institutos de idiomas prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas à instrumentalização para o mercado de trabalho. Aprender uma nova língua é motivo para ascender socioeconomicamente e não um elemento possibilitador da emancipação e humanização dos sujeitos.

Contrapondo a concepção de ensino neoliberal, o ensino da língua inglesa pela perspectiva histórico-cultural deve contemplar a aprendizagem e socialização entre e pelos sujeitos, que reverbera no desenvolvimento psíquico e cognitivo, afastando-se de um ensino que é voltado apenas ao viés de mercado-capital, mas priorizando um ensino emancipatório que contribua efetivamente, de forma respeitosa e que valoriza as capacidades de cada sujeito tendo uma deficiência/condições específicas ou não, na formação de indivíduos pensantes que pronunciam-se para o mundo a fim de apropriar-se, socializar, aprender e desenvolver-se.

Dessarte, diante do exposto, essa pesquisa objetiva compreender as percepções dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas famílias acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica. Assim, será apresentado o percurso metodológico na sequência, e, posteriormente, a construção e análise de dados, culminado nas considerações finais.

3. Percurso Metodológico

A fim de contemplar o objetivo proposto, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando de revisão de literatura para compor o aporte teórico da pesquisa e investigação do campo através de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Programa de Mestrado em Educação que a pesquisadora frequenta. Os participantes com mais de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os participantes com menos de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas famílias acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica, optou-se por convidar este público-alvo para participar da pesquisa proposta. Primeiramente, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação de Joinville-SC, a fim de solicitar a autorização do projeto de pesquisa e dar continuidade para realizar as entrevistas.

A partir da aprovação da Secretaria de Educação, procurou-se na lista disponível no Portal da Educação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina⁵ as escolas da cidade de Joinville-SC e, em seguida, entrou-se em contato com as escolas a partir de ligação telefônica para verificar se existiam estudantes com TEA matriculados no 9º ano ou ensino médio. As diretoras que aceitaram que a pesquisa fosse realizada na escola, indicaram o contato das famílias para que a pesquisadora pudesse prosseguir com a pesquisa e realizar as entrevistas.

Embora a intenção inicial de pesquisa fosse de 05 famílias e 05 estudantes participantes, apenas 03 aceitaram participar. Dessa maneira, os participantes da pesquisa foram três estudantes, sendo Logan e Leonardo do 9º ano do ensino fundamental II e Bird do 1º ano do ensino médio, de escolas estaduais da cidade de Joinville – SC, e as mães dos estudantes, Girassol, Dália e Orquídea.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os estudantes e com as mães, sendo divididas entre remota por chamada de vídeo, presencialmente na escola ou na residência da família, conforme as necessidades e pedidos das famílias. Durante as entrevistas que ocorreram na escola e na residência da família, as mães e segundas professoras⁶ não ficaram presentes, ou seja, cada entrevista foi realizada separadamente.

Com o objetivo de analisar e realizar discussões acerca dos dados provenientes das entrevistas realizadas, utilizou-se da Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2011) e Franco (2005). Conforme Bardin (2011, p. 41) na Análise de Conteúdo “não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.”

Dessa maneira, após a transcrição das entrevistas, foi feita a leitura do material e buscou-se os indicadores para a criação das categorias de análise. Assim, as etapas de análise foram: a) escolha e organização dos documentos, b) leitura flutuante, c) formulação de hipóteses e pré-indicadores e d) referência aos índices e elaboração de indicadores. Após definidos os indicadores, foram

⁵ Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>.

⁶ Conforme o Art. 2º da Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017 “entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina” (Santa Catarina, 2017).

criadas as categorias de análise: A perspectiva das mães e sentidos atribuídos ao processo de escolarização e aprendizagem da LI e A perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI, conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Indicadores e categorias de análise

Indicadores	Categorias de Análise
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidade dos estudantes na aprendizagem de línguas ● Motivação dos estudantes na aprendizagem ● Inclusão na sala de aula ● A influência do incentivo familiar no aprendizado da LI ● Trabalho da segunda professora ● Trabalho do docente de LE ● Métodos e abordagens de ensino 	<p>A perspectiva das mães e sentidos atribuídos ao processo de escolarização e aprendizagem da LI</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da língua inglesa ● Contato pessoal com o idioma ● Motivação na aprendizagem ● Trabalho da segunda professora ● Trabalho do docente de LE 	<p>A perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI</p>

Fonte: As autoras (2021)

Os resultados da construção dos dados através das análises realizadas serão apresentados e discutidos na próxima seção.

4. A perspectiva das mães e sentidos atribuídos ao processo de escolarização e aprendizagem da LI

A intenção inicial da pesquisa era entrevistar as famílias para compreender como ocorre o processo de aprendizagem do estudante com TEA em relação à língua inglesa. Todavia, foi possível apenas realizar as entrevistas com as mães dos estudantes, pois os pais não gostariam ou não poderiam participar, portanto, quando se fala sobre as famílias, refere-se às mães que participaram da pesquisa.

A relação entre o cuidado dos filhos, da casa e de questões educacionais está comumente associada às mães, revelando os papéis de gênero que são enraizados histórico e culturalmente em determinadas sociedades. Em relação à escola, Carvalho (2000, p. 144) reflete que

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

Dessa forma, parece haver uma ruptura e divisão das tarefas por gênero nas famílias que são compostas por dois responsáveis ou a sobrecarga das mães que são chefes de família, as quais acumulam todas as funções de cuidado, mantimento e escolaridade dos filhos e do lar.

Como as mães são frequentemente as pessoas responsáveis pelos cuidados com os filhos, em especial as mulheres mães de filhos com TEA, essa sobrecarga é ainda mais elevada. Devido aos cuidados específicos da condição dos filhos, como rotina diferenciada, terapias, fármacos e também a dificuldade de serem acolhidas nos espaços públicos por pessoas que não compreendem a condição dos filhos, essas mães podem sofrer de sobrecarga tanto física, quanto emocional (Silva; Ribeiro, 2012).

Assim, para ouvir e compreender as perspectivas dessas mulheres-mães-cuidadoras, foram realizadas as entrevistas, e, posteriormente, analisadas para a construção dos dados, que auxiliarão a conhecer as vivências destas em relação ao processo de ensino escolarizado dos filhos, especificamente da disciplina de Língua Inglesa. As vozes ouvidas foram de Girassol (mãe de Logan), Dália (mãe de Leonardo), e Orquídea (mãe de Bird). A construção da análise dos dados foi feita através da categoria de análise *A perspectiva das mães e sentidos atribuídos ao processo de escolarização e aprendizagem da LI*.

As mães ouvidas utilizam as palavras “habilidade”, “capacidade” e “facilidade” para referir-se ao aprendizado de inglês como língua estrangeira dos filhos. Dessa forma, acreditam que os filhos possuam certa facilidade no aprendizado de línguas. Girassol e Orquídea também mencionam que os filhos possuem a mesma facilidade com a informática.

Girassol: [...] ele tem e tem facilidade bem grande de aprendizagem, assiste filmes em inglês e entende, ele tem jogos. Quem é mãe de autista sabe, eles têm uma capacidade enorme de aprender. Só que elas não sabem como ensinar, né. Na verdade, toda professora deveria ter uma formação para trabalhar com uma criança especial. Ficaria mais fácil para eles entenderem, né?

[...] E eu sempre falo para ele aprender informática e inglês. **Pro futuro deles eu acho uma coisa bem importante.** (grifo nosso)

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

*professora para dar aula para ele e ela falou que ele está indo bem, que ele está aprendendo porque **ele tem mais facilidade**.*

Essa “facilidade” à qual Orquídea refere-se, pode indicar que o inglês ou as atividades em língua inglesa que ele faz e tem contato, são eixos de interesse do filho e, dessa forma, não seria pertinente fazer uma afirmação generalizada sobre uma habilidade específica do estudante com TEA, sendo mais congruente inferir que o foco de interesse seja relacionado com o inglês e relacione-se aos interesses dos participantes dessa pesquisa. Esse aspecto, remete à discussão relacionada ao trabalho docente e à organização escolar, pois, entende-se que ao trabalhar com o eixo de interesse dos estudantes com TEA em consonância com os demais conteúdos, proporcionará possibilidades para o planejamento de estratégias no processo de ensino que respeitem e valorizem as habilidades e não o déficit.

O eixo de interesse, quando explorado, permitirá o conhecimento do potencial e das habilidades do aprendiz com autismo, referendará seu "ponto ótimo" trará possibilidades de também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas sem, contudo, sempre frisar o que ele não sabe fazer, ou o que não consegue fazer, ou daquilo que nunca será capaz de fazer segundo influência cultural dos critérios diagnósticos. (Orrú, 2016, p. 169)

De acordo com Orrú (2016, p. 211): “é necessário perguntar-se: ‘Por que este conteúdo é importante para ser aprendido?’, ‘Como é que este meu aprendiz aprende?’, ‘O que ele traz consigo de conhecimento já adquirido e como posso fazer uso proveitoso dos mesmos?’”. Por isso, é importante que o professor de língua inglesa compreenda além dos métodos e abordagens de ensino da língua inglesa como língua estrangeira, como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA, bem como suas especificidades e eixos de interesse, para que o trabalho em sala de aula proporcione uma aprendizagem que de fato ocorra e faça sentido a eles.

Visando o conhecimento prévio do estudante e valorizando suas capacidades de aprendizagem através dos seus eixos de interesse, é possível que o estudante seja imerso na esfera individual e coletiva do aprender (Orrú, 2016). Dália relata que se fossem utilizados os eixos de interesse do filho no processo de ensino, a aprendizagem do filho seria beneficiada na compreensão do conteúdo trabalhado a partir das suas singularidades.

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

Para além dos interesses pessoais, que se refletem nos eixos de interesse, Girassol relata que incentiva o aprendizado da língua inglesa e da

informática, referindo-se ao “futuro” dos filhos, com um pensamento voltado à instrumentalização para o mercado de trabalho. Essa concepção está arraigada em uma visão neoliberal, capitalista e de globalização no qual o aprendizado de uma língua está diretamente ligado ao mercado de trabalho, oferecendo melhores condições de empregabilidade (Cardozo, 2019).

Contudo, a qualificação profissional não deveria ser o principal motivo para incentivar os estudantes no aprendizado de língua estrangeira no ensino básico, mas compreender como aprender uma língua afeta positivamente o desenvolvimento das funções mentais superiores, e possibilita novas formas de pronunciar-se ao mundo, conhecer novas culturas, e relacionar-se com os demais e consigo. Conforme Cardozo (2019, p. 353), apropriar-se de uma língua estrangeira:

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

Seguindo essa perspectiva de aprendizagem de língua estrangeira que compreende visões de mundos distintas, culturas, relações e historicidade, percebe-se que aprender uma língua não pode ser diminuído à instrumentalização mercadológica. Aprender uma língua estrangeira e utilizá-la como forma de expressão, compreensão e pronúncia para e com o mundo, indica-nos que existe um entranhamento psicológico, afetivo, cognitivo, pessoal e interpessoal, que afeta o sujeito em seu âmbito individual e coletivo (Leffa, 2016).

Para que ocorra um ensino de língua estrangeira que acolha as especificidades de cada indivíduo e compreenda essa relação de afetamento que ela provoca, é preciso que a escola esteja preparada para ensinar a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória. Todavia, os professores e demais membros da comunidade escolar são muitas vezes desamparados pelas políticas públicas e encontram-se em condições de trabalho que não viabilizam formação continuada e infraestrutura adequada (Quevedo-Camargo; Silva, 2017). Esses desamparos afetam a educação e o processo de ensino e de aprendizagem. Sem uma formação adequada em que se discuta o potencial da linguagem na constituição identitária do estudante, do desenvolvimento das suas funções mentais superiores, o ensino da língua tende a ganhar

[...] um caráter instrumental, voltado a um fim específico: atender às demandas do mercado trabalhista. Nesse sentido, percebe-se que há um esvaziamento, uma visão muito simplista da dimensão educacional e do poder de humanização que o conhecimento de outras línguas pode oferecer à formação dos indivíduos (Cardozo, 2019, p. 344).

O ensino de língua estrangeira para estudantes com TEA pode ser comprometido pela formação de professores para trabalhar com os estudantes com TEA, o que reverbera e sustenta o trabalho docente.

Segundo as mães, o aprendizado da língua estrangeira pode ser afetado por diversas condições:

Dália: [...] porque ele não tem interesse, não é uma coisa que motiva ele, parece que ele não tem nenhuma motivação com nenhuma matéria.

Orquídea: os alunos não buscam ter amizade com ele ou conversar, dar um bom dia, por mais que para eles [os autistas] é importante ficar sozinho, eles também têm interesse em conhecer, e não existe isso. Meu filho desde que nasceu nunca foi chamado em um aniversário, nunca teve nenhum amiguinho de frequentar a casa, e isso não foi porque “ah, a mãe não buscou”, mas é porque não compreendem ele. **É muito mais fácil isolar, do que tentar compreender. E é isso que a educação faz. Não tem essa inclusão, não tem material para isso. Assim, positivo eu acho importante o segundo professor que é o que direciona o aluno ao que tem que ser trabalhado, mas o aspecto negativo é que eu acho que ainda não existe inclusão, sabe? (grifo nosso)**

De acordo com os relatos das mães e com a abordagem histórico-cultural, não é possível ensinar e aprender a língua inglesa, ou qualquer disciplina, sem considerar as características dos estudantes e as relações que se dão no espaço escolar e fora dele. A compreensão das relações de inclusão/exclusão, dos estigmas e preconceitos, a necessidade de planejamento e condições de trabalho são alguns dos temas que sustentam as relações de aprendizagem e de ensino na escola, as quais não podem ser minorizadas.

Assim, para dar continuidade na compreensão das perspectivas em relação à aprendizagem de língua inglesa para estudantes com TEA, na próxima seção serão abordadas as visões dos estudantes sobre o tema, visto que compreender suas percepções e motivações é de fundamental relevância. Conforme Sawaia (1999, p. 109)

Para tanto, é preciso realizar pesquisas com aqueles que estão sendo instituídos sujeito desqualificado socialmente (deixando-se ser ou resistindo), isto é, com aqueles que estão incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento.

Dar atenção e ouvir a voz desses estudantes faz-se necessário para compreender suas perspectivas singulares, que por muitas vezes trazem outras reflexões em relação à visão da família e da escola, inclusive aspectos em relação à sua aprendizagem, desenvolvimento e aspectos que potencializam ou diminuem a sua participação social e educacional (Bittencourt; Fumes, 2020).

4.1 A perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI

Por tratar-se de uma pesquisa que as percepções dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica. faz-se necessário que as vozes desses sujeitos também sejam ouvidas diretamente, para expressar quais são as visões que eles possuem sobre como é aprender inglês na educação básica. A construção dos dados através das análises compõe a categoria: *A perspectiva e motivações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem de LI*. Os participantes ouvidos serão Logan, Leonardo e Bird.

Ao questionar os estudantes com TEA sobre as aulas de língua inglesa, especificamente se gostam de aprender inglês, os estudantes responderam que:

Logan: *Eu gosto. Por causa de... aprender línguas!*

Leonardo: *Eu gosto porque tem palavras.*

Bird: *É claro! (com sorriso) [que gosta de aprender inglês]. Eu não sei exatamente, mas acho que deve ser legal aprender um idioma novo.*

Assim, foi possível perceber que todos os três estudantes participantes da pesquisa gostam de aprender inglês. Leonardo cita que gosta porque tem palavras, e durante a entrevista citou diversas palavras em língua inglesa, apesar de não conseguir formular frases ou comunicar-se, demonstrou que possui certo conhecimento de palavras isoladas em língua inglesa, mas seu uso funcional não ocorre.

Esse fenômeno pode estar relacionado com as condições do TEA ou sobre como são as aulas de língua inglesa, que podem ter um foco em palavras isoladas e o estudante aprende dessa maneira, visto que gosta de compreender palavras. Vygotsky elucida que (2009, p. 157) "a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos". Dessa maneira, problematiza-se que aprender uma segunda língua, dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória, não implica em memorizar palavras, mas que a língua seja "viva", que ao falar um idioma, aquele que fala consiga formar conceitos que aqueles signos condizem. Ter contato com uma segunda língua é diferente de aprender uma segunda língua. Essa parece ser uma confusão comum no aprendizado de inglês. Ao aprender uma segunda língua de acordo com uma perspectiva crítica, transforma-se a forma de pensar, se ver o mundo e ver-se no mundo.

Desta forma, para compreender o quanto os estudantes participantes da pesquisa entendiam a língua inglesa sem auxílio ou tradução, foi realizada uma pergunta que contemplasse essa questão. As respostas foram:

Logan: *Dá pra entender um pouco.*

Leonardo: *Às vezes eu gosto de escrever, quando eu vejo uma palavra (...) Quando eu vi o PD (referindo-se ao programa de TV), é Departamento de Polícia, mas PD é em inglês, "Police" é inglês. Eu tô aprendendo mais inglês. [...] Guerra em inglês é war, August é inglês, September também. Hum... Janeiro é January, Fevereiro February, e também... a escrita, morreu acho que é died. Nos Estados Unidos parece que está com uma batata quente na boca (risos).*

Bird: *Sim, algumas eu consigo entender. [...] algumas palavras eu consigo me comunicar em inglês. Eu só não sou bom em pronunciar.*

Pelo relato dos estudantes e a fala das mães, eles possuem uma compreensão do idioma, seja no conhecimento de palavras, tradução de músicas, vídeos em língua inglesa, entre outras atividades citadas. Já nas atividades escolares, demonstram certa dificuldade na execução, citando a tradução (de textos) e interpretação textual como as que possuem mais dificuldade. Ao questioná-los acerca das tarefas escolares no geral, se necessitam de auxílio para realizá-las, eles relatam que:

Logan: *Eu preciso, porque eu tenho algumas dificuldades. A minha segunda professora me ajuda.*

Leonardo: *É... A minha mãe me ajuda no inglês e na matemática eu fico confuso.*

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

Apesar de Bird ter respondido que necessita de ajuda em algumas tarefas, quando foi perguntado a ele se precisava de auxílio especificamente nas atividades de inglês, ele responde que não, e sinaliza com a cabeça dizendo que sim quando perguntado se ele consegue realizá-las com mais facilidade. É importante ressaltar que Bird é o único dos participantes que possui professora particular, dessa forma, seu melhor desempenho na disciplina pode ser devido às aulas particulares que frequenta, visto que, possui um processo de aprendizado que vai além das aulas da educação básica, proporcionando um maior contato com a língua.

Embora necessitem de auxílio com determinadas tarefas de inglês, foi possível perceber que os estudantes gostam e se interessam pelas aulas de língua inglesa. Além disso, após a entrevista, procurou-se conversar com os estudantes em inglês, realizando algumas perguntas e compreendendo se conheciam determinadas palavras. A partir das perguntas, eles demonstraram conhecimento em relação ao que estava sendo questionado, mas nem todos conseguiram responder a questão em língua inglesa, como foi o caso de Logan, que compreendia as questões, mas respondeu em português. Leonardo não conseguiu seguir com o raciocínio de pergunta-resposta, em oposição, traduzia as perguntas, mas não as respondia. Bird conseguiu compreender as questões

e responder algumas em inglês, também apontava para determinados objetos e dizia qual era a tradução.

Dessarte, ao ouvir as vozes desses estudantes sobre o tema, compreendeu-se que a língua inglesa ou as atividades que realizam utilizando-a, como por exemplo assistir a vídeos, séries, jogos, ouvir músicas, entre outros, podem fazer parte dos eixos de interesse deles. Nas especificidades de cada indivíduo entrevistado, e de todos os estudantes que fazem parte do processo escolar, existem interesses individuais que podem ser utilizados para que o processo de aprendizagem seja mais significativo.

5. Considerações Finais

A partir da construção conceitual e análise dos dados, foi possível compreender a perspectiva das mães e dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas famílias acerca do aprendizado de língua inglesa na educação básica, propiciada pela escuta de vozes muitas vezes apagadas e silenciadas não somente no processo de escolarização, mas nas próprias pesquisas educacionais.

Algumas reflexões são possíveis por meio da construção e análise de dados:

- O ensino de língua inglesa como língua estrangeira tem ganhado um viés mercadológico bastante forte, sendo vinculado à empregabilidade e desenvolvimento na carreira. Ainda que seja importante para as relações de trabalho a comunicação em outras línguas, o ensino da língua inglesa nas escolas deve ser encarado como uma forma de construir autonomia, uma visão de mundo mais crítica, ter possibilidades de interagir com o mundo por meio de outras culturas e valores, de forma que por meio desses aprendizados haja desenvolvimento individual e coletivo;
- A visão mercadológica parece estar impregnada nas famílias sendo necessário que a escola aborde junto com familiares e estudantes a abrangência do que é aprender uma nova língua;
- O ensino da língua inglesa deve respeitar as particularidades dos estudantes, em especial aqueles que têm uma necessidade educativa específica, como muitas vezes acontece com os estudantes que têm TEA. Contudo, respeitar as especificidades de aprendizagem dos estudantes, não significa realizar um ensino que tenha como ênfase a memorização e o aprendizado da estrutura linguística, como objetivo final. Aprender uma segunda língua é muito potente para desenvolver outras possibilidades de vinculação com os eixos de interesse dos estudantes que têm TEA, podendo ampliar suas possibilidades de interação no/com o mundo e seu aprendizado.

Como última consideração, é relevante que outros pesquisadores voltem-se à área para estudar as especificidades do ensino de línguas para estudantes com TEA, visto que, durante a busca de pesquisas voltadas ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira para os estudantes-alvo da pesquisa, notou-se que é uma área pouco explorada e existem poucas pesquisas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 5 ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre : Artmed, 2014. 948 p.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. O cenário das pesquisas no âmbito das experiências de vida narradas por pessoas adultas com TEA. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 47752-47765 jul. 2020. ISSN 2525-8761

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil** - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1ª Ed. São Paulo. 2014.

CARDOZO, Letícia Berneira. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica à superação da visão neoliberal de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Moara**, n. 54, ago-dez 2019, p. 339-359. ISSN: 0104-0944.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

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

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

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

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

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

ORRÚ, Sílvia E. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, 247 p.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.



SILVA, Eliene Batista Alves da; RIBEIRO, Maysa Ferreira M. Aprendendo a ser mãe de uma criança autista. **Estudos Goiânia**, v. 39, n. 4, p. 579-589, out./dez, 2012.

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

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

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

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

