



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

RECIFE

2024

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Letras com ênfase em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

RECIFE

2024

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Letras com ênfase em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Banca examinadora

Profa Dra Julia Larré (orientadora)

Profa Dra Suzana Cortez (UFPE)

Prof Dr Ricardo Rios Barreto (UFPE)

Prof Dr Marco Antonio Margarido Costa (UFCG)

Profa Dra. Ivanda Martins (UFRPE)

RECIFE

2024

AGRADECIMENTOS

São 11 anos de caminhada entre graduação, mestrado e doutorado. São 9 anos sonhando e trabalhando por esse momento.

Quero agradecer a Deus, Nossa Senhora e São Joaquim. Eles me deram coragem e sabedoria para seguir no caminho independente das circunstâncias. Tudo começou em 2018, na época do mestrado, quando decidi mudar de cidade para buscar o meu objetivo. Não é fácil estar sozinha em uma cidade estranha. Muitas vezes só queria o afago da família e tinha que me contentar com áudios no whatsapp ou chamada de vídeo.

Quero agradecer a minha família, sobretudo Mainha, Men e Lucila, que sempre estiveram comigo, me apoiando, me ajudando e me aguentando, mesmo quando eu sabia que estava sendo difícil me aguentar. Eu sei que vocês sempre estarão comigo. Quero agradecer à Maria Júlia - que nasceu junto com meu Mestrado - minha irmã caçulinha, sua alegria de criança sempre presente nos meus dias. Olívia Maria, minha dindinha (minha afilhada), sonho com você desde muito tempo. Obrigado por ter vindo.

Quero agradecer à Raynara, minha eterna dupla de graduação, e quem esteve junto em todos os momentos, bons ou ruins, desde 2012, independente da distância. Quero agradecer a Janailton e a Walter, companheiros dessa jornada de pós-graduação, parcerias que também começaram na graduação. Raíssa, sua coragem é pura inspiração. Mailson, meu companheiro de PPG e de artigos, você deixou tudo tão mais leve. Quero agradecer Waleska Rodrigues, Aline Ferreira e Rayff Augusto, pessoas com quem pude compartilhar momentos acadêmicos e não acadêmicos. Andreza, com seu alto astral único, me mostrou o Recife de uma perspectiva diferente.

Quero agradecer à Danielly Christine, Danielly Freire, Naline, Lara e Ana: vocês estão comigo desde antes desse sonho ser sonhado.

Michele, Marília, Thábata, Sônia, Tatiane e Danny: obrigada por todas as conversas.

Quero agradecer ao meu Bunker Literário favorito, principalmente a Marina e a Fred, amigadas que começaram com os livros e agora são para a vida. Quero agradecer aos participantes do grupo de leitura Deveras, pois nossas conversas sobre livros ou sobre a vida ajudaram a atravessar com mais leveza os dias difíceis.

Quero agradecer, especialmente, à professora Julia Larré, minha orientadora e amiga, pois ela é uma das pessoas mais empáticas e humanas que eu conheço. Minha admiração por você é gigante e quero significar para meus futuros orientandos o que você significa para mim.

Quero agradecer, ainda, à professora Suzana Cortez, que me ensinou que a gentileza é um dos atos mais bonitos dessa vida. Você me inspira na docência.

Quero agradecer ao professor Marco Antônio, que me ajudou nas disciplinas de estágio na época da graduação. Essa pesquisa é fruto da semente que foi plantada durante o estágio na Educação Infantil. E é nesse caminho que quero seguir durante as futuras pesquisas (o meu maior sonho profissional é ser professora universitária e pesquisadora).

Quero agradecer à professora Ivanda Martins pela disponibilidade. E ainda, um agradecimento especial ao professor Ricardo Rios, que me acompanha desde a graduação.

Quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco por ter possibilitado o desenvolvimento da pesquisa.

Quero agradecer aos professores da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, minha amada UFCG. Não importa onde eu esteja, esta instituição sempre será minha referência, e tenho dos ensinamentos apreendidos na minha trajetória acadêmica e profissional.

Quero agradecer ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pelo acolhimento durante o período da mobilidade discente, mesmo que tenha acontecido de forma remota devido à pandemia de 2020.

Quero agradecer aos colegas do Liceu de Artes e Ofícios, escola que leciono, por tornar o ambiente de trabalho agradável e confortável.

Quero agradecer a Recife, que apesar do trânsito caótico e da vida longe de casa, me fez amadurecer como nenhum outro lugar.

Quero agradecer ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Quero agradecer a todos que, diretamente ou indiretamente, me auxiliaram durante a caminhada.

Que jornada!

Um grande sonho conquistado. Estou pronta (muito pronta) para os próximos.

Àqueles que constroem uma educação
inclusiva, humana e empática.

Àqueles que tiveram suas vozes
marginalizadas.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual influencia no comportamento social, comunicação e linguagem da pessoa dentro do espectro. Os primeiros estudos sobre o TEA foram realizados por Leo Kanner na década de 1940. Desde então, pesquisas em diferentes áreas, sobretudo na área clínica, investigam o transtorno para compreender seu funcionamento. A Lei n 12. 764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual defende o direito à inclusão, educação e uso de Tecnologia Assistiva (TA), quando necessário para o desenvolvimento da pessoa diagnosticada com o transtorno. A TA, em linhas gerais, é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar e tem como objetivo facilitar a rotina de pessoas com deficiência, transtornos e mobilidade reduzida. Os recursos e serviços da TA podem ser utilizados nas mais diversas esferas da vida cotidiana, tais como adequação de ambiente e realização de atividades por comando de voz. Dadas as leis e campanhas de inclusão das últimas décadas, as escolas estão recebendo cada vez mais estudantes com o transtorno e o uso de recursos e serviços da TA, durante as aulas, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes. Tendo isto em mente, o objetivo do presente estudo é analisar a realidade do professor de inglês, compreendendo a sua formação, os desafios presentes no ensino do idioma para pessoas autistas e o uso de tecnologias digitais como recursos da Tecnologia Assistiva. Para tanto, formulários e entrevistas com professores de inglês da educação básica foram utilizados como instrumentos de pesquisa para coletar os dados. Já para analisar as respostas, foi utilizada a metodologia qualitativa de caráter descritivo-interpretativista com fins de compreender a realidade desses professores de inglês. Como embasamento teórico, foi utilizado Moita Lopes (2006/2011); Manuais do DSM (2014) e da CID-11 (2022), Galvão Filho (2009) e Bersch (2017), dentre outros. Os resultados apontam que os professores apresentam dificuldade para utilizar as tecnologias digitais como recurso assistivo durante o ensino de inglês para estudantes autistas. Isto ressalta a necessidade de uma reforma tanto nos cursos que formam professores de inglês, quanto no sistema de ensino regular. Ademais, há destaque para a originalidade pesquisa, uma vez que está entre as pioneiras na temática.

Palavras-chave: Professor de inglês; Transtorno do Espectro Autista; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder, which influences the social behavior, communication and language of the person on the spectrum. The first studies on ASD were carried out by Leo Kanner in the 1940s. Since then, research in different areas, especially in the clinical area, has investigated the disorder to understand how it works. The Brazilian Law No. 12.764, of December 27, 2012, establishes the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder, which defends the right to inclusion, education and use of Assistive Technology (AT) when necessary for the development of the diagnosed person with the disorder. AT is an area of knowledge and it aims to facilitate the routine of people with disabilities, disorders and reduced mobility. AT resources and services can be used in the most diverse spheres of everyday life, such as adapting the environment and carrying out activities via voice command. Considering the inclusion laws and campaigns of recent decades, schools are increasingly accepting ASD students and the use of AT resources and services during classes can impact on the learning and development of these students. Thus, the objective of the present study is to analyze the reality of the English teacher, understanding their training course, the challenges present in teaching the language to autistic people and the use of digital technologies as Assistive Technology resources. To this end, questionnaires and interviews with English teachers were used as instruments to collect data. To analyze the teachers' responses, a qualitative methodology of a descriptive-interpretative nature was used in order to understand the reality of them. As a theoretical basis, Moita Lopes (2006/2011); DSM (2014) and ICD-11 (2022) manuals, Galvão Filho (2009) and Bersch (2017) and among others. The results indicate that teachers have difficulty using digital technologies as an assistive resource when teaching English to autistic students. This highlights the need for reform both in the courses that train English teachers and in the regular education system. Furthermore, original research is highlighted, as it is one of the first on the subject.

Keywords: English teacher; Autism Spectrum Disorder; Assistive Technology.

RESUMEN

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo, que influye en el comportamiento social, la comunicación y el lenguaje de la persona dentro del espectro. Los primeros estudios sobre el TEA fueron realizados por Leo Kanner en la década de 1940. Desde entonces, la investigación en diferentes áreas, especialmente en el área clínica, investigan el trastorno para comprender su funcionamiento. La Ley N° 12.764 de 27 de diciembre de 2012 establece la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Trastorno del Espectro Autista, en la que defiende el derecho a la inclusión, a la educación y al uso de la Tecnología de Asistencia (TA) cuando sea necesario para el desarrollo de la persona diagnosticada con el trastorno. TA, en términos generales, se trata de un área de conocimiento, con una característica interdisciplinaria, y tiene como objetivo facilitar la rutina de las personas con discapacidad, trastornos y movilidad reducida. Los recursos y servicios de TA se pueden utilizar en las más diversas esferas de la vida cotidiana, tales como la adaptación del entorno y la realización de actividades por comando de voz. Parte en virtud de las leyes y campañas de inclusión en las últimas décadas, las escuelas están recibiendo los estudiantes con el trastorno y el uso de recursos y servicios de TA durante las clases lo que puede contribuir al aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes. Con esto en mente, el objetivo del presente estudio es analizar la realidad del docente de inglés como lengua extranjera, entendiendo su formación, los retos que se presentan en el proceso de enseñanza de la lengua a las personas autistas y el uso de las tecnologías digitales como recursos de Tecnología de Asistencia. Para ello, cuestionarios y entrevistas con profesores de inglés fueron utilizados como instrumentos de investigación para la recolección de los datos. Para analizar las respuestas de los docentes, se utilizó la metodología cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo. Como base teórica, utilizamos Moita Lopes (2006/2011); DSM (2014) y CIE-11 (2022) Manuales, Leyes y Decretos, Galvão Filho (2009) y Bersch (2017), entre otros. Los resultados indican que los docentes tienen dificultades para utilizar las tecnologías digitales como recurso de asistencia cuando enseñan inglés a estudiantes autistas. Esto pone de relieve la necesidad de reformas tanto en los cursos que forman profesores de inglés como en el sistema educativo regular. Además, se destacan investigaciones originales, por ser una de las primeras sobre el tema.

Palabras-clave: Profesor de inglés; Trastorno del Espectro Autista; Tecnología de Asistencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tecnologia Assistiva.....	58
Figura 2 - Tecnologia Assistiva.....	58
Figura 3 - Figura 3: Fichário para comunicação alternativa.....	61
Figura 4 - Exemplo de Tecnologia Assistiva.....	63
Figura 5 - Exemplo de Tecnologia Assistiva.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Esquema dos objetivos específicos e perguntas norteadoras.	23
Tabela 2 - Exemplos de pesquisas nacionais de pós-graduação sobre o autismo.	28
Tabela 3 - Níveis do espectro autista.	44
Tabela 4 - Resumo CID-11.	46
Tabela 5 - Categorias de Tecnologia Assistiva (continua).	59
Tabela 6 - Categorias de Tecnologia Assistiva (conclusão).	60
Tabela 7 - Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa.	102
Tabela 8 - Formulário	104
Tabela 9 - Roteiro Entrevista semiestruturada.	106
Tabela 10 - Experiência profissional dos professores-colaboradores.	112
Tabela 11 - Compilação dos relatos dos professores-colaboradores.	164

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento digital
LI	Língua Inglesa
Px	Professor Colaborador
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TA	Tecnologia Assistiva
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	16
1.2 PREÂMBULO DA PESQUISA.....	18
1.3 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	23
2 UM BREVE PANORAMA SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA LINGUÍSTICA APLICADA	24
2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O PROFESSOR DE INGLÊS: O DIÁLOGO ENTRE AUTISMO E TECNOLOGIA ASSISTIVA	27
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	36
3.1 COM AS PALAVRAS INICIAIS: LEO KANNER E HANS ASPERGER	36
3.2 DO SINTOMA ESQUIZOFRÊNICO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	40
3.3 O AUTISMO NA ATUALIDADE: DSM-V e CID-11	43
3.4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA AUTISTAS	47
4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS TEA	52
4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	52
4.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEITOS E EXEMPLOS	56
4.4 RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA ASSISTIVA	64
4.5 AS TECNOLOGIAS PARA ESTUDANTES TEA	67
5. O PROFESSOR DE INGLÊS PARA ESTUDANTES AUTISTAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA	71
5.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA PESSOAS TEA	72
5.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA AS TECNOLOGIAS	81

5.3 RESUMO DE PESQUISAS QUE RELATAM O ENSINO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES AUTISTAS	88
6. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	95
6.1 OBJETIVO DA PESQUISA	95
6.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA	96
6.3 O ESCOPO DA PESQUISA	99
6.3.1 Ambiente da pesquisa.....	99
6.3.2 Recrutamento de participantes.....	100
6.3.3 Amostra de participantes	100
6.3.4 Critério de inclusão e exclusão.....	101
6.3.5 Participantes da pesquisa.....	101
6.4 DADOS	103
6.4.1 Coleta de dados.....	103
6.4.2 Formulário	104
6.4.3 Entrevista semiestruturada.....	105
6.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	107
7. ANÁLISE DOS DADOS	111
7.1 BLOCO 1: EXPERIÊNCIA PESSOAL DOS PROFESSORES-COLABORADORES REFERENTE AO TEA	114
7.2 BLOCO 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-COLABORADORES EM RELAÇÃO AO TEA E A TA	122
7.3 BLOCO 3: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE FRENTE AO TEA E A TA.....	138
7.5 BLOCO 4: AS PROPOSTAS DOS COLABORADORES EM RELAÇÃO A AUTISTAS E O USO DE TA NAS AULAS DE INGLÊS	157
7.6 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169

REFERÊNCIAS	174
--------------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Não lembro de ter convivido com alguma pessoa com deficiência, com autismo ou com outro transtorno. Apenas lembro de familiares comentando que o filho de alguém se comportava ‘daquele jeito’ porque era especial ou eles utilizavam termos capacitistas, mas não chegavam a explicar o significado de ‘ser especial’ naquele contexto. No que se refere à minha vida de estudante durante o ensino fundamental I e II, não me recordo de ter estudado com alguma criança ou adolescente com alguma deficiência ou transtorno, mas ainda lembro a surpresa que tive ao ver que o irmão de um colega de sala era uma Pessoa com Deficiência. Isso aconteceu nos anos 2000, acredito que por volta de 2004/2005. Ainda hoje continuo não sabendo qual era a deficiência, porque a escola não abordava essas questões na época, e perdi o contato com o colega. Mas hoje, após estudos na área, penso que talvez tenha sido paralisia cerebral.

Ao ingressar no Ensino Médio, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), passei a ter mais informações sobre Pessoas com Deficiência, devido ao fato de que haviam surdos em algumas turmas, mas também não cheguei a estudar ou manter contato direto com eles. Foi nessa época que passei a ouvir sobre outras deficiências e necessidades especiais de uma forma mais aberta e abrangente.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista, o que conhecia, pois até então nunca tinha tido contato com algum autista, era que pessoas autistas vivem “no mundo da lua”. Na verdade, era eu quem vivia “no mundo da lua” por não pensar na diversidade existente. Por meio da minha trajetória posso refletir atualmente que, até pouco tempo atrás, essas pessoas eram ainda mais marginalizadas do que são nos dias de hoje.

Ao optar por cursar uma licenciatura, não imaginava que poderia vir a ser professora de pessoas inseridas nesses grupos, justamente devido ao meu *background* de não ter estudado ou mantido contato direto com pessoas com deficiência, com autismo ou outro transtorno. Quanta imaturidade! Essa realidade mudou na metade do curso, na realização do estágio e na minha primeira experiência de ensino na educação infantil, pois até então só tinha ministrado aulas para adolescentes e jovens adultos. Durante os trâmites burocráticos para a realização do estágio, nos foi passada a informação, (a minha dupla de estágio e a mim) de que na minha turma de estágio havia uma criança autista de 4 anos. Minha primeira reação foi pensar em pedir mudança de turma e, apenas depois de conversar com o professor da disciplina de estágio,

refleti que era uma oportunidade de ter experiências que até então não tinha tido a oportunidade de vivenciar. Esta mudança de ponto de vista foi um divisor de águas, e ajudou a moldar a minha formação profissional, assim, após esse fato, também pude dispor de experiências com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos que apresentavam comportamentos específicos, mas não possuíam diagnóstico (o que é recorrente e pode ser considerado um problema social, sobretudo nas classes sociais menos favorecidas) e, portanto, eram consideradas neurotípicas.

Como é possível perceber, a minha inquietação sobre o ensino de língua inglesa para pessoas autistas é resultado da experiência mencionada acima. Recordo que as professoras efetivas da criança procuravam se aperfeiçoar para conhecer o transtorno e trabalhar com as necessidades da criança.

Enquanto professora estagiária, não conhecia o transtorno, porém pesquisei, de forma superficial, as características e possíveis comportamentos para planejar as aulas. Assim, minha dupla e eu procuramos incluir essa criança nas atividades desenvolvidas, porque não achávamos justo que ela ficasse deslocada durante as aulas. Criamos histórias com potencial para atrair a atenção de todas as crianças da turma, como também foi providenciado aulas com auxílio de vídeos para ensinar membros do corpo (mão, braço, perna e pé) e algumas cores (azul, vermelho, amarelo e verde) - conteúdos definidos pela escola - pois era uma forma de também atrair a atenção da criança de forma lúdica. Assim, fomos com toda a turma para a sala de vídeo e utilizamos um vídeo com apresentação de um malabarista e trapezista para reforçar a aprendizagem dos membros do corpo humano para as crianças neurotípicas e para que a criança autista pudesse relacionar a realidade com os desenhos apresentados antes. Logo, houve a utilização de um recurso digital como recurso para a efetivação da Tecnologia Assistiva, ainda que não tivéssemos consciência disso.

Com base na minha experiência de estudante de escola regular, estudante do curso de licenciatura, e ainda na experiência como professora de inglês; as hipóteses iniciais da presente pesquisa são:

- 1) professores de inglês não conhecem a Tecnologia Assistiva;**
- 2) professores de inglês têm dificuldade de ensinar inglês para estudantes autistas por meio de recursos digitais da Tecnologia Assistiva.**

A partir disso, foi imprescindível refletir sobre o dia a dia do professor para pessoas com as mais diversas deficiências e transtornos, bem como a necessidade latente de que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes para ensinar pessoas com

necessidades específicas. No que tange a tecnologia digital como recurso da Tecnologia Assistiva, minha inquietação surgiu por dois motivos: Primeiramente pelo fato de durante o meu curso de licenciatura eu não ter estudado a temática de forma pertinente e suficiente, e também, por conta da inserção cada vez mais constante da tecnologia na rotina diária da sociedade.

1.2 PREÂMBULO DA PESQUISA

Leffa (2001) e Moita Lopes (2006) descrevem a Linguística Aplicada (LA) como uma (in)disciplina responsável por abordar questões sociais através das diferentes formas de linguagem, rompendo os limites com outras áreas do conhecimento para compreender questões do mundo atual. Voltando a atenção para o contexto educacional, a LA trabalha com “o ensino e aprendizagem de língua materna e de línguas estrangeiras, as teorizações epistemológicas sobre a área, o uso de novas tecnologias, as perspectivas de letramento(s), *etc.*” (JORDÃO, 2018, p 11), considerando o diálogo com outras áreas do conhecimento para compreender o objeto de estudo em sua complexidade.

Nas escolas regulares, a presença de pessoas com necessidades especiais está sendo cada vez mais comum devido às políticas públicas de inclusão. Portanto, dada a agenda da LA, pesquisadores da área têm o compromisso social de estudar e pesquisar sobre as pessoas com deficiência, analisando suas realidades e contribuindo para que essas vozes do sul¹ sejam mais ouvidas e menos marginalizadas. Dentro desse grupo, há o destaque para o transtorno do espectro do autismo (TEA).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, como pontua o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais V (DSM-V), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA). De acordo com este manual, para o diagnosticar o transtorno, alguns critérios são levados em consideração, sendo eles: atraso no desenvolvimento da linguagem, ausência de interesse social e dificuldade na interação e comunicação (APA, 2013). Hoje o TEA é conhecido como um transtorno do

¹ No livro ‘Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar’ (2006), Moita Lopes pontua que as vozes do sul, em linhas gerais, são as pessoas que são marginalizadas pela sociedade devido a diversos fatores. Na presente pesquisa, as vozes do sul são as pessoas com transtornos e deficiência, que constantemente são colocadas à margem por conta do preconceito.

neurodesenvolvimento, mas já foi definido como um sintoma da esquizofrenia infantil e como um transtorno do desenvolvimento global, em manuais anteriores.

Os primeiros estudos que relatam o comportamento de crianças com sintomas autísticos foram publicados em 1943 por Leo Kaner com o título “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”² e em 1944 por Hans Asperger com o título “*Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter.*”³ Em ambos os estudos, as crianças observadas apresentaram como características predominantes: dificuldade na interação e especificidades na comunicação. De acordo com os dados da *World Health Organization* (2013), 1 a cada 160 pessoas no mundo era diagnosticada com o espectro autista. Em 2020, a Centers for Disease Control and Prevention (CDC) estimou que 1 a cada 36 crianças é autista. Tendo esse número como base, o canal do autismo estima que no Brasil “o número de autistas projetado pode chegar a 5,997 milhões.”

Durante muitos anos, pessoas autistas ficaram à margem da sociedade uma vez que havia inúmeras dificuldades de incluí-los na vivência social. Volkmar e Wiesner (2019) afirmam que por muito tempo essas pessoas foram compreendidas como “ineducáveis”. Apesar de quase 80 anos após os primeiros estudos, ainda há um longo caminho de investigação e pesquisas a ser percorrido, pois como apontam Grandin e Panek (2019, p. 27) por meio de analogia “[...]sabe quando a gente vai arrumar o armário e a bagunça chega a um ponto em que fica pior do que quando começamos? Agora, estamos neste ponto da história do autismo.”

Tendo em vista contribuir com a vivência deste grupo nos diversos contextos sociais, mas sobretudo, uma medida aos resultados decorrentes de reivindicações de pais de pessoas com autismo, inúmeras leis e decretos foram aprovados. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, determina sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial (EE).

O parágrafo primeiro deste artigo considera “o público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.”. O Decreto em questão também define como dever do Estado garantir, entre outros aspectos, sistema educacional inclusivo e ensino fundamental gratuito, bem como, ofertar a educação especial na rede regular de ensino e suporte especializado com atuação exclusiva em EE por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

² “Distúrbios autísticos do contato afetivo” (Tradução nossa).

³ O artigo foi traduzido para a língua inglesa em 1991 com o título “Austistic psychopathy in childhood”- “Psicopatia autista na infância” (Tradução nossa).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Esta Lei recebe o nome de Berenice Piana, mãe de três filhos - sendo o caçula autista - que representa notória reivindicação na luta pelo direito dessa população. O parágrafo primeiro do artigo primeiro define as características de pessoas autistas nos incisos I e II:

- I – Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p.1).

Essa proposta nacional de política pública fica responsável por estimular a inserção da pessoa autista no mercado de trabalho, incentivar a formação de profissionais capacitados e estimular a pesquisa científica sobre o assunto. Logo, como direito dessas pessoas, a política institui vida digna e íntegra, acesso a serviço de saúde, educação, ensino profissionalizante, moradia, mercado de trabalho, previdência e assistência social. Em específico ao direito à educação, o artigo quarto determina que o gestor escolar não pode recusar matricular um aluno autista sob pena de multa e, em caso de reincidência, a perda do cargo. Entretanto, não são todas as escolas que oferecem estrutura adequada para receber estudantes com transtornos e deficiências, como exemplo o Atendimento Educacional Especializado e Salas de Multirecursos Funcionais.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. De acordo com o artigo 2º do capítulo I do título I do livro I desta lei, a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante direitos ao seu público-alvo, entre eles o direito à acessibilidade, comunicação e tecnologia assistiva. No que tange ao primeiro aspecto, as pessoas com deficiência devem ter, entre outros pontos, acesso de forma segura a informação e comunicação também por meios tecnológicos. Em relação à comunicação, há garantia de

linguagem simples, meios de voz digitalizados e meios alternativos de comunicação, tais como: tecnologia da informação e comunicação. Sobre a Tecnologia Assistiva, essas pessoas devem ter acesso a equipamentos, dispositivos, metodologias e estratégias que promovam autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

Galvão Filho (2009) pontua que é considerado Tecnologia Assistiva (TA) produtos, recursos, metodologias, estratégias, serviços, dispositivos e equipamentos que contribuam para o desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiência. Na educação, a TA está cada vez mais considerada como um novo horizonte para o ensino de alunos com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009). As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) quando utilizadas para beneficiar pessoas com deficiência ou alguma limitação são consideradas tecnologias assistivas (OLIVEIRA E MILL, 2016).

O uso de tecnologias na escola cresceu exponencialmente na última década, e estudos pontuam como as ferramentas tecnológicas podem auxiliar alunos que precisam de atendimento especializado. Passerino *et al.* (2010, p. 4) relatam o desenvolvimento de um *software*, o Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo, o SCALA, o qual visa “a construção de pranchas de comunicação, contando com recursos de sintetização de voz, gravação de áudio, legenda e animação de ações.” Coelho Neto *et al.* (2017) mapearam as tecnologias que auxiliam no processo de aprendizagem para pessoas com autismo, sendo jogos de computador, tecnologias *touch*, *laptops* e *tablets*.

Para o uso dessas tecnologias em sala de aula é necessário que o professor tenha uma formação que o prepare para lidar com esta nova demanda. Marzari e Leffa (2013) investigam a presença das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na formação dos professores de línguas no Brasil e as conclusões são desanimadoras, pois os professores ainda não estão efetivamente preparados para integrar recursos digitais em suas práticas. Em consonância, Souza Junior *et al.* (2020) pontuam a necessidade de o professor contemplar na prática os letramentos digitais.

Considerando o contexto específico do autismo, Rocha e Tonelli (2013) pontuam que muitos professores de inglês afirmam que não se sentem capacitados para ensinar estudantes TEA. Em concordância, a pesquisa de Oliveira *et al.* (2020) mostra que a maioria dos professores em formação entrevistados menciona que no curso não é abordado questões pertinentes ao autismo e, conseqüentemente, esses futuros professores não se sentem preparados para auxiliar os estudantes com o transtorno. No que tange ao uso da tecnologia para

peças TEA são necessários mais pesquisas e estudos de caso para refletir sobre a temática (ARAÚJO, LARRÉ, 2022).

Tomando como base as reflexões destacadas acima, a tese desta pesquisa de doutorado consiste em: os professores de inglês não recebem formação para ensinar estudantes autistas com o auxílio de recursos digitais como Tecnologia Assistiva e, como consequência, sentem dificuldade durante sua prática pedagógica frente a este contexto. Assim sendo, o propósito desta pesquisa é: analisar a realidade do professor de inglês, abordando aspectos que incluem sua formação, os desafios inerentes ao ensino do idioma para indivíduos autistas e a incorporação de tecnologias digitais como ferramentas de Tecnologia Assistiva.

Como objetivos específicos, a proposta desta investigação é:

- Descrever a experiência pessoal, formação profissional e prática pedagógica de professores de inglês no contexto do Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva;
- Refletir sobre a formação do professor de inglês para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e para a utilização de tecnologias digitais como ferramentas da Tecnologia Assistiva;
- Compreender, por meio de formulários e entrevistas, a realidade dos professores de inglês em relação ao Transtorno do Espectro Autista e a Tecnologia Assistiva para então propor alternativas de intervenção.

Estes objetivos são oriundos de algumas perguntas motivadoras, as quais são decorrentes da minha prática enquanto professora, sendo estas:

1. Como foi a formação do professor de Língua Inglesa (LI) diante o TEA e a TA?
2. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês frente a pessoas com TEA?
3. Recursos da TA são ferramentas que se fazem presentes no rol de ferramentas pedagógicas do professor?

As perguntas norteadoras são apresentadas na Tabela 1. Por meio destas reflexões, pretendemos, ao final da pesquisa, propor ações e estratégias que possam promover melhorias para o ensino de LI para pessoas com autismo, bem como, reunir informações acerca das

tecnologias digitais como recurso pedagógico para o professor. Assim, de acordo com a Tabela 1, ilustrada a seguir, apresentamos, então, um resumo referente às relações entre os objetivos e as perguntas.

Tabela 1 - Esquema dos objetivos específicos e perguntas norteadoras.

Objetivos específicos	Perguntas Norteadoras
Descrever a experiência pessoal, formação profissional e prática pedagógica de professores de inglês acerca do Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva.	- Professores de inglês têm conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista?
Refletir sobre a formação do professor de inglês para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e para a utilização de tecnologias digitais como ferramentas da Tecnologia Assistiva;	- Como aconteceu a formação dos professores de língua inglesa em relação ao Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva?
Compreender, por meio de formulários e entrevistas, a realidade dos professores de inglês em relação ao Transtorno do Espectro Autista e a Tecnologia Assistiva para propor alternativas de intervenção	- Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês diante o TEA e a TA? - Recursos de TA são ferramentas que se fazem presente no rol de ferramentas pedagógica dos professores para ensinar pessoas TEA?

Fonte: elaborado pela autora

Para realizar a pesquisa com professores de inglês, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco e registrada com CAEE i,56713322.0.0000.5208 (ANEXO) na Plataforma Brasil.

1.3 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é dividida em sete seções. O primeiro elucida acerca do diálogo da linguística aplicada com questões referentes sobre o transtorno do espectro do autismo, sob o viés do contexto do professor, considerando, ainda, currículo e formação. Em seguida, há considerações acerca o transtorno em questão propriamente dito, por meio do relato dos primeiros estudos de caso e dos Manuais de Diagnósticos elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria, os quais definem e delineiam o TEA ao longo dos 80 anos de sua

descoberta. Na terceira seção será tratado sobre as TDIC e a Tecnologia Assistiva, bem como a relação entre elas. Há atenção ainda aos aspectos referentes à formação do professor de LI para ensinar a comunidade em questão. Já no que concerne ao uso de tecnologias digitais, a abordagem está na quarta seção, espaço em que também serão apresentados estudos de casos que relatam a prática do professor de LI para pessoas com autismo em vários países, para buscar compreender a perspectiva da temática em várias partes do mundo. Na seção de Caminhos Metodológicos serão apresentadas as tipologias e os colaboradores da pesquisa, bem como as perguntas para a entrevista realizada. Para finalizar, na análise serão apresentados os relatos dos professores-colaboradores e reflexões sobre os dados.

2 UM BREVE PANORAMA SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os primeiros traços da Linguística Aplicada (LA) começam a ser delineados no contexto considerado o *boom* da Linguística Moderna. Na década de 1930, estudos na vertente da LA versavam sobre análise de línguas indígenas, ensino de língua inglesa, elaboração de materiais didáticos e tradução, sendo concebida, na atualidade, como uma aplicação da teoria linguística na prática cotidiana da pesquisa e do processo de ensino-aprendizagem. Também nesta época, no âmbito da geopolítica mundial, a Segunda Guerra Mundial estava sendo travada e, com isso, a LA abordou o trabalho de ensino de línguas para soldados, tradução e mensagem criptografada (RAJAGOPALAN, 2006).

Entre a década de 60 e 70 ocorreu a grande virada nas perspectivas de estudo (MOITA LOPES, 2011), quando Widdowson questionou a LA como sendo uma aplicação da linguística teórica ao pontuar “a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas” para “procurar um modelo que sirva seu propósito (WIDDOWSON, 1977 apud MOITA LOPES, 2011, P. 235). A interdisciplinaridade, a partir de então, passou a ser central nas pesquisas, porém a aplicação na prática ainda era incipiente.

No contexto nacional, a partir da década de 80, os pesquisadores da área passaram a trabalhar com outros contextos além do escolar/educacional, pois “a pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de Língua Estrangeira (LE): da sala de aula de Língua Materna (LM) para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc” (MOITA LOPES, 2006, p 19). Entre a década de 1980 e 1990, destaque importante para os estudos de Ângela Kleiman sobre alfabetização e letramentos.

Algumas autoras, como exemplo Signorini e Cavalcanti ([1998] 2007), enfatizam que o *boom* da LA no Brasil foi na década de 1990, e a forma como aconteceu possibilitou novas formas de pesquisa, pois

A imagem da explosão, apesar de ambígua nesses contextos, nos parece particularmente esclarecedora. Por um lado, porque está ligada à zona fronteira, contribuindo para uma melhor definição do campo aplicado em sua condição de interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem. Por outro lado, a imagem da explosão também enfatiza a da passagem de um estado de coisas para outro, ou de certa ordem para outra, sempre sujeita a novas configurações (SIGNORINI E CAVALCANTI, [1998]2007, p. 7).

Esta “nova configuração” de pesquisa possibilitou à área de estudo adotar um caráter crítico e indisciplinar. (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006). Como consequência, vários programas de pós-graduação passaram a ter a LA como linha de estudo. Estes incluíam e continuam incluindo, como exemplos, tradução, educação bilíngue, gêneros, novas tecnologias, discurso, identidade, (multi)letramentos críticos, educação especial e outras concepções (ARAÚJO, 2020).

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006) defende uma mudança na teorização da Linguística Aplicada. Em outras palavras, o autor põe em pauta que é necessário pensar a LA dentro de um contexto aplicado, no qual as pesquisas precisam considerar a vida sociocultural, política e histórica da sociedade.

Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar essas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos (SIGNORINI, CAVALCANTI, [1998]2007) p. 43).

Ao lado de Moita Lopes (2006), Kumaravadivelu (2006) também critica a disciplinaridade em uma área que busca estudar os problemas sociais relacionados e influenciados pela linguagem, e enfatiza que esta precisa passar por uma transformação disciplinar, pois “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Assim, a indisciplinaridade da LA fica a cargo do diálogo com as outras áreas do conhecimento através do romper de barreiras, uma vez que “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguística propriamente

dita: ler sociologia, geografia, história, psicologia cultural e social, *etc*” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Assim, a agenda da LA como disciplina, ao entendimento da presente pesquisa, precisa conceber as diferentes realidades, as diferentes complexidades, para tratar a realidade. Isto tem influência do pensamento complexo, o qual considera que o saber não é fechado e redutor (MORIN, 2008).

A complexidade, então, considera que o indivíduo e sociedade são inseparáveis e, por isso, “[...]quem produz as coisas, ao mesmo tempo, autoproduz-se. O próprio produtor é o seu próprio produto” (MORIN, 2008, p. 125), uma vez que o sujeito não é dissociado das vivências e práticas sociais. A complexidade requer adaptabilidade, logo, conhecimentos complexos fazem parte deste processo e “a atenção para a dinâmica normalização-inovação é central na atividade crítica contemporânea” (MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2019, p. 9).

Tendo em vista que indivíduo e sociedade são inseparáveis, Vigotski (2010) afirma que a formação das estruturas mentais – tais como pensamento e linguagem - se dão por meio de aspectos biológicos e da filogênese. Em outras palavras, nosso comportamento também é baseado nas nossas interações socioculturais, uma vez que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 864). Neste contexto, é importante frisar que desde o início de sua carreira, Vigotski trabalhou com crianças com deficiência e “também com a necessidade de ajudar essas crianças a realizarem suas potencialidades individuais.” (LURIA, 2015, p. 44).

A teoria sociocultural proposta por Vigotski é bastante cara à LA , como também para este trabalho, pois contribui com a personalidade social que a área tem adotado nas últimas décadas, a de uma linha de estudos em diálogo com contextos reais de interação. Nesta perspectiva, a LA “essencialmente engajada [...] busca alternativas para o presente frente a uma época de crise das visões tradicionais do mundo” (MOTTA-ROTH *et al.*, 2016, p 25). Apesar de trabalhar com questões da realidade atual, ainda é baixo o número de pesquisas que adotam como aporte a LA contemporânea. Assim, sobre as deficiências mentais e físicas, as vozes do sul que, ao romperem cada vez mais com os paradigmas binários arraigados na sociedade conflitante, contribuem para a adaptabilidade necessária ao mundo complexo.

Motta Roth *et al.* (2016) mapearam uma cartografia referente ao discurso teórico produzido nas publicações da LA em sete periódicos nacionais entre os anos de 2005 e 2015. Neste estudo os pesquisadores analisaram a temática de 457 artigos, e no que tange a deficiências, há apenas a abordagem da surdez no eixo “ensino de línguas em combinação com

questões variadas”. Vieira (2017) retrata que o XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado em julho de 2015 recebeu 600 trabalhos, e destes apenas 11 tratavam de surdos. Ao adotar uma reflexão, os dados apontam para a necessidade de mais pesquisas que tratem a heterogeneidade sob o ponto de vista das deficiências e das pessoas dessa comunidade, pois

Quando pensamos em heterogeneidade, ou em ouvir “as vozes do sul”, como ele propõe, nos remetemos a priori a questões étnicas, sexualidade, gênero, classes, mas ainda tardamos em nos lembrar das pessoas com necessidades especiais que são tão ou mais marginalizadas que as demais minorias: são excluídas como se fossem invisíveis, são subestimadas como se os esforços “perda de tempo” para seu desenvolvimento, discriminadas, convivendo com olhares desviados e taxadas como dignas de pena (VIEIRA, 2017, p. 7-8).

Portanto, a presente pesquisa também busca contribuir com esta lacuna nas vertentes de estudo da LA, especificamente no que tange o Transtorno do Espectro do Autismo. Assim, fica o questionamento: como a agenda e as teorizações da LA contribuem com estudos e práticas referentes às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo? Em vários aspectos, tais como na aquisição de linguagem, ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, elaboração de material didático específico/inclusivo, na compreensão de sujeitos TEA como sujeitos socioculturais, educação especial e formação de professores (VIGOTSKI, 2010; MOTA-ROTH *et al.*, 2016; VIEIRA, 2017; TENENTE, 2017; COSTA, 2018; MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2019).

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O PROFESSOR DE INGLÊS: O DIÁLOGO ENTRE AUTISMO E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Há alguns estudos de pós-graduação na área supracitada que abordam esta temática, a exemplo dos estudos de Rocha (2016) e Macedo (2021). Neste contexto, a tabela 2 resume as pesquisas mencionadas. Assim, para elencar tais estudos, tomamos como base a pesquisa de Araújo e Larré (2022), na qual há a investigação sobre duas pesquisas de pós-graduação na área de Linguística Aplicada que versam sobre autismo e ensino de inglês. Para desenvolver os estudos, as autoras recorreram ao acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ainda do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Destaco que há outros estudos na perspectiva da LA sobre a temática (TENENTE, 2017), mas por não focar no professor ou ensino de inglês, optei por não inserir na tabela. Em

relação a tríade inglês, autismo e Tecnologia Assistiva não foram encontradas pesquisas nos bancos de dados mencionados.

Tabela 2 - Exemplos de pesquisas nacionais de pós-graduação sobre o autismo.

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Rocha (2016)	Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos com a Síndrome de Asperger	Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Resende (2021)	Uma aprendiz autista na sala de aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades	Linguística Aplicada - Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com o intuito de oferecer um panorama geral, Rocha (2016), por meio de sua dissertação, busca “apontar as possibilidades e os desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos diagnosticados com Síndrome de Asperger (SA)” (ROCHA, 2016, p. 26). Para tanto, ele analisa os programas das disciplinas e entrevista professores, ambos do curso de Letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para o primeiro grupo, o autor concluiu que as disciplinas de Libras e Educação Especial tratam sobre a temática da inclusão, entretanto não abordam a Síndrome de Asperger. Para o segundo grupo, Rocha (2016) enfatiza que a falta de formação de professores de LI para o contexto inclusivo é recorrente na referida instituição.

Por sua vez, a dissertação de Resende (2021, p.24) tem como objetivo geral “investigar o processo de inclusão menor de uma aprendiz com transtorno do espectro autista (TEA) no âmbito do ensino de línguas.” Dentre os objetivos específicos, a autora propõe “analisar os impactos das reflexões geradas pela pesquisa nas ações da professora participante”. Um dos resultados obtidos mostrou que “[...]aos poucos, a professora também soube lidar mais com as questões comportamentais da aprendiz por conhecer as implicações do TEA nestas questões” (RESENDE, 2021, p. 197). A autora também pontua que a professora participante relatou que passou a refletir sobre os seus outros alunos neuroatípicos (RESENDE, 2021).

Além de abordar o transtorno do espectro do autismo como aspecto comum, essas pesquisas salientam a lacuna na formação do professor para estudantes com autismo devido a

fatores como a época que aconteceu a formação profissional, sobrecarga de trabalho o que gera falta de tempo para formação continuada e estudos extras, execução de políticas públicas e a concepção cultural de marginalizar pessoas com necessidades especiais. Em relação à Linguística Aplicada, os estudos pontuaram que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas sobre a temática por conta da “inexistência de pesquisas no campo da LA que discutam a formação de professores de LI para atuar no sistema de ensino, mas especificamente junto a alunos com SA” (ROCHA, 2016, p. 105).

As pesquisas em LA podem abordar várias frentes no que tange ao TEA, sendo uma das contribuições da área o fato de compreender o sujeito TEA não apenas considerando as características decorrentes do transtorno, mas sim compreendê-lo como uma pessoa inserida em uma realidade social, econômica, cultural, religiosa, étnica e racial específica.

Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos - mão, olho, ouvido - e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturas, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

O preconceito é decorrente, muitas vezes, da desinformação e do processo histórico de determinado contexto, como aponta Goffman (1982) citado por Tenente (2017). Por muito tempo, afirma Vieira (2017), assistir às pessoas especiais era um “ato de misericórdia”, entretanto, este pensamento ficou – ou pelo menos devia ter ficado – no passado e “o momento atual urge pelo desenvolvimento das habilidades que cada um possui, buscando a superação das barreiras que são na maioria das vezes mais sociais e burocráticas do que as impostas pelas condições físicas ou mentais dessas pessoas.” (VIEIRA, 2017, p. 8).

Dessa forma, ao realizar postagens sobre o autismo, Lucas - autista e ativista da neurodiversidade - e tantas outras pessoas com laudo TEA ajudam a informar a população, o que pode contribuir, conseqüentemente, com a diminuição do preconceito. Conforme Rojo (2006), esta seria a “leveza do pensamento necessária para livrar-se da significação de origem do conceito em sua área e para ressignificá-lo a partir das exigências do objeto” (ROJO, 2006, p. 274) sobre o transtorno depois de tanta privação sofrida.

A possibilidade dessa inclusão social faz com que “passar parte do dia em um ambiente convencional possa proporcionar oportunidades importantes de interação positiva com os pares[...]”, pois “o apoio dos pares pode ser de particular utilidade em alguns daqueles momentos mais desafiadores do dia para alunos com TEAs – notadamente, almoço, recreio,

transições de uma sala de aula para outra e educação física.” (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p. 187 e 188).

A LA é uma disciplina de investigação indisciplinar, que aborda situações que vão além das fronteiras normativas com o auxílio de teorias de diferentes áreas do saber (RAJAGOPALAN, 2006; JORDÃO, 2018). Nesse viés, o conhecimento fragmentado, segundo Morin (2000), “impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2000, p.14).

No contexto brasileiro, inúmeras leis, entre elas a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, foram elaboradas com o intuito de garantir o acesso da comunidade TEA na sociedade para elencar e assegurar os direitos sociais e civis para essas pessoas, sobretudo no contexto educacional (relacionando com a presente pesquisa).

Várias áreas do conhecimento, tais como psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria, educacional e entre outras, desenvolveram e continuam desenvolvendo (muitas vezes em conjunto por uma abordagem multidisciplinar) pesquisas que buscam entender o TEA e facilitar o convívio dessas pessoas na sociedade, dado que “Os colegas que convivem com a criança, os funcionários da limpeza e da cozinha, o inspetor, os vizinhos e todas as pessoas que lidam com e a pessoa com deficiência devem estar conscientes do valor social que existe na inclusão e na solidariedade humana” (TENENTE, 2017, p. 51).

A socialização e interação, sobretudo em relações assimétricas, é um fator chave para o desenvolvimento das funções mentais complexas, pois organizam as zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação. Parte deste caminho se deve, então, à necessidade da inclusão de crianças com deficiência e transtorno do espectro do autismo. Para Vigotski, como pontua Tenente (2017, p. 53), “[...]deixar uma criança com deficiência intelectual por si mesma é um erro[...]”, prejudicando o seu desenvolvimento. Em relação a educação especial:

A educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo[...] Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VIGOTSKI, 2011, p. 867) .

A escola é um espaço sociocultural, embasando e representando as relações presentes na sociedade. Por isto se justifica a necessidade de incluir alunos TEA no espaço educacional, com vistas a auxiliar no processo de socialização. Com isso, na educação especial, a

indisciplinaridade da LA, ou seja, o diálogo da área com outras áreas de pesquisa, fornece o suporte necessário para o tratamento da adequação do currículo, como exemplo, para o desenvolvimento de métodos de ensino e material didático necessário, faz-se vital o diálogo entre os vários saberes por meio da interdisciplinaridade. Rojo (2006, p. 254) sustenta “que a LA mais recente, em especial, em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica, tem buscado e praticado uma leveza do pensamento que a torna capaz, como o xamã⁴, de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades e instituições.”.

A perspectiva de inclusão escolar, como paradigma atual da relação educação-aluno com deficiência, ganha força e forma retórica, jurídica e pedagógica no âmbito da escola e da sociedade, do senso comum e do discurso oficial, sendo significada, promovida e implementada de formas diversas (SOARES, CARVALHO, 2012, p. 69).

Todavia, há a necessidade de refletir como está acontecendo essa inclusão escolar, uma vez que “a identidade da criança não deve ser reduzida à deficiência, tampouco esta pode ser considerada um empecilho para o desenvolvimento intelectual do aluno” (TENENTE, 2017, p. 55). Sob este prisma, a LA contribui em ressignificar o sujeito por meios de suas características inerentes. Muitas vezes, esses alunos estão presentes em sala de aula, mas a forma como são considerados não contribui para auxiliar em suas socializações e desenvolvimentos.

No que tange ao currículo educacional, que costuma ser um dos primeiros ambientes de intervenção, há a necessidade de reformulação e o que é adequado vai ser definido pelas características específicas de cada estudante TEA. Isto está relacionado com os sete saberes necessários para a educação do futuro, o qual já é presente, elencados por Morin (2000), refletindo que o ensino não deve ser considerado uma ferramenta pronta “*ready-made*”, pois “é necessário introduzir e desenvolver na educação estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou a ilusão” (MORIN, 2000, p. 14).

Os pressupostos da LA contribuem para o ensino de língua estrangeira – no contexto da presente pesquisa a língua inglesa (LI) - para sujeitos TEA. Almeida Filho (2005) pontua que a área auxilia na teorização do processo de aprender uma LE e contribuição social no ensino de línguas, respondendo às dificuldades do ensino e da aprendizagem em diversos contextos.

⁴ “Em diversos povos do norte da Ásia, indivíduo que supostamente apresenta poderes mágicos, curativos ou divinatórios.”. Definição retirada do dicionário Michaelis *On-line*. <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/xam%C3%A3/>> Acesso em junho de 2023.

Soma-se a isso o entendimento de que falar um idioma estrangeiro significa engajar-se, a partir do outro, em cadeias enunciativas que nos convocam a termos que negociar com o mundo que construímos em nossa língua primeira, com os valores e perspectivas que o sustentam e que fazem com que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos como sujeitos. Falar uma outra língua - língua de outro, é apropriar-se dela e igualmente dos Discursos⁵ (GEE, 2008) que ela constrói. Discursos que, se não forem tomados de uma perspectiva crítica, correm o risco de autorizar representações e visões de mundo estereotipadas e simplistas, que, ao invés de contribuírem para que os sujeitos marquem suas vozes em direções discursivas que os empoderem, acabam por submetê-los a formas de ser e estar no mundo que pouco ou nada contribuem para que se coloquem responsivamente diante das cadeias enunciativas que os atravessam e, assim, os posicionam socialmente (SCHEIFER E REGO, 2020, p. 109).

Ao aprender inglês, os estudantes têm a possibilidade de conhecer, se engajar e interagir com pessoas de diversas realidades. Assim, por exemplo, considerando o contexto do TEA, o professor de inglês pode trabalhar juntamente com os alunos, neurotípicos e neuroatípicos, as diferentes noções e realidades de inclusão que circundam o globo, problematizá-las e refletir sobre o contexto nacional frente à inclusão para a construção de uma sociedade que respeita e sabe viver com as diferenças, uma tentativa de transformar a injustiça. Dessa forma, a língua inglesa auxilia no processo de inclusão no nível acadêmico e no nível social.

Dando seguimento a esta linha de pensamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que designa as bases curriculares para o ensino, afirma que a aprendizagem da língua inglesa possibilita engajamento e participação no mundo cada vez mais inserido no processo de globalização (BRASIL, 2017). Essa perspectiva de ensino possui um caráter formativo por meio de uma educação linguística consciente e crítica. No viés proposto pelo documento, a LI assume um caráter social, político e com o status de língua franca, contemplando repertórios linguísticos e culturais dos falantes do idioma.

Assim, “aprender-desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do ser e sua alteridade como identidade, motivação e afetividade.” (FERREIRA, 2010, p. 42).

Uma língua estrangeira precisa ser vista com um instrumento mediador (FERREIRA, 2010), pois contribui para o engajamento e a socialização de diferentes culturas e identidades ao redor do mundo. Assim, o ensino da LI é importante para o desenvolvimento de pessoas com transtornos e deficiências, pois contribui para o desenvolvimento da LM, “uma capacidade mais

⁵ “Gee (2008) estabelece uma diferença entre discurso com “d” minúsculo e maiúsculo. O discurso consiste na língua, ao passo que Discursos são “formas de agir, interagir, valorar, pensar, crer, falar, e muitas vezes ler e escrever, que são aceitas como instanciações de identidades particulares por grupos específicos. [...] Discursos são “formas de sermos no mundo”. São “formas de vida” (SCHEIFER E REGO, 2020, p. 125, tradução nossa).

consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias.” (VYGOTSKI, 1987, p. 179-80).

De forma prática, aprender uma língua inglesa possibilita que sujeitos TEA tenham contato com o mundo internacional, tomando conhecimento do que acontece, compreendendo aspectos políticos e sociais de diferentes culturas referentes a várias pautas, entre elas ao próprio transtorno. Há várias sociedades e associações - como a *Internacional Society for Autism Research* e *Autism in Europe* - de diferentes localidades do mundo que apresentam seu conteúdo em inglês, então, saber a língua inglesa é um meio para que os sujeitos TEA tenham acesso às informações, como quais são as diferentes abordagens socioculturais do transtorno do autismo, bem como saber quais são as políticas públicas internacionais que assistem as comunidades TEA.

Ainda nesse viés, no mundo atual, a língua inglesa é considerada língua franca em decorrência da pluralidade de sujeitos que se comunicam por meio de sua utilização. Portanto, ensinar e aprender a LI numa perspectiva sociocultural é ensinar a compreender as realidades de diferentes partes do mundo além de comunicar a própria. Assim,

O ensino de LE que visa o engajamento dos alunos com deficiência nas mais diversas práticas discursivas promove a efetivação de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a sua inclusão social, uma vez que lhes oportuniza condições de compreensão e produção dos variados textos que circulam (COSTA, 2018, p. 39).

A LA contemporânea contribui para que “os profissionais de ensino conscientizem-se das suas próprias diferenças no encontro com as diferenças do outro, e da responsabilidade que precisam assumir diante da sua própria profissão” (MEDRADO, 2016, p. 264). Assim, o professor poderá refletir sobre as barreiras delimitadas pela sociedade e entender a diferença que constitui o aluno TEA.

Para que a educação seja uma prática libertadora, os professores precisam ser críticos da sua própria realidade, eles precisam problematizar as questões que envolvem e se fazem presentes nas suas práticas. De acordo com Liberali (2006, p. 18), os linguistas aplicados são responsáveis por “pensar a educação de educadores” para uma “formação de sujeitos como seres transformativos que podem tornar-se seres dialógicos”. Assim, seres dialógicos com vistas para a transformação social precisam de algumas qualidades e “[...]algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE, SHOR, 2003, po. 253).

O professor de inglês da atualidade precisa fazer a diferença (MEDRADO, 2016). Para tal, o profissional precisa receber formação para atuar nesta perspectiva. No que tange à formação do professor para o ensino de estudantes TEA, é preciso ter em mente que estes sujeitos estão em sala de aula para aprender e não apenas como uma forma de cumprimento da lei. Sob esse viés, além de o professor atuar em uma prática educativa para a transformação social, ele conseguirá enxergar o aluno além do transtorno, reconhecendo-o como um sujeito social.

Como pontua Tenente (2017, p. 40), “os cursos de licenciatura estão em descompasso com a realidade da educação e do mundo atual.”. O governo direciona, por meio de cursos e formações, a atenção para a formação do professor em educação especial desde a década de 1950, no entanto, ainda há barreiras da formação do professor de LI para a Educação Especial, sobretudo no que se refere ao contexto TEA (SOARES, CARVALHO, 2012).

Isto pode ser percebido nos relatos dos professores colaboradores desta pesquisa ao serem perguntados se, durante a formação profissional, eles tiveram algum componente curricular voltado para o autismo ou outros transtornos ou deficiências. Esse foi o relato do professor colaborador P2 quando perguntei sobre a sua formação inicial.

P2: Não. Não. Entre 2003 e 2007 essa não era nem uma questão tão falada ou, se era comentada, eu ainda tava muito no início, inclusive da vida pra pra ter maturidade, início da vida estudantil. Então nem eu procurava, nem eu tinha muita noção da existência. E na grade curricular não tinha nada disso. Nós pagamos duas disciplinas, duas disciplinas: psicologia da educação e psicologia da adolescência e nada disso foi tratado[sic] (ENTREVISTA, 2022).

No campo de estudo da formação do professor, há uma discussão que já é relativamente antiga, em termos cronológicos, referente à formação e atuação do professor para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. O Parecer CNE/CNS 492/2001, já no início dos anos 2000 destaca a necessidade de o Curso de Letras formar profissionais capazes de fazer o uso de tecnologias (BRASIL, 2001).

Essa percepção foi fortalecida, o que pode ser interpretado como consequência da inserção constante e efetiva de recursos tecnológicos no funcionamento da sociedade, e também a Resolução CNE/CP 2/2015, quando esta menciona que a formação de professores deve auxiliar o profissional formado a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - hoje Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) - para aprimorar a prática pedagógica.

Quanto à dimensão do reconhecimento de um ethos diferente, a virada digital demanda um ensino de línguas e uma formação docente que incluam transformações e ressignificações sobre o que é ensinar e aprender, no caso, institucionalmente: no modo de compreender as línguas e linguagens em suas multimodalidades, evidenciadas pelo mundo digital (considerando-se as multimodalidades e a linguagem digital, reconhece-se que as “quatro habilidades” são muito mais que quatro), de entender as diferentes culturas, seus sujeitos, de como o conhecimento é construído e distribuído dentro de relações de poder. O ethos diferente requer, ainda, desenvolver atitudes (em professores, alunos, pais, elaboradores de políticas de ensino, etc) referentes ao aprendizado social e colaborativo, às relações entre professores e alunos (hierarquias horizontais possibilitam maior poder de negociação do que as verticais, na visão dos jovens); ao fato de que o conhecimento não está dado e pronto, que é construído por métodos objetivos, mas também por meio de subjetividades; que os sentidos não estão prontos e pré-estabelecidos, podendo ser (re)construídos pelos sujeitos em suas culturas plurais e diversidades (MONTE MOR, p. 9, 2020).

Em relação ao uso de ferramentas digitais tecnológicas como recursos, serviços e metodologias da Tecnologia Assistiva, ainda não há uma discussão em grande escala de como aqueles podem contribuir para o ensino inclusivo. O mesmo acontece em relação às reflexões sobre formação e atuação do professor para o uso de Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico para o ensino de pessoas com transtornos e deficiência. Isso reflete bastante o panorama sócio-histórico de como essa comunidade foi tratada ao longo do desenvolvimento da humanidade, como incapazes e à margem social.

Até o momento, houve uma ponderação sobre a trajetória da Linguística Aplicada e como ela permeia reflexões sobre a práxis do professor, já que a formação reflete a prática para a perspectiva inclusiva. No capítulo 4, será abordado, de forma mais extensa, a formação do professor para a educação inclusiva, o uso de tecnologias digitais em contexto inclusivo e serão, ainda, apresentados os estudos que exemplificam a atuação do professor de inglês para estudantes autistas.

Portanto, para dar continuidade às reflexões da presente pesquisa, de forma a abarcar os conceitos explorados, na seção seguinte constará apontamentos sobre o transtorno do espectro do autismo. Em seguida, segue uma apresentação sobre TDIC e Tecnologia Assistiva.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os transtornos do neurodesenvolvimento são condições que afetam as interações sociais de alguns seres humanos e costumam ser percebidos na primeira infância. Dentro deste grupo está o transtorno do espectro do autismo, o qual afeta a comunicação, interação e comportamento. Por isso, nas próximas seções discorreremos como o autismo vem sendo concebido desde os primeiros estudos de casos realizados por Kanner (1943; 1949) e Asperger (1944), além dos Manuais de Diagnósticos (APA, 1952; 1968; 1980; 1994; 2014) que se propõem a orientar a identificação. Será visto ainda como o TEA é compreendido, abordado e trabalhado na atualidade.

3.1 COM AS PALAVRAS INICIAIS: LEO KANNER E HANS ASPERGER

O artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” publicado em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner reúne as primeiras informações referentes ao autismo. O estudo de caso versa sobre onze crianças, oito meninos e três meninas, que apresentavam particularidades definidas como fascinantes. Nas páginas iniciais do artigo, Kanner (1943) descreve as crianças e seus respectivos comportamentos tomando como base consultas médicas e relatos de pais e cuidadores.

Nas palavras do psiquiatra, há inúmeros aspectos diferentes em relação às crianças descritas, todavia o material apresentado traz à tona características que formam uma síndrome.

É bem possível que algumas dessas crianças tenham sido vistas como débeis mentais ou esquizofrênicas. Na verdade, várias crianças do nosso grupo foram apresentadas a nós como idiotas ou imbecis, uma ainda reside em uma escola estadual para deficientes mentais e duas foram anteriormente consideradas esquizofrênicas (KANNER, 1943, p. 242).

Dentre as peculiaridades em comum, Kanner cita dificuldade ou atraso no desenvolvimento da fala (ecolalia e dificuldade de compreensão de linguagem figurada); dificuldade em antecipar comportamentos de terceiros e interesse por objetos, tais como blocos de montar. Ainda em suas descrições, Kanner (1943) considerou que as crianças eram inteligentes e pontuaram bem em testes de inteligência, pois “crianças com autismo

frequentemente fazem algumas coisas bem, como resolver enigmas, mas podem ter uma tremenda dificuldade com tarefas mais relacionadas à linguagem” (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p. 4).

Nas décadas seguintes (50 a 70), médicos passaram a acreditar que crianças com comportamento autístico possuíam deficiência intelectual, todavia, devido a exames, diagnósticos e intervenções em tenra idade, “é provável que apenas uma minoria de casos se enquadre nessa categoria” (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p. 4).

Interessante pontuar que os resultados dos exames de eletroencefalogramas das crianças analisadas por Kanner eram normais, exceto o de John que mostrou que sua fontanela (popularmente conhecida como a moleira do bebê) não fechou até os dois anos e meio, como também ele apresentou quadro convulsivo até os cinco anos. Uma série de estudos de neuroanatomia e neuroimagem situados nas duas últimas décadas mostram algumas particularidades pertinentes ao cérebro autista (ZILBOVINICIUS *et al.*, 2006; GARCIA, MOSQUERA, 2011), todavia, por não ser o objetivo da presente pesquisa, não haverá detalhamento sobre tais particularidades.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger (a Síndrome de Asperger recebeu este nome devido ao estudo), psiquiatra e pesquisador austríaco, publicou o artigo “*Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter*”, o qual foi traduzido para a língua inglesa em 1991 e recebeu o título *Autistic psychopathy in childhood*. Neste estudo, Asperger apresenta o comportamento de quatro crianças que apresentam uma “[...]perturbação fundamental que se manifesta em sua aparência física, funções expressivas e em todo o seu comportamento” (ASPERGER, 1991, p. 37).⁶ Ele também pontua que essas crianças levantam questões pertinentes à psicologia e à educação, afirmando que os educadores precisam compreender o autismo para conseguir ensinar e superar as dificuldades individuais de cada um.

“O distúrbio fundamental que identificamos em nossos filhos afeta todas as expressões de sua personalidade e pode explicar suas dificuldades e déficits, bem como suas realizações de personalidade. Depois de aprender a prestar atenção às manifestações características do autismo, percebe-se que elas não são todas crianças raras, especialmente em suas formas mais brandas”. (ASPERGER, 1991, p. 39, tradução nossa)⁷

⁶ No original: “*fundamental disturbances which manifests itself in their physical appearance, expressive functions and, indeedm their whole behaviour*” (ASPERGER, 1991, p. 37)

⁷ No original: “*The fundamental disorder we have identified in our children affects all expressions of their personality and can explain their difficulties and déficits as well as their personality achievements. Once one has learnt to pay attention to the characteristics manifestations of autism, one realizes that They are not at all rare children, especially in their milder forms.*” (ASPERGER, 1991, p. 39)

No que tange à aprendizagem, as crianças com comportamento autístico podem impressionar professores com respostas inteligentes a avançadas, mas podem falhar durante as lições. Em alguns momentos, é possível perceber algumas descrições estereotipadas, tais como “Crianças autistas são egocêntricas ao extremo” (ASPERGER, 1991, p. 81, tradução nossa)⁸ e “Essas crianças tornam a vida difícil para elas.” (ASPERGER, 1991, p. 75, tradução nossa)⁹, exemplificando que um garoto que tinha começado a escola recentemente “poderia colocar e resolver o problema de quantos segundos há em duas horas. No entanto, quando solicitado a calcular 5 mais 6, ele disse ‘Não gosto de pequenas quantias, prefiro fazer mil vezes mil’”. (ASPERGER, 1991, p. 75, tradução nossa)¹⁰

No final da pesquisa, Asperger destaca que descreveu comportamento de crianças que apresentam uma desordem de personalidade que até então não tinha sido descrita – e a tradutora acrescenta uma nota explicativa, esclarecendo que o psiquiatra austríaco não tinha conhecimento do estudo de Kanner devido às dificuldades comunicativas proeminente nos anos da Segunda Guerra Mundial. Apesar disto, as descrições do comportamento são relativamente semelhantes no que diz respeito à dificuldade na interação social, movimentos estereotipados e manias. No entanto, Asperger relata que as crianças descritas no estudo falam como adultos – “[...] mesmo quando criança, ele falava “como um adulto”” (ASPERGER, 1991, p. 65)¹¹ - e apresentam boas habilidades com contas matemáticas. As pessoas que foram diagnosticadas com síndrome de Asperger também ficaram conhecidas como “autistas de alto funcionamento” (GRANDIN, PANEK, 2019; WIESNER E VOLKMAR, 2019).

Apesar de na época o autismo ser conhecido como um sintoma da esquizofrenia, Asperger pontua que os casos relatados não são de pacientes que podem vir a apresentar um quadro esquizofrênico, uma vez que é natural a personalidade persistir ao longo do tempo. Já na época, o autor pontuava que o autismo ocorria em diferentes níveis. Este ponto de vista contribuiu para o autismo ser classificado no DSM-III como um distúrbio independente do diagnóstico de esquizofrenia.

No artigo publicado em 1949 – sob o título “*Problems of Nosology and Psychodynamics in Early Childhood Autism*”, Kanner afirmou que – na época - “a síndrome do autismo infantil precoce já está bem estabelecida e já é aceita como um padrão psicopatológico.” (KANNER,

⁸ No original: “*Austistic children are egocentric in the extreme*” (ASPERGER, 1991, p. 8)

⁹ No original: “*These children make life difficult for themselves.*” (ASPERGER, 1991, p. 75)

¹⁰ No original: “*could pose and solve the problem of how many seconds there are in two hours. However, when asked to work out 5 plus 6, he said ‘I don’t like little sums, I’d rather do a thousand times a thousand.’*” (ASPERGER, 1991, p. 75)

¹¹ No original: “[...] even as a toddler he talked ‘like a grown up’” (ASPERGER, 1991, p. 65)

1949, p. 416). Na publicação, foi ressaltada a diferença entre autismo infantil, esquizofrenia infantil e doença de Heller – atualmente conhecida como Transtorno Desintegrativo da Infância. Apesar de mencionar as respectivas diferenças, durante a década posterior houve discussões e pesquisas acerca da diferença entre autismo infantil precoce, esquizofrenia e doença de Heller.

De forma breve, para situar o leitor, a diferença relatada consiste em que a primeira tem como principais características distanciamento de relações sociais, relações afetuosas com objetos e linguagem não condizente com a situação social, enquanto a segunda relaciona-se a episódios de crise e manifesta-se mais tardiamente. A doença de Heller, por sua vez, foi – e continua sendo – caracterizada como o desenvolvimento pleno da criança até os três anos de idade e, a partir de então, acontece o processo de desintegração até o nível de retardo mental.

No mesmo artigo, o psiquiatra assinalou que todas as 55 crianças do seu estudo de caso eram descendentes de pais considerados bem sucedidos e com alta capacidade intelectual:

Muitos dos pais, avós e tios estão listados em algumas das compilações do *Who's Who* ou em *American Men of Science*. Todas as mães das 55 crianças, exceto cinco, frequentaram a faculdade. Todas, exceto uma, foram vocacionalmente ativas antes, e algumas também depois do casamento como cientistas, técnicas de laboratório, enfermeiras, médicas, bibliotecárias ou artistas. Uma mãe que não tinha se formado na faculdade era uma agitada e conhecida agente teatral na cidade de Nova York. Uma, que possui um grau de Phd., colaborou na publicação de um dicionário de inglês médio (KANNER, 1949, p. 420, tradução nossa)

Kanner também pontuou que a maioria dos pais e mães declarou que não se sente confortável na companhia de outras pessoas. Uma das mães, em específico, mencionou ter mais interesse em pássaros do que em pessoas. Isto foi pontuado pelo psiquiatra desde 1943, quando ele menciona que

Seus pais se referiram como tendo sempre sido 'autossuficiente'; 'Como em uma casca'; 'Mais feliz quando deixado sozinho'; 'Agindo como se as pessoas não estivessem lá'; 'Perfeitamente alheio a tudo sobre ele', 'dando a impressão de sabedoria silenciosa'; 'Falhando em desenvolver a quantidade usual de consciência social'; agindo quase como se estivesse hipnotizado.' (KANNER, 1943, p. 242)

Tomando como bases os relatos e a vivência com algumas das famílias participantes do estudo de caso, Kanner questionou e ponderou se a relação familiar contribui para o autismo infantil. No artigo de 1949, ele não respondeu de forma enfática, apenas acreditava que as similaridades comportamentais dos pais eram intrigantes. De toda forma, essas observações influenciaram pesquisas das décadas posteriores sobre as condições genéticas e psicológicas do

autismo, pois desde os primeiros estudos se tem em mente que “os autistas têm seu lugar no organismo da comunidade social.” (ASPERGER, 1991, p. 89).

Através dos relatos das pesquisas de Kanner e Asperger, é possível perceber que ambos estudaram e descreveram o transtorno na mesma época, são contemporâneos. Todavia, eles o compreendiam de forma diferente:

O autismo foi descrito quase que simultaneamente por Leo Kanner e Hans Asperger nos anos 40, mas o primeiro parecia vê-lo como um desastre consumado, enquanto o segundo achava que podia ter certos aspectos positivos e compensatórios - uma “originalidade particular de pensamento e experiência, que pode muito bem levar a conquistas excepcionais na vida adulta.” (SACKS, 2006, p. 247)

Há uma polêmica em torno de Hans Asperger no que tange ao Nazismo. Apesar de ter negado envolvimento, documentos recentes mostram que o psiquiatra, apesar de não ser do partido nazista, foi ligado a organizações de esterilizações forçadas relacionadas a Hitler e cooperou com programas de eutanásia infantil. No *Instagram*, ativistas autistas em prol da causa defendem, inclusive, a não utilização do termo Síndrome de Asperger devido à polêmica, e sim o termo Transtorno do Espectro Autista.

3.2 DO SINTOMA ESQUIZOFRÊNICO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Por se tratar de um diagnóstico novo, profissionais da saúde e da educação, na sua maioria, possuíam dificuldades para atender e trabalhar com portadores do distúrbio em questão. Assim, em 1952, a *American Psychiatric Association* (APA) padronizou o comportamento autístico na primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), o qual é referido como DSM-I. Na primeira edição, as deficiências mentais – grupo em que a esquizofrenia estava inserida - eram definidas como “distúrbios de causa desconhecida ou incerta com manifestação de reações funcionais, doenças hereditárias e familiares” (APA, 1952, p. 5).

De acordo com o manual, o autismo não era um transtorno específico, mas sim um comportamento presente em crianças com esquizofrenia infantil e de personalidade esquizóide, “As reações psicóticas em crianças, manifestando principalmente autismo, serão classificadas aqui.” (APA, 1952, p.28), a primeira sendo classificada como desordens de origem psicogênica sem causa física definida ou mudança na estrutura cerebral, e a segunda como desordem de personalidade. Todavia, estudos de casos e pesquisas na área de neuroanatomia defendem que

o TEA é decorrente de estrutura e funcionamento cerebral diferente e específico (GRANDIN, PANEK, 2019).

O DSM-II, publicado em 1968, continuou a classificar o autismo como um comportamento característico da esquizofrenia infantil e da personalidade esquizóide, o que gerou certa negligência do transtorno e, como resultado, “pesquisas sobre autismo nas décadas de 60 e 70 envolveram diferentes diagnósticos, apresentando os indivíduos com diferentes apresentações clínicas sob a alçada do autismo” (BLACHER, CHRISTENSEN, 2011, p. 182). Ademais, a segunda versão do manual foi baseada nas orientações da Classificação Internacional de doenças (ICD-8) já então utilizada em vários países e aprovada pela Organização Mundial da Saúde em 1966.

No final da década de 1970, psiquiatras acordaram que as principais características do autismo eram: déficit no desenvolvimento social; déficit na linguagem e em habilidades de comunicação; resistência a mudanças e/ou comportamentos repetitivos como estereotípias, maneirismos motores, entre outros. (VOLKMAR, WIESNER, 2019).

Diferentemente dos anteriores, o DSM-III passou a considerar o autismo infantil como uma categoria dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e não como um comportamento esquizofrênico, sendo esta “a maior contribuição do DSM-III” (BLACHER, CHRISTENSEN, 2011 p. 183). Para o diagnóstico, a criança precisaria não apresentar sintomas específicos da esquizofrenia, não interagir com terceiros, apresentar déficit agudo na linguagem, ecolalia, inversão pronominal e comportamentos diferentes ao comum (GRANDIN, PANEK, 2019).

Interessante pontuar que o DSM-III-R, que trata de uma revisão publicada em 1987 do DSM III, passou a tratar o autismo com um transtorno e adicionou mais dez critérios de diagnósticos, totalizando dezesseis sintomas divididos em três categorias. Para o diagnóstico positivo, a pessoa deveria apresentar sintomas dos grupos, sendo quatro da categoria A, um da categoria B e um da categoria C, no mínimo. Grandin e Panek (2019) pontuam que estudos da década de 90 ressaltaram um maior número de diagnósticos devido à variedade de critérios para estes diagnósticos.

Apesar de ter sido um marco o fato de o DSM III possibilitar o diagnóstico de autismo, ainda era difícil reconhecer uma criança como autista. Essa dificuldade foi acentuada com a inserção da Síndrome de Asperger – popularmente conhecido como autismo de alto funcionamento – no DSM-IV publicado em 1994, que ao lado do Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra

especificação, figurava os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Seguindo as especificações da quarta edição do manual, 75% das crianças diagnosticadas com o Transtorno Autista também apresentavam retardo mental associado. A ocorrência do transtorno, nesta época em específico, era de 5 para 10.000.

No que tange ao Transtorno Autista, algumas das características mencionadas são prejuízo no comportamento não verbal, atraso no desenvolvimento da linguagem (critério A1); fracasso em desenvolver relacionamentos, dificuldades em iniciar e manter conversas (critério A2), não demonstra interesse por realizações de outras pessoas, linguagem estereotipada e idiossincrática (critério A3); falta de reciprocidade emocional e/ou social (critério A4). O critério B pontua que a perturbação na interação e na linguagem deve ser apresentada antes dos 36 meses de idade. Por fim, o comportamento do indivíduo não deve se assemelhar ou ser explicado pelo o Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância, sendo este o critério C.

As características da Síndrome de Asperger compartilham dos critérios A, B e C elencados acima, todavia, considerando as definições do DSM-IV, crianças com esta patologia não demonstram atraso significativo na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo, já o atraso e/ou falta de destreza motora pode estar presente. Outra diferença citada entre autismo e Asperger refere-se ao fato de esta última ser identificada tardiamente. Para este diagnóstico, os critérios para esquizofrenia e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não deveriam ser preenchidos.

O DSM-IV-TR, uma revisão do documento anterior, publicado no ano 2000, definiu que o autismo, então, passa a ser um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Grandin e Panek (2019, p. 25) destacam que a mudança do termo foi decorrente de erro tipográfico, pois a descrição do TGD-SOE foi impressa como “deficiência grave e global de interação social *ou* das competências de comunicação verbal e não verbal.”

Assim, devido à conjunção *ou* houve um enorme aumento no número dos diagnósticos autista, pois as crianças necessitavam apresentar apenas um dos sintomas e não os dois. “Juntem-se todos estes fatos - os padrões vagos, o acréscimo da síndrome de Asperger, TDG-SOE e TEA, o aumento da consciência, o erro tipográfico – eu teria ficado surpresa se não tivesse havido uma epidemia” (GANDIN, PANEK, 2019, p. 25).

3.3 O AUTISMO NA ATUALIDADE: DSM-V E CID-11

O DSM-V, publicado em 2013 após revisões das versões anteriores e tomando como base estudos de caso, continua com uma classificação categórica dos transtornos, todavia “a nova definição de transtorno do espectro autista é mais simples que a utilizada no DSM-IV, como menos critério para diagnóstico, mas provavelmente foca de modo excessivo no autismo mais “clássico” [...]” (VOLKMAR, WIESNER, 2019, p. 13).

Os sintomas causam prejuízos de diferentes intensidades e começam a ser percebidos entre os 12 e 24 meses da vida da criança, todavia, dependendo do grau de acometimento do transtorno, os mesmos podem ser percebidos de forma precoce ou tardia. Os primeiros sintomas são atraso no desenvolvimento da linguagem e ausência de interesse social.

No que tange ao diagnóstico na terceira idade, não há referências apontadas no DSM e há escassez de pesquisas voltadas para essa faixa etária. Em relação às causas do espectro, o manual pontua fatores ambientais, genéticos e fisiológicos, os quais serão abordados na seção referente ao funcionamento do cérebro autista.

Os sintomas para o diagnóstico são os seguintes:

Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação; déficits no desenvolver, manter e compreender relacionamentos. [...] Movimentos motores, uso de objetos, interesses ou atividades; insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (APA, 2014. p.50).

Silva *et al.* (2012) também destacam que as dificuldades de interação e comunicação são decorrentes da tríade disfunção social da linguagem e comportamento, uma vez que ela é parte importante da comunicação e ajuda a definir o comportamento autístico.

Segundo DSM-V, os níveis de gravidade são: exigindo apoio, exigindo apoio substancial e exigindo apoio muito substancial. O documento apresenta especificações dos três níveis, apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Níveis do espectro autista.

	Comunicação e interação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 1 (exigindo apoio)	Dificuldade na comunicação e interação social. Exemplo: consegue falar através de frases complexas, porém não há dificuldade de engajamento em conversas.	Dificuldade em troca de atividades e/ou problemas de organização
Nível 2 (exigindo apoio substancial)	Déficit na comunicação verbal e não verbal. Exemplo: dificuldade em iniciar interações sociais e/ou comunicação não verbal inadequada ao contexto.	Dificuldade em mudar o foco ou ações e comportamentos que interferem no funcionamento das situações.
Nível 3 (exigindo muito apoio substancial)	Déficit na comunicação verbal e não verbal. Exemplo: falas poucos inteligíveis e abordagens incomuns nas interações sociais	Dificuldade em mudar o foco ou ações e comportamentos que interferem no funcionamento das situações.

Fonte: DSM-V (2014, p. 52 - adaptado)

Ainda de acordo com esses autores, a dificuldade de socialização é a base da tríade comportamental, pois, dependendo do nível, a pessoa TEA pode ter dificuldade de socialização, bem como buscar a interação no seu convívio social, mas não saber como mantê-la, provocando falhas em trabalhos de grupo ou outra atividade que necessite de diálogo e interação.

Em relação ao segundo eixo da tríade, há a comunicação: a pessoa no espectro pode apresentar atrasos ou ausências consideráveis na/da linguagem verbal e não verbal, afetando o entendimento de ditados, expressões faciais e linguagem corporal, bem como pode apresentar episódios de ecolalia, ou seja, repetição de palavras e expressões não condizentes com o contexto comunicacional. O eixo do comportamento refere-se tanto aos motores e repetitivos, tais como pular, correr e bater palmas, quanto aos disruptivos cognitivos, ou seja, compulsões e rotinas. Os critérios diagnósticos do TEA são cinco, sendo 1) déficits na comunicação e interação social em diferentes contextos; 2) comportamentos padronizados, restritivos e repetitivos; 3) sintomas presentes no período do desenvolvimento; 4) prejuízo significativo no funcionamento social, profissional e pessoal do sujeito portador; e 5) apresentar possíveis comorbidades a outros transtornos.

Os critérios, são agrupados em características diagnósticas divididas em quatro categorias. O critério A versa sobre o prejuízo na comunicação e interação social; o critério B tange a padrões comportamentais; e os critérios C e D consideram a necessidade de sintomas desde a infância.

O diagnóstico deve especificar se há comprometimento intelectual e/ou da linguagem concomitante; se é associado a alguma condição médica ou genérica conhecida, fator ambiental ou a outro transtorno e se há catatonia. Importante pontuar que déficits motores, autolesão, ansiedade, depressão e catatonia comórbida são características associadas que apoiam o diagnóstico (DSM-V, 2014).

No DSM-V também está posto que o diagnóstico para o transtorno do espectro do autismo considera questões relativas à cultura, uma vez que cada uma possui formas de funcionamento e condições que implicam os padrões para as patologias e ao gênero biológico, pois já foi constatado que meninos são diagnosticados quatro vezes mais que meninas, apesar de as razões ainda serem discutidas, e estas, quando diagnósticas com o espectro sem comprometimento concomitante ou sem associação a outro transtorno, não apresentam grandes prejuízos no comportamento social (GRANDIN, PANEK, 2019).

O manual também pontua que além de aspectos culturais, fatores socioeconômicos podem retardar o diagnóstico, entretanto não detalha quais são esses aspectos. Percebe-se, assim, o caráter estritamente diagnóstico do Manual. Em consonância, a Organização Mundial da Saúde (*World Health Organization – WHO*) publica a lista Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (*CID - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems/ICD*) com o intuito de padronizar a codificação. A última lista, conhecida como CID-11, entrou em vigor em 2022, e o documento apresenta algumas mudanças para a codificação do TEA (código: 6A02).

Assim, tal como o DSM, o autismo também é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta os primeiros sintomas durante a primeira infância, mas podem apenas ser percebidos em idade posterior quando as demandas sociais se tornam mais intensas.

Para o diagnóstico, de acordo com a lista, o indivíduo tem que apresentar as seguintes características: 1) déficit persistente em começar e manter interações sociais adequadas ao nível de desenvolvimento que se encontra, se manifestando de acordo com a habilidade intelectual, verbal e a severidade do transtorno; 2) padrões persistentes de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis claramente atípicos ou excessivos para a idade e o

contexto sociocultural; 3) percepção tardia dos sintomas e 4) sintomas resultam em prejuízo no funcionamento pessoal, interação familiar, educacional ocupacional e social.

A lista também pontua que o autismo pode se manifestar concomitantemente com o transtorno intelectual do desenvolvimento, este último recebendo codificação específica (6A03). Há também quantificadores que mensuram o grau de comprometimento da linguagem funcional, sendo 1) comprometimento nenhum ou leve da linguagem funcional, 2) com linguagem funcional comprometida (não conseguindo ir além de palavras ou frases simples e 3) completa ou quase completa ausência de linguagem funcional. Há códigos específicos para cada quantificador mencionado, como também para as não especificações do transtorno, porém, por não ser o foco da pesquisa trabalhar com esses códigos, eles não serão especificados.

O documento também informa que o autismo pode ocorrer concomitante com outras desordens comportamental, mental e do neurodesenvolvimento. Muitas vezes, essas outras desordens são a ponte para o diagnóstico do autismo em adolescentes e adultos. Há também uma seção referente aos limites do autismo com comportamentos que são considerados típicos ao desenvolvimento das crianças, como exemplos, comportamentos repetitivos, interesses em assuntos e brincadeiras específicas.

A CID/ICD-11 mostra especificações para diagnósticos durante as fases do desenvolvimento. No documento elas são mostradas em forma de texto corrido, todavia apresento algumas por meio de tabela com a informações inseridas a seguir na Tabela - 4, para uma melhor visualização.

Tabela 4 - Resumo CID-11.

Infância	Pré-escola	Meia-infância	Adolescência	Fase adulta
<ul style="list-style-type: none"> - Atraso no desenvolvimento - ‘Perda’ das primeiras palavras; - Primeiros sinais de dificuldade de comunicação social 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar contato visual - Resistência ao afeto físico - Retraimento social - Sensibilidade sensorial a sons e comidas específicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de adaptação social - Isolamento social devido a problemas de comunicação - Sintomas de ansiedade pode ser evidenciados 	<ul style="list-style-type: none"> - Outros transtornos podem sobrepor o autismo - Podem aparecer sintomas de depressão 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade nas relações sociais - Isolamento social - Comportamentos inadequados

Fonte: ICD-11 (WHO¹², adaptado)

¹²<<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>> acesso em abril de 2022.

No que tange aos aspectos culturais que influenciam nos diagnósticos, a lista esclarece que está relacionado com as normas de comunicação social de cada lugar. E cita, ainda, que em alguns lugares é comum as crianças não manterem contato visual direto durante a comunicação.

Após a exposição do contexto histórico referente ao autismo, bem como suas definições tanto no DSM-V quanto na CID-11, a qual teve o intuito de tratar sobre o TEA frente a sintomas e diagnóstico, será dada sequência a pesquisa abordando questões pertinentes sobre o ensino de LI para autistas, partindo do princípio que esta tem como propósito refletir sobre o professor de inglês para esse contexto.

3.4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA AUTISTAS

A proposta de educação inclusiva da Declaração de Salamanca (1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular preferencialmente sem defasagem idade/série, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento. Assim, a vivência do estudante com autismo no ambiente escolar regular pode contribuir para o desenvolvimento de contatos sociais, proporcionando a essas crianças oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária e auxiliando no estímulo às suas capacidades interativas (BARBOSA, 2014), bem como proporcionando ao demais o convívio com as diversidades. Ademais:

Crianças e adolescentes com autismo têm direito à educação. Conforme o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já que todo jovem tem direito a educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho. (SILVA, *et al.*, 2012, p. 245).

No que se refere ao ensino de inglês na educação para crianças (educação infantil 1 e os ciclos do ensino fundamental), Araújo e Costa (2016) pontuam que estudos e pesquisas nesta área em questão ainda são embrionárias e, conseqüentemente há pouco arcabouço teórico e materiais pedagógicos voltados para a categoria de ensino. Assim, retomando o contexto de ensino de língua inglesa para crianças TEA, tanto referenciais teóricos sobre ensino quanto materiais pedagógicos são ainda mais incipientes. Isto pode ocasionar um ambiente escolar no qual essas crianças estejam inseridas, mas não incluídas.

Em seus estudos, Rocha e Tonelli (2013) destacam a necessidade de maior ênfase das perspectivas educacionais para esse contexto, pois, através de aplicação de formulário com professores de inglês de pessoas autistas em escolas regulares, boa parte dos docentes relatou que há a necessidade de ter conhecimento sobre o assunto. Ademais, os autores também enfatizam a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, com o intuito de deixar de “conceber o aluno autista na sala de LI como um dilema e passando a vê-lo como um mundo de oportunidades para o crescimento profissional” (ROCHA E TONELLI, 2013, p. 39).

Considerando a escassez de material teórico e pedagógico sobre o assunto, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cabo Frio elaborou um material pedagógico em 2014, fornecendo subsídios teóricos e sugestões de métodos e jogos para trabalhar com crianças autistas para professores da rede municipal de ensino. Dentre tais sugestões, há o trabalho com imagens, uma vez que é necessário a relação entre figura-palavra ou ação-palavra para que a aprendizagem realmente aconteça. E traz, ainda, elucidações sobre o trabalho com conceitos concretos, pois tais crianças, dependendo do grau do espectro, não possuem a capacidade cognitiva de captar conceitos abstratos.

Barbosa (2014) relata que devido ao comprometimento global do estudante TEA, como exemplos a produção fonológica, sintaxe, semântica e pragmática, o professor de língua estrangeira pode utilizar, por exemplo, jogos pedagógicos como construção de frases com figuras, jogo da memória e associação de figuras com palavras. Na experiência brevemente relatada no seção 3.2, a atividade para a criança com transtorno consistiu em associar figuras com as cores ensinadas durante a encenação da história. Assim, há o estímulo natural para a interação e socialização. A autora também defende que

[...] o crescimento sociocultural do indivíduo, autista ou não, e o acesso ao conhecimento faz com que a aprendizagem de língua estrangeira torne-se de fundamental importância, mas para o autista o mais importante é que ele tenha condições de ter uma vida o mais independente possível e a língua estrangeira pode ajudá-lo oferecendo a possibilidade de estímulo intelectual constante (BARBOSA, 2014, p. 10).

A pesquisa de Ferreira e Tonelli (2020a) teve como propósito analisar a implementação de uma sequência didática fincada na abordagem baseada na afetividade para uma criança com diagnóstico de autismo severo. Dentre outros aspectos, os autores descreveram a necessidade de adaptar as atividades para o estudante em questão, tendo como intuito tornar a sala de aula em um espaço inclusivo. Ainda de acordo com os autores, foi contado aos alunos história infantil *The very hungry caterpillar*, e a atividade, para cada grupo de crianças, constava em

recontar, de forma similar, a história através de colagens de imagens para, em seguida, ainda organizados em grupos, os estudantes relataram oralmente, de forma individual, as suas colagens.

A interação do estudante autista com o seu grupo ocorreu de maneira tranquila, segundo os autores, com ele utilizando gestos como forma de se expressar. Todavia, no momento de contar oralmente a história, como forma de adaptação da atividade, o aluno em questão recebeu comando diferente dos demais, em outras palavras, sua atividade constou em reconhecer o animal escolhido de sua história como personagem principal e sequenciá-la de forma adequada, por meio de imagens, com início, meio e fim. Os autores perceberam que por meio da atividade final, que houve desenvolvimento da capacidade de linguagem do estudante, uma vez que ele “se mostrou capaz de identificar o gênero, a personagem e as frutas que escolheu, bem como compreender o vocabulário e organizar a sua história conforme a proposta” (FERREIRA, TONELLI, 2020a, p. 5).

Durante a execução da sequência didática, a afetividade ficou por conta do contato direto entre o professor e aluno durante as instruções, comandos em LI e parabenizações em momentos de respostas corretas - o que pode ser problemático devido às características da criança, como por exemplo, dificuldade de interação social. Também não é informado qual o nível de LI do estudante antes da realização da sequência didática, além disso não há detalhamento de como aconteceu a interação entre o estudante autista com os seus colegas do grupo.

Os autores realizaram um segundo estudo (FERREIRA, TONELLI, 2020b) no qual há indícios de haver complementos ao anterior - com o objetivo de discutir o papel da LI para o desenvolvimento linguístico de crianças com TEA. Entre outros pontos, neste estudo os autores refletem sobre a necessidade da formação do professor, pois “é necessário que os professores estejam preparados para a possibilidade de trabalharem em contextos de inclusão[...]” (FERREIRA, TONELLI, 2020b, p. 558).

Este estudo relata a utilização da sequência didática apresentada em Ferreira e Tonelli (2020a). Os resultados mostram que é possível ensinar inglês para crianças autistas, como também o idioma estrangeiro promove o desenvolvimento linguístico e de interação do estudante autista. Nas palavras de Rocha e Tonelli (2013a, p. 36) “[...] o ensino de LI é de suma importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista, pois este implica não apenas na aprendizagem linguística, mas também na inserção deste aluno na sociedade globalizada.”

De forma pontual, os autores também chamam a atenção para o fato de que “a adaptação de materiais é essencial para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma efetiva”, utilizando de “propostas que não sejam estritamente verbais, mas que envolvam estímulos visuais e concretos em atividades lúdicas”, bem como para a figura do professor “como mediador em sala de aula” (FERREIRA, TONELLI, 2020b, p. 568).

Ambos os estudos abordam o contexto de sala de aula de inglês para estudantes autistas, destacando os desafios e necessidade de preparação por parte do professor para superá-los e tornar a sala de aula inclusiva. Em contrapartida, os professores demonstram confusão ao relatar quais os desafios em ensinar LI para estudantes TEA, e isso pode ser percebido nas respostas dos professores colaboradores do presente estudo.

P1: Acredito que essa é uma questão complexa e multifacetada. Há diferentes aspectos que interferem nesse processo. [...] Também penso nas questões familiares: como é o tratamento que a família dá à pessoa dentro do espectro? Que condições financeiras, estruturais, logísticas e emocionais essa família tem para dar os tratamentos necessários? [sic] (ENTREVISTA, 2022)

Entretanto, é importante pontuar que uma escola inclusiva vai além da atuação do professor, sendo necessário políticas públicas efetivas, investimento, estrutura e planejamento social. No tocante a formação dos professores, o profissional que é o foco da presente pesquisa, é importante que os cursos abordem um panorama teórico e pedagógico sobre a realidade supracitada. No que tange aos profissionais envolvidos na educação, já inseridos no mercado de trabalho, as escolas públicas ou privadas e as secretarias de educação devem investir em cursos de formação continuada, fornecendo suporte teórico e pedagógico sobre educação inclusiva do estudante com autismo e outros transtornos.

Dos estudos que relatam os desafios em sala de aula está a pesquisa de Macri (2020), no qual ela analisa o desenvolvimento de um estudante TEA de quatro anos de idade no ensino bilíngue (Português e Inglês). Para tanto, como instrumento de coleta de dados, a autora aplicou entrevista semiestruturada com as professoras da turma do estudante em evidência. As professoras entrevistadas atestaram que a criança não possui laudo, uma vez que os pais são resistentes à situação do filho - eles dizem que a criança quer chamar atenção-, mas a fonoaudióloga sinaliza o autismo.¹³ A falta de diagnóstico é recorrente nas escolas regulares, muitas crianças com diversos transtornos não possuem laudo por conta de inúmeros fatores.

¹³ Profissionais da saúde e educação podem sinalizar a possibilidade de transtornos, mas os profissionais indicados para fornecer laudo médico são psiquiatras e neurologistas.

[...] nota-se que as dificuldades encontradas inicialmente, estão ligadas ao não conhecimento do transtorno, bem como de um diagnóstico ainda desconhecido pelas professoras, o que dificulta qualquer processo de adaptação e de desenvolvimento da aprendizagem de uma criança, independentemente de ocorrer em uma escola bilíngue ou não (MACRI, 2020, p.105).

No que tange à língua inglesa, a professora relata que o estudante tem ecolalia, repete algumas palavras e frases em inglês mesmo não entendendo. Entretanto, ele compreende, associa e executa comandos referente a situações diárias, tais como *Let's go wash our hand?* e *It's time to have a snack*. A professora também menciona que há situações em que ele compreende o que está sendo dito e responde “não quero”, mostrando que o aluno “está conseguindo adquirir as informações e internalizá-las” (MACRI, p. 104). Em relação à inclusão deste estudante em sala de aula, por vezes o menino não participava das atividades coletivas devido ao fato de ele não entender comandos coletivos, e ainda é o fato de que as professoras não conseguem dar atenção exclusiva ao estudante.

O relato de P1 e os resultados das pesquisas apresentadas nesta seção mostram a prática do ensino de LI para pessoas autistas. Em linhas gerais, os relatos apontam uma dificuldade tão extenuante em lidar com esse público ao ponto de o inglês, a disciplina em questão, ser relegada a segundo plano, pois primeiro os professores precisam adquirir familiaridade com o contexto para, então, pensar em práticas e metodologias para abordar a LI, isso fica claro durante a análise dos relatos dos professores colaboradores entrevistados conforme explicitado no capítulo 6. Assim, fica evidente a necessidade de formação, informação, auxílio e condições de ensino para que os professores estejam preparados e capacitados para a diversidade.

Relembrando que o objetivo da pesquisa consiste em **Analisar a realidade do professor de inglês, abordando aspectos que incluem sua formação, os desafios inerentes ao ensino do idioma para indivíduos autistas e a incorporação de tecnologias digitais como ferramentas de Tecnologia Assistiva**, na próxima seção abordaremos as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e sua utilização no ambiente escolar. Em seguida, comentaremos sobre a Tecnologia Assistiva (TA), fornecendo explicações e exemplos, para, por fim, construir um diálogo entre TDIC e TA.

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS TEA

Nesta seção, abordaremos questões referentes à Tecnologia Assistiva, apresentando conceitos, uma breve retomada histórica sobre a temática e como ela é compreendida no contexto educacional nacional. Em seguida, esclarecemos como as tecnologias digitais podem ser concebidas como recursos ou serviços da TA quando utilizadas como ferramentas que colaboram com o desenvolvimento e promoção de qualidade de vida para pessoas com necessidades específicas em diferentes contextos, inclusive no ambiente educacional. Para finalizar, apresentaremos tecnologias digitais desenvolvidas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de pessoas TEA.

4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o uso da tecnologia está se tornando comum na rotina da população mundial. Dessa forma, as crianças já nascem e crescem inseridas no mundo virtual, e estas, principalmente na adolescência, utilizam a tecnologia de forma constante para obrigações e lazer.

Segundo Ramos (2012), a palavra tecnologia vem do grego e significa técnica ou ofício de um conjunto de saberes. Em outras palavras, são os conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas, como podemos observar na seguinte citação:

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (Idade das pedras ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea... Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências. (RAMOS, 2012, p. 5 e 6)

Em relação à de nomenclatura, o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se refere aos meios de comunicação na tecnologia da informação. De acordo com Repsold (2021) o conceito de TIC é resultado da fusão das telecomunicações, informática e mídias eletrônicas. Seguindo esta linha de raciocínio, essa tecnologia pode ser exemplificada por televisão, jornais, rádios, computadores, celulares, enfim “todas as tecnologias que interferem

e mediam os processos de informação e comunicação dos seres humanos.” (REPSOLD, 2021, p. 28). Outrossim, o surgimento da internet contribuiu para ressignificar a forma de comunicação entre as pessoas. Desde o início da revolução técnico científica, a internet vem ganhando destaque e se tornou indispensável para sociedade, pois, no âmbito mundial, apresenta novas formas de comunicação, descentraliza a informação, promove a inclusão social e permeia relações empresariais, o que acaba implicando em um desenvolvimento socioeconômico e cultural.

No final da década de 1990, com o *boom* da internet, os computadores integraram recursos auditivos e audiovisuais, compilando as funções de diversas máquinas, como: máquina de escrever, gravador de áudio, retroprojetor, rádio, televisão, telefone, fax, entre outros. No início dos anos 2000, a internet entra na fase Web 2.0, e nessa nova etapa o usuário deixa de ser receptor e passa a ser produtor, ou seja, as pessoas passam a interagir, mundialmente, uma com as outras.

Em um cenário cada vez mais tecnológico, digital e perpassado pela internet, surge o conceito de Tecnologias Digitais da Informação da Comunicação. Em breves palavras, as TDIC estão atreladas ao mundo digital, sendo exemplos os *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e equipamentos de comando de voz.

O termo TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação está atrelado aos equipamentos digitais que baseiam seu funcionamento em uma lógica binária em que as informações ou dados são programados, processados e armazenados a partir da combinação de dois valores lógicos (0 e 1) na programação de *softwares* (REPSOLD, 2021, p. 28).

As mudanças que ocorreram na sociedade requisitaram uma prática de escrita e leitura voltada para as novas formas de comunicação, o termo *literacy* e suas nuances começaram a ser tratados. De acordo com Lankshear e Knobel (2006), o letramento passou a ser uma habilidade necessária para entender e produzir informações, independente do suporte.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com os autores, o letramento digital “nos permite combinar o meio que usamos com o tipo de informação que estamos apresentando para o público que estamos apresentando” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006, p. 13, tradução nossa).¹⁴ Para tanto, também é necessário o viés crítico para compreender como as informações estão sendo compartilhadas em determinadas mídias digitais. Por isso, os autores pontuam que o

¹⁴ No original: “enable us to match the medium we use to the kind of information we are presenting and to the audience we are presenting it to.” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006, p. 13).

letramento digital (LD) na verdade deve ser visto como letramentos digitais, pois para processar e interagir nas e com as diferentes mídias, faz-se necessário um conjunto de habilidades tanto em termos operacionais quanto em termos sociais. O crescente uso dos novos recursos tecnológicos tem exigido que os cidadãos aprendam a trabalhar com eles de forma adequada e autônoma.

As TDIC - termo que será doravante contemplado na presente tese -, por estarem presentes em todas as esferas sociais, também estão presentes na esfera educacional. Todavia, os resultados de inúmeros estudos mostram que há barreiras para a inserção dessas tecnologias nas práticas pedagógicas (EMER, 2011; NETTO, CARVALHO, 2022). Por isso, no viés educacional, os letramentos digitais precisam e devem ser abordados numa perspectiva pedagógica.

Entretanto, nos dias atuais, dado o embate nativo digital *versus* não nativo digital, há muitas discussões em torno do fato de os estudantes, por serem nativos digitais em sua maioria - ou seja, nasceram após a segunda metade da década de 90 - são, assim, mais preparados para lidar com as TIC do que os próprios professores. Até mesmo entre os professores que nasceram nessa época, ainda pode ser percebido uma certa dificuldade para trabalhar com tecnologias digitais em sala de aula. Logo, essa discussão recai novamente tanto na questão da formação quanto na questão estrutural da escola.

As abordagens que se baseiam no letramento digital visam desenvolver nos estudantes a capacidade de executar práticas de leitura e escrita diferentes dos modelos tradicionais. Todavia, a discussão acima propicia a reflexão sobre a necessidade de o professor ser um letrado digital para auxiliar na formação de seus alunos. Entretanto, lembramos que parte dos professores que estão atuando, são frutos de formações que não abordavam essa nova modalidade de letramento ou quando abordavam, ficavam apenas na perspectiva teórica. O seguinte relato de um participante colaborador - o qual teve sua formação profissional na segunda década dos anos 2000 - exemplifica este pensamento:

P1: Assim, como eu tive muitas cadeiras de metodologia [...] a gente estudava muito sobre a importância de ter tecnologia na sala, mas não tinha tecnologia na sala[sic] (ENTREVISTA, 2022).

É curioso pensar que desde a década de 1990 e com mais frequência desde os anos 2000 se tem falado sobre a inserção de ferramentas tecnológicas digitais na sala de aula, mas há constantes relatos das dificuldades que permeiam a utilização dessa nova ferramenta. Há programas sociais, há políticas públicas, há cursos de formação continuada específicos sobre a

temática. Mas por que esta realidade não muda? É urgente seguir pesquisando sobre quais os fatores que influenciam para que esta inserção não seja efetivada - o que não é objetivo da presente pesquisa.

Para que este processo ocorra de forma correta e coerente, é imprescindível que o professor saiba como trabalhar com essas novas mídias, adequando-as a contextos específicos e, principalmente, a realidade social e cultural dos alunos. (DE LIMA, 2022). Este também é um ponto discutido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). No documento é proposto que os estudantes recebam formação para fazer parte de uma sociedade que está sempre se transformando e “prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, P. 473). Para tanto, o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do letramento crítico, não pode ser deixado de lado, pois, em uma sociedade que está em constante transformação, os cidadãos precisam ajustar-se na mesma velocidade.

Tanto os letramentos digitais quanto o letramento crítico são englobados pela pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres), a qual defende a aprendizagem como incorporada, situada e social, uma vez que aspectos cognitivos, culturais e sociais provenientes de diversos contextos estão implicados no processo. Esta abordagem é pautada em quatro fatores ou processos de aprendizagem – experienciamento, conceituação, análise e aplicação - visando a construção de sentidos, a sensibilidade para perceber diferenças e assim contribuir com mudanças na sociedade. Essas concepções direcionam o letramento digital tanto no que tange a formação do professor quanto a do estudante.

Em suma, os multiletramentos sugerem práticas de letramento que contemplem a realidade social dos estudantes além dos muros da escola. No caso de pessoas com transtorno e/ou deficiência - no caso do presente estudo estudantes com transtorno do espectro autista - por vezes, o uso de recursos e serviços da Tecnologia Assistiva é uma ferramenta imprescindível a estes estudantes. Assim, será abordada a seguir uma reflexão sobre as TDIC e a TA. Entretanto, considerando que a presente pesquisa busca pensar no professor de inglês frente aos recursos digitais da TA para estudantes autistas, mostro alguns pontos sobre a Tecnologia Assistiva.

4.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEITOS E EXEMPLOS

A Tecnologia Assistiva não é um termo amplamente difundido e pode causar confusão quanto ao seu conceito, uma vez que o termo “tecnologia” pode remeter à equipamentos de última geração, tais como *smartphones*, *notebooks*, *tablets*. Assim, cito o conceito de TA apresentado por Galvão Filho (2009):

Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, entretanto, remonta aos primórdios da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 128)

O termo Tecnologia Assistiva (TA) foi utilizado pela primeira vez na década de 1980, precisamente na legislação dos Estados Unidos, na lei 100-407 (*public law 100-407 – aug, 19, 1988*)¹⁵ no *Technology-Related Assistance for Individuals With Disabilities Act of 1988*, o qual propõe e discorre sobre os propósitos, as garantias e outros aspectos de produção e adaptação da TA que podem auxiliar as pessoas com deficiência a ter uma melhor performance em atividades sociais. Na Europa, a TA, de acordo com o documento *Assistive Technology Education for End-Users: Guidelines for Trainer* elaborado pelo consórcio EUSTAT,

[...]refere-se à combinação individual entre a pessoa e o ambiente e, portanto, refere-se a tecnologias que superam barreiras às instalações convencionais, ou compensam limitações funcionais específicas de modo a facilitar ou possibilitar as atividades da vida diária (EUSTAT, 1999, p. 16, tradução nossa).¹⁶

No Brasil, as definições e determinações foram de responsabilidade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) através do Comitê de Ajudas Técnicas. Todavia, uma vez que não existe mais a secretaria, será utilizada a definição elaborada pelo órgão, a qual é apresentada também por Galvão Filho (2009, p. 27), sendo a TA uma área interdisciplinar

[...]que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de

¹⁵<<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-102/pdf/STATUTE-102-Pg1044.pdf>> acesso em 09/nov/2021.

¹⁶ No original “*refers to the individual match between the person and the environment, and thus refers to technologies that overcome barriers to mainstream facilities, or compensate for specific functional limitations so as to facilitate or make possible activities of daily living*” (EUSTAT, 1999, p. 16)

pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007c).

Portanto, é importante ter em mente que os recursos da TA são os materiais que influenciam no desenvolvimento de uma Pessoa com deficiência (PcD) ou necessidades específicas, enquanto os serviços são as intermediações para a utilização dos recursos (EMER, 2011).

A TA destinada a “consertar” uma pessoa com deficiência (conforme concebida sob uma abordagem de modelo médico) provavelmente produzirá uma tecnologia diferente daquela projetada para eliminar as barreiras sociais. A adaptação das inovações de TA também é afetada pelo contexto social. Um dispositivo de comunicação ou cadeira de rodas pode “consertar” uma deficiência de mobilidade e permitir que uma pessoa experimente um parque, viaje para a universidade ou dirija um carro. No entanto, essas intervenções também dependem de um contexto ambiental mais amplo. Um dispositivo de comunicação não funcionará corretamente sem suporte de estruturas tecnológicas como fibras óticas, plataformas, torres de transmissão e satélites; uma cadeira de rodas não conseguirá se deslocar por parques e prédios sem rampas de acesso (KATH *et al*, 2019, tradução nossa).¹⁷

O Plano Nacional de Tecnologia Assistiva, regulamentado por meio do decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021, tem como diretrizes, a título de exemplos, reduzir ou superar as barreiras de inclusão social e priorizar a independência individual. O decreto também determina como tecnologia assistiva ou ajuda técnica

os produtos, os equipamentos, os dispositivos, os recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, com vistas à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2021).

De acordo com essa definição, compreende-se que a TA é uma área de conhecimento e os seus recursos são voltados para facilitar a vida de pessoas com necessidades especiais, e não apenas de pessoas com deficiência, para a inclusão e convívio em sociedade.

¹⁷ No original: “AT intended to “fix” a disabled person (as conceived under a medical model approach), is likely to produce different technology to that which is designed to eliminate the social barriers. The adaptation of AT innovations is also affected by social context. A communication device or wheelchair could “fix” a mobility impairment and enable a person to experience a park, travel to university, or drive a car. Yet, those interventions also rely on a wider environmental context. A communication device will not work properly without supporting technological structures such as optical fibers, platforms, transmission towers and satellites; a wheelchair will not be able to move through parks and buildings without access ramps.” (KATH *et al.*, 2019)

Pensando dessa forma, rampas, estacionamentos voltados para grupos específicos, tais como idosos, deficientes e cadeirantes, bem como os recursos para planejamento e implantação desses fatores são exemplos de TA. A seguir, alguns exemplos.

Figura 1 - Tecnologia Assistiva.



Fonte: website Group-gac.com.br (2022)

Figura 2 - Tecnologia Assistiva.



Fonte: Blog jumlabel (2022)

As figuras 1 e 2 são exemplos de TA. Nelas, é possível perceber um teclado com adaptador de Braille e um braço mecânico/biônico. Os recursos de TA, então, precisam de planejamentos e recursos para serem desenvolvidos. Seguindo esta vertente, Nsofor e Bello (2015), citados por Chukwuemeka e Samaila (2020) agrupam Tecnologias Assistivas em baixa, média e alta.

- Baixa Tecnologia Assistiva: são os dispositivos e ferramentas comuns e baratos, projetados ou adaptados propositalmente para auxiliar em diferentes áreas de dificuldades. Exemplos: óculos, cartões com letras grandes e entre outros;
- Média Tecnologia Assistiva: são os dispositivos eletrônicos simples (às vezes operados por bateria) e alguns dispositivos mecânicos. Exemplos: cadeira de roda e entre outros;
- Alta Tecnologia Assistiva: são os dispositivos eletrônicos e computadorizados avançados. Exemplo: *Softwares e Hardwares*.

As categorias de TA estão elencadas na tabela 5, em uma adaptação da explanação de Bersch (2017).

Tabela 5 - Categorias de Tecnologia Assistiva (continua).

Categoria	Definição	Exemplos
Auxílios para a vida diária e prática	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio	Alimentação (fixador de talher à mão; anteparo de alimentos no prato) Vestuário (abotoadura, argola para zíper) Material escolar (virador de página por acionadores; aranha mola para fixação da caneta)
Comunicação Aumentativa e Alternativa	Destinadas a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender.	Prancha de comunicação e pranchas dinâmicas
Recursos de acessibilidade ao computador	<i>Hardwares e softwares</i> que promovem acessibilidade ao computadores	Teclado expandido e programável; linha Braille
Sistemas de controle de ambiente	Controles remotos que auxiliam pessoas com limitações motoras a ter uma maior automação residencial para maior independência	Controles que ligam e desligam luzes; abrem e fecham janelas; desligar fogo e torneiras
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Arquiteturas que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade de todas as pessoas	Projetos de acessibilidade
Órteses e próteses	Peças artificiais para substituir partes (ausentes) do corpo humano	Próteses de membros superiores; órteses de membros inferiores
Adequação postural	Recursos que auxiliam e estabilizam a postura	Módulo postural em cadeiras de rodas; almofadas ortostáticos
Auxílios de mobilidade	Acessórios que melhoram a mobilidade pessoal	Cadeiras de rodas motorizadas; andador transfer

Fonte: Bersch (2017, adaptado)

Tabela 6 - Categorias de Tecnologia Assistiva (conclusão).

Categoria	Definição	Exemplos
Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzir conteúdos visuais em áudio ou informação tátil	<i>Softwares</i> que facilitam o acesso à comunicação	Lupas manuais e eletrônicas; aplicativos para celulares com retorno de voz
Auxílio para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais	<i>Softwares</i> que favorecem a comunicação	Aparelho auditivo; celular com mensagens escritas e chamadas por vibração
Esporte e lazer	auxilia na prática de esportes em atividades de lazer	Cadeira de rodas; bola sonora

Fonte: Bersch (2017, adaptado)

Por sua vez, Bersch (2017) discorre sobre as categorias de Tecnologia Assistiva, uma vez que os recursos são organizados com base nos seus objetivos. “Ao apresentar uma classificação de TA, seguida de redefinições por categorias, destaca-se que a sua importância está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa de recursos e serviços em TA[.]” (BERSCH, 2017, p. 4).

No que tange a educação, a TA e seus recursos têm sido utilizados como auxílio ou como ponto de partida, dependendo da situação, durante o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência. De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), “As Tecnologias Assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência.”¹⁸ Também no site, há dois documentos disponíveis para download que fazem parte do *Portal de ajudas técnicas para educação Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*, 1) Recursos Pedagógicos Adaptativos (BRASIL, 2002) e 2) Recursos para Comunicação Alternativa (MANZINI, 2006).

Considerando o documento sobre os Recursos Pedagógicos Adaptativos, deve ser competência do professor

“[...]perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2002, p. 5).

¹⁸ <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>> acesso em 09/nov/2021.

Para adaptar ou construir os recursos pedagógicos necessários, o documento lista sete passos que o professor deve seguir, são eles:

1. Entender a situação (reconhecer as necessidades e o contexto social);
2. Gerar ideias (conversar com as pessoas que vão utilizar o recurso e pesquisas);
3. Escolher alternativas (ter o conhecimento dos recursos materiais disponíveis);
4. Representar a ideia (definição dos recursos);
5. Construir o objeto (experimentar o uso);
6. Avaliar o uso (avaliar se o recurso utilizado/criado contribuiu para o estudante);
7. Acompanhar o uso (avaliar a performance do estudante no decorrer do tempo).

A Comunicação Alternativa (CA) é um recurso da Tecnologia Assistiva (AVILA *et al.*, 2013, p. 116) e “costuma ser empregado em situações que envolvem o déficit de oralidade e/ou letramento.”, o que corrobora com a definição presente no documento Recursos para Comunicação Alternativa (MANZINI, 2006) que pontua a CA como um “conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala” (MANZINI, 2006, p. 4).

Figura 3 - Fichário para comunicação alternativa.



Fonte: Instituto Itard (2022)

Alguns exemplos de CA são pastas, fichários e pranchas temáticas. Ainda de acordo com o documento, para utilizar o recurso da comunicação alternativa, o professor precisa saber

- 1) as habilidades físicas do usuário: acuidade visual e auditiva; habilidades perceptivas; fatores de fadiga; habilidades motoras tais como preensão manual, flexão e extensão de membros superiores, habilidade para virar páginas;
- 2) as habilidades cognitivas: compreensão, expressão, nível de escolaridade, fase de alfabetização;
- 3) o local onde o sistema será utilizado: casa, escola, comunidade;
- 4) com quem o sistema será utilizado: pais, professores, amigos, comunidade em geral;
- 5) com qual objetivo o sistema será utilizado: ensino em sala de aula, comunicação entre amigos (BRASIL, 2006, p. 7).

Apesar das leis e políticas públicas que abarcam o processo de inclusão tecnológica, há fatores que impossibilitam que essas determinações sejam cumpridas de forma efetiva, como relata Emer (2011)

Passei a observar que a rede pública recebia equipamentos e software destinados à inclusão e que para a minha indignação, continuavam e continuam lacrados, pelo simples fato de ninguém ter conhecimento apropriado para desenvolver trabalhos específicos. É uma realidade cruel se inaugurava aos meus olhos, escolas ainda com classes especiais, professores sem formação tecnológica e escolas com salas de recursos multifuncionais que eram apenas destinadas a reforço escolar (EMER, 2011, p. 23).

Disto decorre a importância de um diálogo cada vez mais estreito e contínuo entre aspectos educacionais e seus componentes com a tecnologia. Pois, para uma parte da população, recursos tecnológicos são meios que facilitam o convívio na sociedade, enquanto para pessoas com deficiências e transtornos específicos esses recursos tornam possíveis as atividades cotidianas.

Por exemplo, pessoas com transtorno do espectro do autismo apresentam dificuldade de comunicação e socialização em diversas situações (APA, 2013; GRANDIN, PANEK, 2019; VOLKMAR, WIESNER, 2019), o que pode dificultar a interação social dessas pessoas. Sob esta perspectiva, Roberts-Yates e Silvera-Tawil (2019) pontuam que “A tecnologia pode proporcionar ambientes que permitem a aprendizagem individualizada e *feedback* imediato, minimizando a necessidade de interações sociais do 'mundo real' durante o processo de aprendizagem, uma fonte comum de ansiedade para esta população estudantil” (ROBERTS-YATES, SILVEIRA-TAWIL, 2019, p. 198, tradução nossa).¹⁹ Isto corrobora com Valencia *et al.* (2019), quando os

¹⁹ No original: “Technology can provide environments that allow for self-paced learning and immediate feedback, while minimizing the need for ‘real world’ social interactions during the learning process, a common source of anxiety for these student populations” (ROBERTS-YATES, SILVEIRA-TAWIL, 2019, p. 198).

autores pontuam que a tecnologia permite que os estudantes TEA mantenham suas rotinas e seus comportamentos, não se sentindo desconfortáveis durante o processo de aprendizagem. Por isso,

a inclusão sócio-digital deve ser pensada e organizada em favor da acessibilidade de todos, partindo de políticas e ações que respeitem os alunos nas suas necessidades, ao mesmo tempo, que permitem e oportunizam a capacitação e formação dos professores para esta prática, formando para a diversidade, fundamentada na construção sólida de uma consciência inclusiva e solidária (EMER, 2011, p. 66).

As figuras 5 e 6 ilustram o uso de tecnologia digital como um recurso da Tecnologia assistiva.

Figura 4 - Exemplo de Tecnologia Assistiva.



Fonte: Oficina da net (2022)²⁰

Figura 5 - Exemplo de Tecnologia Assistiva.



Fonte: DNA da ciência (2022)²¹

²⁰Fonte: <<https://www.oficinadanet.com.br/post/17558-o-que-e-tecnologia-assistiva>> acesso em 09/nov/2021

²¹ Fonte: <<https://dnadaciencia.com/tecnologia-assistiva-o-que-e/>> acesso em 09/nov/2021

Assim, dada a importância das TDIC no contexto social mundial, na seção a seguir, será apontado sobre tecnologias digitais como recursos da tecnologia assistiva para pessoas com transtorno do espectro do autismo. De antemão, os artigos e estudos que versam sobre a temática são limitados, sobretudo quanto ao ensino da língua inglesa.

4.4 RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA ASSISTIVA

No mundo atual, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) regulam e direcionam as relações sociais em vários contextos, influenciando diretamente o cotidiano das pessoas. De acordo com Magalhães (2017), estas tecnologias são os recursos metodológicos, bem como os programas e aplicativos que são desenvolvidos. Assim, esses recursos podem ser compreendidos desde o rádio e televisão até *tablets e smartphones* de última geração.

Nas escolas, “A tecnologia digital já é usada para apoiar a educação tradicional e sustenta a pedagogia do ensino que permite que os alunos adquiram as habilidades necessárias para navegar pelo mundo fora da sala de aula” (ROBERTS-YATES, SILVEIRA-TAWIL, 2019, p. 198, tradução nossa)²². Como consequência, alguns autores destacam que quando as TDIC são utilizadas com pessoas com deficiências para promover independência, elas também são compreendidas como Tecnologia Assistiva (EMER, 2011; NETTO, CARVALHO, 2022).

Sardenberg e Maia (2021), através de estudo, discutiram “aproximações e distanciamentos” entre TIC e TA sob o viés da Educação Especial Inclusiva. Para tanto, os autores tomaram como base as definições de ambas em documentos oficiais. Segundo os autores, a UNESCO, por meio do relatório “Abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as Pessoas com Deficiência”, pontua que TIC são acessíveis quando desenvolvidas a partir do Desenho Universal, ou seja, desenvolvidas para serem utilizadas por todos. A TA, por sua vez, é compreendida por uma perspectiva mais ampla, indo além da informação e comunicação.

Ainda no mesmo estudo os autores abordam a Declaração Mundial de Educação para Todos elaborada pela UNICEF em 1991. Neste documento, as TIC foram

²² No original: “Digital technology is already used to support traditional education, and underpins teaching pedagogy that enables students to acquire the skills necessary to navigate the world outside the Classroom” (Roberts-Yates, Silvera-Tawil, 2019, p. 198)

direcionadas para todos. Portanto, segundo os autores, na declaração, há um distanciamento entre TIC e TA.

[...]a tecnologia de assistência citada no âmbito da formação de profissionais da Educação caracteriza o que atualmente denomina-se TA, pois refere-se à comunicação, mobilidade e aprendizagem do aluno com deficiência, enquanto os auxílios técnicos podem ser compreendidos como TIC, referindo-se a fatores relativos à escola.” (SARDENBERG E MAIA, p. 3079).

Porém, esta é uma questão que está aberta a interpretações, uma vez que por ser para todos, as TDIC também fazem parte do rol de recursos e ferramentas para pessoas com transtornos e deficiências. Outro ponto que precisa ser considerado é a data desses documentos, pois as TDIC passaram por uma evolução expressiva e não é mais cabível limitar os usos nos diversos ambientes sociais, sobretudo na esfera escolar numa perspectiva inclusiva.

Bersch (2017) pontua que a tecnologia deve ser considerada TA no contexto educacional quando ela é utilizada para diminuir ou eliminar as barreiras que são decorrentes da deficiência ou do transtorno, pois “a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência[...]” (BERSCH, 2017, p. 12). Assim, ela sugere que três perguntas sejam realizadas com o intuito de concluir se uma ferramenta tecnológica está desempenhando uma função assistiva, sendo estas

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Tendo respostas afirmativas para as três questões, eu ousou chamar a ferramenta utilizada pelo aluno de Tecnologia Assistiva, mesmo quando ela também se refere à tecnologia educacional comum (BERSCH, 2017, p. 12).

Interessa pontuar que quando o termo tecnologia é mencionado não se refere apenas a dispositivos eletrônicos de última geração, como também o termo Tecnologia Assistiva está sendo usado de forma abrangente, englobando dispositivos, metodologias e serviços. Assim, dialogando os sentidos de tecnologia e TA, “dispositivos de TA podem ser itens que agora consideraríamos de tecnologia muito baixa (uma bengala, uma prótese antiga) ou de alta tecnologia (dispositivos de comunicação eletrônica, dispositivos de

realidade aumentada e cadeiras de rodas elétricas) (KATH ET AL, 2019, p. 687, tradução nossa).²³

Nesta perspectiva, Netto e Carvalho (2022), em estudo, tiveram como objetivo analisar as TDIC no ambiente escolar com o intuito de entender como podem potencializar o AEE. Em linhas gerais, os resultados mostraram que os recursos de TDIC podem e devem ser utilizados, de forma adequada, como TA, bem como as “Tecnologias Assistivas desempenham um papel importante na aprendizagem de alunos com deficiência”, todavia há barreiras como “falta de equipamentos básicos na escola e a ausência de formação adequada dos profissionais de educação.” (NETTO, CARVALHO, 2022, p. 1).

Dialogando a respeito deste ponto de vista, um dos professores colaboradores da pesquisa faz o seguinte relato:

P3: Celulares? Não tinha como porque faltava internet. Os alunos não tinham... um ou outro que tinha dados móveis e eu também não ia pedir pra ele gastar os recursos dele pra utilizar. Mas eu lembro, né, de quando eu entrei na ilusão que a escola ia fornecer as condições, ainda comentei que ia tentar utilizar, pelo menos, o celular. Mas não tinha internet nem pra que eu fizesse a chamada [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Por meio do relato, percebemos que não tem internet “nem” para fazer a chamada, recurso básico nos dias de hoje, na escola em que o professor colaborador trabalha. Nesta perspectiva e abrindo um parêntese, importante pensar sobre as razões pelas quais ainda há falta de estrutura de escolas e formação de professores adequadas para a nova realidade da escola, uma vez que há políticas públicas e programas governamentais que tem como objetivo estruturar escolas, tanto física quanto metodologicamente, como também programas de formação continuada desde a década de 1950 (SOARES, CARVALHO, 2012).

Não é possível a princípio indicar de forma precisa a fonte da situação, entretanto os indícios apontam que é necessária uma educação social voltada para a convivência e para o respeito às diferenças e ao acesso à internet para as atividades pedagógicas e inclusivas. A partir disto, será possível ressignificar a perspectiva social frente às demandas sociais vigentes.

²³ No original: “AT devices may be items we would now consider very low technology (a cane, an ancient prosthesis) or high technology (electronic communication devices, augmented reality devices and electric wheelchairs) (KATH ET AL, 2019, p. 687).

Retomando o diálogo entre TDIC e a TA, há um destaque para o conceito de desenho universal. Entretanto, enquanto o desenho universal não invade todos os âmbitos, enfatiza-se que “os usos das TDIC possibilitam que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais seja mais efetiva, pois elas proporcionam diversas vantagens que ampliam possibilidades e aprendizagens dos alunos com deficiências, como também podem contribuir para sua permanência no ambiente de ensino e evitar a evasão escolar.” (NETTO, CARVALHO, P. 9).

Retomando a discussão sobre os multiletramentos e letramentos digitais, se pensarmos na necessidade de o professor ser letrado para lidar com as novas tecnologias em sala de aula, considerando a TA e sua função, somos direcionados a pensar na necessidade de os professores - como também a sociedade como um todo - serem letrados para o uso desses serviços como ferramenta pedagógica inclusiva para todos os estudantes em sala de aula, inclusive aqueles com TEA. Apesar de ser uma perspectiva urgente, ela é pouco tratada em praticamente todas as esferas das sociedades - inclusive nos meios digitais, os quais têm um poder de alcance extraordinário. É necessário mudar esta realidade. Então, uma forma de auxiliar nesta mudança, pelo menos na perspectiva desta pesquisa de doutorado, é o uso de redes sociais para espalhar o conhecimento acerca do TEA e dos recursos e serviços digitais da Tecnologia Assistiva.

Para dar sequência a discussão entre TDIC, TA e autismo, na seção seguinte será destacado alguns estudos que abordam recursos tecnológicos assistivos para estudantes TEA.

4.5 AS TECNOLOGIAS PARA ESTUDANTES TEA

Há tecnologias digitais que foram e estão sendo desenvolvidas para pessoas com autismo, todavia, é preciso ter em mente que esses recursos e serviços da TA sejam efetivos. A utilização “precisa ser planejada de acordo com o projeto pedagógico e as concepções metodológicas que fundamentam a prática educacional e ao mesmo tempo, adaptado às necessidades funcionais dos PNEs no contexto da escola e da sala de aula” (EMER, 2011, p. 72). Fazendo uma adição, enfatizamos que também é preciso utilizar esses serviços e recursos considerando a necessidade do estudante, no caso da presente pesquisa, estudante com autismo.

Ainda de acordo com Emer (2011), “as TIC utilizadas como TA, estão possibilitando uma infinidade de alternativas para adaptações e acessibilidade das PNEEs” (EMER, 2011, p 73). Como exemplo, a autora cita as adaptações físicas ou órteses, adaptações de *hardware e softwares* especiais de acessibilidade. Sobre este último, Passerino et al (2013) discorrem sobre a formação do professor para a utilização do Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo (SCALA), um *software* desenvolvido para auxiliar no desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo.

A partir dessa proposta se originou uma demanda por: a) compreender a Tecnologia Assistiva no âmbito educacional, já que até o momento esta vinculava-se mais com a área de saúde e reabilitação, e b) iniciar uma discussão sobre os processos de formação de professores especialistas ou generalistas no âmbito da educação especial para atuar nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE), e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” (PASSERINO *et al.*, 2013, p. 621).

Em contexto nacional, o estudo de Coelho *et al.* (2017) mapeia as tecnologias digitais utilizadas durante o ensino para alunos TEA. Para tal, foi realizada uma revisão de três artigos que tratam sobre a temática. Os resultados mostraram que jogos de computador, tecnologias *touch, laptops e tablets* são os recursos mais utilizados. Seguindo os autores, “[...] embora sejam poucos estudos em português, estes apresentam resultados positivos do uso das tecnologias, favorecendo a autoexperimentação, atenção, interação e comunicação.” (COELHO NETO *et al.*, 2017, s/p). Nos três artigos analisados no estudo não consta detalhamento sobre a utilização desses recursos.

Para averiguar o impacto do uso da tecnologia na vida de pessoas com autismo, Valencia *et al.* (2019) apresentam uma revisão quantitativa de pesquisas sobre o uso da tecnologia para pessoas com autismo para compreender o impacto dessa ferramenta na vida da comunidade em questão. Os autores ponderam três perguntas de pesquisa, dentre elas, “de que maneira a tecnologia contribui para a educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo?”. Para responder, os autores analisaram 94 artigos publicados em periódicos ou em anais de eventos, os quais foram divididos em quatro categorias “habilidades conceituais” (25,53%), “habilidades práticas” (8,51%), “habilidades sociais” (36,17%) e “habilidades gerais” (29,79%).

Tendo em mente que o presente estudo também busca refletir sobre o professor e em específico sobre sua formação, acredita-se ser pertinente apresentar estudos que

tratam sobre o ensino do idioma, pois este é diretamente influenciado pela formação do profissional. Os estudos de Alemi e Mahboub (2013) e Vlachou e Drigas (2017) versam sobre o ensino e/ou aprendizagem de língua inglesa de estudantes com autismo por meio da TA, respectivamente robô e equipamentos móveis. Saliento que o primeiro estudo foi desenvolvido no Irã, país no qual o inglês não é considerado o idioma nativo-materno.

O estudo de Alemi e Mahboub Basiri (2013) busca investigar os efeitos do *Robot Assisted Language Learning* (RALL) para a aprendizagem e fixação de vocabulário em língua inglesa de crianças com autismo. Dois grupos, um com a utilização do RALL e outro não, para efeito de comparação, com meninos entre 6 e 10 anos fizeram.

O programa de ambos os grupos consistia em 12 sessões, com aplicação de teste em quatro momentos para avaliar a aprendizagem de vocabulário: antes de iniciar (*pre-test*), durante (*mid-test*), ao término do programa (*immediate post-test*) e após um período de tempo (*delayed post-test*). O robô humanoide *NAO* foi o robô utilizado no grupo RALL. O robô esteve envolvido em atividades como apresentar o vocabulário por meio do *powerpoint*, cantar e dançar músicas, jogar jogos, cometer erros de propósito e dar *feedbacks* para o grupo RALL.

As pontuações dos testes aplicados mostraram que o grupo RALL teve melhor performance do que o grupo não-RALL e, de acordo com os autores, isso comprova a eficácia da utilização do robô. De acordo com relato das mães das crianças do grupo RALL, uma mencionou que o filho sinaliza que fixou o vocabulário aprendido chegando, inclusive, a cumprimentar o irmão mais velho em inglês; outra mãe contou que percebeu a diferença na desenvoltura do filho durante a participação dele o grupo RALL e em outros programas que não utilizavam robôs.

Durante comparações entre os grupos, as autoras destacaram que o grupo não-RALL apresentou melhor performance no que tange a correção de erros cometidos de propósito e isso se deve ao fato de ter sido um assistente humano ao invés de um robô a cometê-los. Consideramos que isto reforça a necessidade de pessoas envolvidas na educação, sobretudo os professores, a estarem abertos para as tecnologias em sala de aula. Entretanto, isto direciona para uma reflexão sobre as disparidades sociais e tecnológicas existentes nos diversos contextos brasileiros.

Vlachou e Drigas (2017) pesquisaram sobre o uso e eficácia da tecnologia móvel para estudantes com TEA. Para tanto, outros estudos foram citados e analisados. Os dispositivos que geram discurso, os *Speech Generating Devices* (SGP), os quais os autores citam como exemplo, são ferramentas importantes para estudantes TEAs que

apresentam limitações na fala. Eles também pontuam que uma das possíveis causas da dificuldade de implementar tecnologia na educação especial, é que esta ainda não tem uma prática bem estabelecida de trabalho.

Além do SGP, os autores Vlachou e Drigas (2017, p. 6) citam outros exemplos de tecnologias móveis para TEAs, tais como: “*Abaris system for autism therapy, the AMA tablet application for data analysis and five mobile applications for iPads, such as: ABC DATA Pro, Autism Tracker Pro, Behavior Journal, Behavior Tracker Pro and Catalyst HD*”.

O resultado da pesquisa mostrou que a tecnologia móvel é bem atrativa para crianças com TEA, que não têm déficit na comunicação social, pois ao utilizar o dispositivo a criança se sente mais segura e menos ansiosa durante o processo de interação. Os pesquisadores também pontuaram que ferramentas digitais já estão sendo utilizadas na intervenção de pessoas com autismo e, por isso, a necessidade de que esses recursos sejam implementados pela família, educadores e terapeutas que estão presentes na adaptação dessas pessoas.

Ainda em relação à pergunta mencionada, a maioria dos estudos mostraram propostas para ensinar pessoas TEA por meio de tecnologias modernas, tais como sensores, realidade virtual, realidade aumentada e geolocalização. De forma específica, foi mencionado o uso de câmera robôs para detectar as emoções dos estudantes e ensinar habilidades sociais (LORENZO *et al.*, 2016), o desenvolvimento de um aplicativo de celular que auxilia na aquisição e significado de palavras (WOJCIECHOWSKI *et al.*, 2017), o uso do aplicativo ABRACADABRA para o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de leitura (ARCIULI, BAILEY, 2019) e o protótipo de um jogo para crianças TEA aprenderem vocabulário (KHOWAJA *et al.*, 2018).

De acordo com os autores da pesquisa, considerando o ensino através da tecnologia, as pesquisas focaram no ensino de habilidades sociais de emoção (12,77%), comunicação (9,57%) e linguagem (14,89%). Tendo em mente as categorizações mencionadas, as pesquisas focaram mais em habilidades sociais do que nas habilidades de conceito ou práticas, e isto destaca “a necessidade de mais pesquisas e desenvolvimento de novas soluções para o ensino de habilidades tão importantes.” (VALENCIA ET AL, 2019, p. 12, tradução nossa).²⁴

²⁴ No original: “which shows a need for more research and development of new solutions for teaching such important topics.” (VALENCIA *et al.*, 2019, p. 12)

Por estar tratando de recursos digitais assistivos, nesta seção foram feitos apontamentos referentes às TDIC e TA, apresentando aspectos pertinentes aos conceitos, como evolução, aplicação no ensino e exemplos. Em seguida, foram relacionadas as TDIC e a TA e como estas podem se comportar na rotina de pessoas com deficiências ou transtornos. Além disso, serão apresentadas investigações sobre estudantes autistas e o uso de tecnologias no campo educacional. Dando sequência a pesquisa, na próxima seção será abordada a formação do professor de inglês para o ensino de pessoas TEA.

5. O PROFESSOR DE INGLÊS PARA ESTUDANTES AUTISTAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA

As práticas sociais não são neutras, pois envolvem escolhas perpassadas por posicionamento político, ideológico e relações de poder. Nesse direcionamento, a escola, por ser um ambiente de formação cidadã, reflete e é contemplada pelas interações sociais. Por ter esse caráter formativo, embasando a construção dos cidadãos atuantes na sociedade do futuro, o professor, o qual tem um papel importante e contextualizado, precisa ter em mente que o ensino não é neutro, pois como dizia Paulo Freire, ensinar é um ato político. Com isso, ele precisa estar em harmonia com a diversidade presente em sala de aula, para que o ensino-aprendizagem seja significativo para todos que estão envolvidos no processo.

Nos últimos anos, precisamente desde a década de 1990, devido às políticas públicas de inclusão, a sociedade vem presenciando a inserção de pessoas com diversas necessidades no convívio social e, conseqüentemente, no contexto escolar, como já retratado em seções anteriores. Para o contexto desse estudo, há o destaque para pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA). Sabe-se que cada vez mais crianças TEA estão sendo matriculadas no ensino regular, tendo suporte legal de leis e decretos para tal. Assim, há a necessidade de que os professores de inglês tenham conhecimento suficiente para que consigam ensinar de forma adequada a estes estudantes.

Nas décadas mencionadas, o mundo vivenciou a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas indispensáveis no contexto diário. Conseqüentemente, as TDIC chegaram às escolas para compor o arsenal de recursos pedagógicos que ajudam na formação do estudante, havendo a necessidade de o professor

também estar apto para tal realidade. Aprofundando esse cenário, há as tecnologias digitais que também podem ser recursos da Tecnologia Assistiva para pessoas TEA. Uma temática que vem sendo pesquisada nas últimas duas décadas.

Por esse motivo, entendemos que pensar a formação de professores, mais especificamente a formação de professores de línguas, na pós-modernidade, implica romper com a formação centrada no treinamento, no controle, na reprodução e na transmissão de conteúdos relativos ao componente curricular que esse profissional em formação ensina(rá) (BARROS, 2021, p. 194).

Assim, para esta seção, a proposta é refletir sobre o professor de inglês, considerando fatores relacionados ao saber docente, sua formação e práticas para as demandas atuais de ensino. Importante ressaltar que não há intenção de criticar negativamente os fatores elencados, mas sim refletir sobre eles na perspectiva da LA.

5.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA PESSOAS TEA

Como posto, cada vez mais estudantes com necessidades especiais estão chegando às salas de aulas regulares, não só no Brasil, mas em vários países do mundo, o que pode ser o resultado das políticas mundiais relativas à inclusão conforme a Declaração de Salamanca (1994). Todavia, boa parte das pesquisas ainda apontam os desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para esses estudantes (PADMADEWI E ARTINI, 2017; TENENTE, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020).

No âmbito nacional, o documento que contempla As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 - homologado em 2002) menciona a necessidade de os cursos de graduação formarem professores aptos a atuarem de acordo com as novas demandas sociais e as transformações que acontecem de forma constante na sociedade. De acordo com o documento, são inerentes à atividade docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;

- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 4)

Por exercer um papel importante no processo ensino-aprendizagem, é primordial ao professor possuir um conjunto de critérios e habilidades que devem ser trabalhados nos cursos de licenciatura. Assim, partindo de tal princípio, algumas premissas voltadas para o perfil dos formados em Letras retratadas no documento do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CES nº 83/2007):

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. [...] O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira moderna ou clássica [...] deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela (BRASIL, 2007, p.2, grifo nosso).

Os cursos de licenciatura são compreendidos como responsáveis por formar futuros professores. Antes de ser professor o sujeito já foi aluno e, conseqüentemente, conhece o funcionamento social do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, há valores e crenças interiorizadas que são reutilizadas ou transformadas, guiando a prática do docente²⁵.

“Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício.” (TARDIF, 2014, p. 72)

Hoje há a crença de que o ofício do professor tem caráter multidisciplinar e advém de diversas fontes, pois é consequência tanto das demandas sociais que integram o contexto do ensino como das ideias formativas do próprio professor. Assim, de acordo com o autor, os saberes necessários para o ofício do professor são de ordem pessoal dos professores, da formação escolar, da formação profissional para o magistério, dos programas (e ferramentas) usados no trabalho e da sua própria experiência na profissão. Resumindo, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos,

²⁵ Como exemplo, já percebi que em certos contextos de ensino, repito frases de efeito ou comportamentos de meus professores do ensino regular.

provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

No que tange ao saber decorrente da formação profissional, há algumas décadas, pesquisadores já se voltavam para a necessidade de uma reforma curricular. Uma mudança que envolvesse uma abordagem do trabalho prático de forma mais ativa com a língua alvo, e não com o foco apenas em perspectivas teóricas, mas intercalando-as com realidades concretas da sala de aula. Em outras palavras, uma reforma curricular que abra espaços para problemas de ordem prática. Ao tratar da diversidade presente na sala de aula, destacamos a diversidade de gênero, étnica, religiosa, cultural e social. Todavia, o presente estudo, aborda a diversidade decorrente especificamente dos transtornos do neurodesenvolvimento.

O número de instituições de ensino superior, que oferece cursos de licenciatura visando formar professores, é imensa. No entanto, Nunes, Walter e Schirmer (2012) apontam que a formação inicial de professores, na maioria das IES, objetiva preparar o futuro professor para lidar com uma turma homogênea, de modo que os professores não estão devidamente instrumentalizados para atuarem com alunos que apresentam alguma deficiência ou alguma necessidade especial (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 80).

Durante muito tempo na história, pessoas com necessidades especiais foram concebidas socialmente de diferentes maneiras, porém com um aspecto em comum, a marginalização. Algumas pesquisas pontuam que no período Clássico em específico o greco-romano, era costume abandonar em margens de rio ou sacrificar essas pessoas, uma vez que a deficiência seria um empecilho para o ser humano. Na Idade Média, pessoas desse grupo eram retiradas do convívio social, livrando a sociedade deste tormento, bem como havia consenso de que a deficiência advinha de demônios que precisam ser expurgados do corpo e da alma. No iluminismo, a ciência passa a ser a fonte de toda razão e, assim, o foco passou a ser em como pesquisas e experimentos poderiam auxiliar na cura dessas pessoas (PEREIRA, 2017; COSTA, 2018).

Apesar de estarmos vivendo em um século posterior aos períodos mencionados, ainda há muito desses pensamentos tanto em contextos especializados quanto em contextos leigos. Como exemplo, na atualidade, há muitas discussões referentes à cura para o transtorno do espectro do autismo, todavia, o DSM-V e pesquisas embasadas não sinalizam nada nessa vertente. Isso contribui e fortalece a propagação do preconceito e disseminação de informações que não são embasadas nem do ponto de vista teórico e nem do ponto de vista ético.

Apesar de a formação de professores para o ensino especial ser objeto de estudo no Brasil desde a década de 1950 (SOARES E CARVALHO, 2012), estes pensamentos continuam afetando a vivência de estudantes TEA no contexto escolar, dado que seus pares não tem o conhecimento necessário, bem como professores e toda a equipe escolar, por vezes, não tem meios necessários para driblar tal preconceito e contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento e inclusão. Esta demanda por vezes é devida à falta de vivência com esta realidade. Por isso, urge a necessidade de os currículos dos cursos de formação de professores preparem os futuros professores para tal. A declaração de Salamanca (1994), suporta essa afirmação ao destacar que tanto os professores, quanto os outros profissionais envolvidos na educação devem possuir conhecimento sobre o espectro visando a educação inclusiva.

Falar sobre professores diante de alunos com deficiência é falar de relações de ensino e aprendizagem, de modos de participação nessas relações, de posições socialmente construídas no movimento histórico da educação brasileira e, em seu bojo, da educação definida como especial e, atualmente, mais especificamente, sobre a realização dessa educação numa perspectiva inclusiva” (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 11).

Esta mudança de currículo é necessária para abordar deficiências e outros transtornos além do autismo. Na entrevista empreendida neste estudo, a maioria dos colaboradores pontuaram que em suas formações não foram abordadas questões referentes à perspectiva inclusiva. O excerto a seguir é um trecho de um dos relatos e ilustra este argumento.

P2: Hoje, quando eu olho pra os aprendizados, pras disciplinas de prática e tudo, eu vejo que tudo que a gente aprendeu foi pra um aluno ideal que aprende de qualquer jeito, um aluno que tem motivação lá em cima, um aluno que não tem problemas emocionais, um aluno que não tem problemas familiares é uma coisa ideal, porque nunca na nossa formação foi discutida ‘ah, mais, e se o aluno tiver doente?, e se o aluno tiver perdido a mãe? e se o aluno for autista? E se o aluno tiver TDAH? E se...? Nada disso durante a formação foi trabalhado e naquele momento eu não me atentava pra isso[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Dado o caráter social da língua inglesa, os professores de inglês precisam estar preparados para este novo contexto de ensino, auxiliando todos os estudantes – típicos e neurotípicos – a se tornarem cidadãos do mundo, o que já é uma realidade da comunicação e interação global. Portanto é importante “formar professores éticos, prontos a se relacionar com alunos de diferentes etnias, religião, gênero ou que apresentem também

diferenças nas suas capacidades de ouvir, ver ou compreender o mundo.” (MEDRADO, 2016, p. 272).

Outro ponto que implica esta necessidade é o fato de o Atendimento Educacional Especializado, previsto no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, não ser ofertado em todas as instituições regulares de ensino. Em tempo, se tratando da LI, ainda há a barreira do idioma estrangeiro, o que pode ocasionar uma dificuldade para o profissional do AEE, por isso a importância de formação e suporte adequados para o professor.

Apesar de o estudante com TEA já ser uma realidade em sala de aula há décadas, ainda há relatos de professores que ainda não se sentem preparados para lidar com esta realidade (ROCHA, TONELLI, 2013). Isso pode ser justificado, de acordo com Tenente (2017), pelo fato de que boa parte dos professores não tiveram experiência teórica e prática com estudantes TEA nos cursos de formação inicial.

O exposto atesta e dialoga com os conceitos supracitados, pois

[...] o professor em formação inicial precisa ser colocado diante de diferentes realidades e ter contato com todos os tipos humanos possíveis com que trabalhará em sua carreira, e que as universidades devem prover o contato do professor em formação inicial com outras esferas (OLIVEIRA *et al.* 2020, p. 81).

Indo adiante, “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto” (TARDIF, 2014, p. 117), por isso o profissional em questão precisa receber formação que o faça questionar e refletir de forma constante sobre os acontecimentos e realidades cotidianas no seu contexto de ensino. Para que dessa forma, não se torne um professor moldado na perspectiva de ensino que visa a formação de estudantes para reproduzir conhecimento. Assim, esse professor terá a formação necessária para atuar com o conhecimento-na-ação e reflexão-no-uso.

Importante esclarecer que o intuito não é culpar os cursos de graduação ou os professores de inglês da escola básica dadas as inúmeras dificuldades que eles enfrentam²⁶, mas propor reflexão sobre a necessidade de mudar aspectos concernentes a ambos os fatores mencionados. Portanto, corroboramos com Manzini, quando ele menciona que

²⁶ Salários defasados, falta de estrutura física e pedagógica da escola, carga-horária de trabalho exaustivas, falta de apoio advindas das diversas esferas sociais, entre outros aspectos.

Não se pode, atualmente, na era da informação, procurar os culpados pela falta de informação e formação. Como já argumentado, a inclusão é algo a ser construído e a responsabilidade também tem a sua parcela pessoal, de buscar aperfeiçoamento que nem sempre é dado, mas conquistado (MANZINI (2019, p. 1108)

Tendo em vista a realidade da prática escolar, o relato de um dos colaboradores, quando foi indagado para refletir sobre sua postura profissional, aponta para a afirmação destes conceitos e destas perspectivas

P2: Olha, Laryssa, a reflexão assim que eu faço é que não tive. Deve ter um pouco da minha responsabilidade que nunca fui atrás, mas porque não fazia parte da minha realidade. Nunca tinha ouvido falar, nunca bateu na minha porta o autismo. Então, assim, é precária, eu não tive acesso a esse tipo de informação que chegasse até mim, da mesma maneira que eu tive acesso a informação de gêneros textuais, por exemplo, né, e de metodologias de ensino de língua, de uma língua estrangeira. Então eu não tive esse tipo de formação. E mesmo depois de formada não procurei, entende? [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

No relato, o participante e colaborador assume a responsabilidade por não ter procurado informações ou formações continuadas sobre o TEA. Entretanto, ele também enfatiza que durante o curso não recebeu formação sobre o TEA como recebeu de gêneros textuais ou metodologia do ensino de línguas. Este relato estimula a reflexão acerca da possibilidade de os cursos de formação em Letras, independente da habilitação, ainda estarem arraigados mais numa perspectiva teórica que numa perspectiva prática. O que corrobora com o relato de outro participante da pesquisa ao mencionar que os estágios, no contexto de ensino em sua formação, começaram tarde.

P7: pronto, eu vou dar um exemplo a você da [instituição]. A [instituição], o estágio lá é no sétimo período. De nove períodos é no sétimo período o primeiro estágio. É muito tempo sem nada de sala de aula até a sala de aula. [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

A garantia legal da inclusão social de pessoas TEA no sistema escolar foi e continua sendo uma conquista para a comunidade. Entretanto, para que a inclusão ocorra de forma efetiva é essencial que o professor tenha conhecimento para trabalhar nesse contexto cada vez mais presente nas escolas regulares brasileiras. Assim, “[...] um dos preceitos que devem estar presentes na formação provida aos docentes é que todos compreendem que a presença das crianças com deficiência na escola não ocorre apenas para a socialização delas, e sim também para o aprendizado” (TENENTE, 2017, p. 42). Dialogando com Rocha e Tonelli (2013), há a concordância de que

Ainda é preciso uma maior conscientização sobre as especificidades desse transtorno nos cursos de formação de alunos-professores de LI pois só assim deixaremos de conceber o aluno autista na sala de LI como um dilema e passaremos a vê-lo como um mundo de oportunidades para: 1) a inovação no ensino-aprendizagem de LEs, 2) a construção de uma sociedade mais justa e 3) o crescimento profissional dos professores de LEs. (ROCHA E TONELLI, 2013, p. 47)

Essa perspectiva de Tenente (2017) corrobora com Oliveira *et al.* (2020), o qual relata um estudo que discute a formação inicial do professor para trabalhar com crianças TEA. Para o estudo, os pesquisadores entrevistaram 22 estudantes do curso de Letras, sendo 8 com habilitação em língua espanhola e com habilitação em língua inglesa. Estes professores em formação responderam 8 perguntas, dentre as quais “6. Como o curso de Letras contribui na sua preparação para a atuação com alunos autistas ou alunos com outras necessidades educacionais especiais?” e “8. Em sua opinião, levando em conta a sua experiência e futura formação, você acha que estará preparado para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 82).

Para a pergunta de número 6, 10 participantes afirmaram que o curso não contribui, 5 afirmaram que o curso contribui muito pouco, 6 que contribui pouco e 1 estudante não respondeu. Em linhas gerais,

Os participantes argumentaram que a graduação não lhes oferece muita informação acerca do autismo ou de outras áreas que envolvem alunos com necessidades especiais, e que as poucas vezes que ouviram sobre o assunto advém de pequenos comentários em sala de aula por parte de seus professores (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 89).

No que tange a pergunta número 8, 3 responderam que não se sentem preparados, 2 participantes responderam que se sentem preparados devido ao contato com esse público nos estágios supervisionados, 1 respondeu que já atua na área com o suporte de um curso específico, 2 responderam que se sentem preparados dependendo da necessidade específica dos estudantes e 14 responderam que necessitam de maior conhecimento acerca do assunto, em cursos de especialização (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Em termos teóricos, para a realização de pesquisas acadêmicas e para a prática do docente, as formações inicial e continuada são objetos diferentes, não obstante complementares, levando-se em consideração que a primeira embasa a segunda e esta é guiada pela primeira, bem como pela necessidade definida pelo contexto do professor.

Este ponto é vital para a presente pesquisa, que versa refletir sobre o professor de inglês para estudantes TEA, uma vez que

Ninguém está preparado para receber alunos com deficiência até o momento em que se recebe o aluno e, a partir de então, inicia-se um processo de preparação, que é sempre contínuo, pois cada aluno é diferente de outro, mesmo que eles tenham sido acometidos por uma mesma etiologia (MANZINI, 2019, p. 47).

É impossível que os cursos de formação inicial deem conta de toda a diversidade que integra a realidade do ensino, bem como as suas constantes atualizações. Frisando o contexto TEA, há o adendo que o espectro vem sendo estudado com afinco nas últimas décadas e há constantes descobertas e atualizações sobre o assunto.

Nessa perspectiva, a formação continuada ganha destaque, sobretudo no que tange ao fato de que esses professores terão sua própria prática docente como um amplo campo de investigação constante para a continuação de sua formação. Este é um ponto tratado por Emer, quando, ao destacar que uma professora entrevistada relata que a escola está aprendendo a lidar com alunos com deficiência, mas que não há preocupação com o professor, reflete

O que podemos perceber de maneira clara é a temática da formação do professor, como se ninguém estivesse ouvindo as suas necessidades, como se o sistema educacional estivesse se organizando para receber o aluno com necessidade especial, mas quem está ouvindo esse sujeito que irá atuar diretamente com alunos? (EMER 2011, p. 104).

Ao entrevistar professores de inglês, a presente pesquisa se preocupa em abordar e discutir as suas preocupações.

Relembrando que o transtorno do espectro autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, além de todas as necessidades que compõem o quadro de formação de professores, para atuar com estudantes TEA os professores de inglês, como também de outras disciplinas, precisam ter conhecimentos básicos de outras áreas para que eles saibam rever currículos, elaborar atividades e definir métodos de avaliação que atendam às necessidades desse grupo. Assim, enfatiza-se a necessidade com outras áreas do conhecimento que vão além dos limites educacionais e pedagógicos, como o diálogo com a área da saúde e das ciências sociais no viés multidisciplinar. A este respeito

O diálogo entre os campos da Educação e Saúde tornou-se necessário à medida que os desafios educacionais presentes têm exigido cada vez mais o recurso da abordagem interdisciplinar. Essa abordagem é necessária para oferecer alternativas às tendências que segregam os chamados problemas de aprendizagem em explicações monolíticas (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 7).

No que tange a pergunta de pesquisa de Rocha (2016, p. 95) – “Qual a visão dos PF da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL? – os dois professores entrevistados concordaram que esse conhecimento pode contribuir para a atuação do professor de inglês para alunos com necessidades educacionais específicas. Os entrevistados também mencionaram que as disciplinas que englobam esse conhecimento são importantes para todo curso que forma professores.

Há uma diversidade de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento tornando praticamente inviável a abrangência de toda essa variedade no período de quatro ou cinco anos. Então, há urgência em formar professores críticos para refletir sobre suas práticas de ensino, especificamente abordando o TEA, para questionar:

O que esses alunos precisam/podem aprender? o que a escola e nós, os professores, podemos/precisamos ensinar? Como efetivar, na prática institucionalizada de educação escolar, ações que contribuam para a participação e o desenvolvimento desses alunos, que respeitem suas especificidades e o que, de forma singular, contingência o desenvolvimento de cada um? (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 73).

Entra em cena o diálogo extremamente necessário entre a universidade e o ensino básico, em outras palavras, o diálogo entre o que é pesquisado na academia com a prática real do professor da escola regular. A prática sendo encarada como um organismo vivo e político, já que

A escola é entendida como uma construção social perpassada por concepções, ideologias, princípios, valores, sentidos que não são neutros e evidenciam projetos formativos distintos ao recolocar a cada instante a manutenção de uma lógica vigente e a necessidade de construção do novo (PEREIRA, 2019, p. 399).

Nessa perspectiva, os professores não são compreendidos como objetos de pesquisas, mas como colaboradores.

As universidades devem assumir projetos de formação de professores diretamente articulados com as realidades escolares, em interface com as escolas, com os professores, pedagogos e profissionais da educação, para que, juntos, possam desenvolver projetos formativos que respondam às

necessidades de formação inicial e contínua de professores, na perspectiva do desenvolvimento (SOUZA E MELO, 2019, po. 682).

Dessa forma, o pensamento de Cunha (2013) é valioso, quando este destaca a escola como amplo campo de investigação sobre a prática de ensino contribuindo de forma significativa para a formação do professor:

É fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (CUNHA, 2013, p.19).

Autores, entre eles Pereira (2019) pontuam que a práxis – de forma direta, a teoria na prática e prática pela teoria – é que contribui com a transformação da sociedade. Portanto, abordar pesquisas que retratam a prática do professor de inglês é importante para ver o funcionamento do que é estudado e pesquisado nas academias ganhando vida, se reconstruindo, se adaptando e readaptando, nas e às realidades sociais. Seguindo este raciocínio, em seções seguintes, algumas pesquisas serão descritas com o intuito de mostrar a atuação do professor de inglês para pessoas TEA, refletindo sobre aspectos práticos da formação profissional.

5.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA AS TECNOLOGIAS

As TDIC, como já abordado, acompanham o ser humano nas suas atividades cotidianas. As tecnologias, inclusive as digitais, fazem parte da cultura da humanidade, possibilitando contato direto e instantâneo com diferentes povos, realidades e culturas, sendo isto, parte do processo de globalização.

Diante deste cenário marcado por processos globais cada vez mais múltiplos e heterogêneos, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras experimentam grande revalorização em virtude da interconectividade e da interdependência entre essas sociedades globalizadas (DUBOC & FERRAZ, 2011, p. 20).

No âmbito da educação, essas ferramentas proporcionaram mudanças significativas e, conseqüentemente, estão delineando as novas práticas sociais dentro da

escola. De acordo com Magalhães (2017, p. 47), “a sigla TIC faz referência ao uso de qualquer tecnologia adotada para mediar os processos de ensino e aprendizagem [...]”

Assim, o uso destas tecnologias como ferramenta pedagógica precisa auxiliar no desenvolvimento do estudante para as novas demandas sociais necessárias à atuação na sociedade. Em se tratando de estudantes TEA especificamente, essas tecnologias devem contribuir para que eles alcancem independência e autonomia frente a situações cotidianas, garantindo-os qualidade de vida. Dessa forma,

É mister afirmar a urgência para que a escola, os professores, os currículos e metodologias educativas privilegiem a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira que melhor atendam às prerrogativas de uma sociedade cada vez mais tecnologizada. Logo, a formação desse professor não pode estar alheia aos novos processos da dinâmica social a respeito das tecnologias, deve problematizá-las e incorporá-las às propostas formativas, possibilitando o desenho de um profissional que consiga dinamizar sua prática em função das novas necessidades educativas de seus alunos (MOURA, 2019, p.129).

Todavia, ainda há barreiras quando se trata de tecnologias como recursos pedagógicos (MAGALHÃES, 2017; MOURA, 2019). Há inúmeros fatores que contribuem para tal concepção, para citar algumas: dificuldade em adaptar os recursos digitais para fins pedagógicos, limitações materiais, inacessibilidade a tecnologia e suporte tecnológico no ambiente de trabalho. Como exemplo, para desenvolver sua pesquisa de dissertação, Magalhães (2017, p. 122) relata que precisou “adquirir alguns equipamentos, por conta própria, para inserir as TIC nas aulas.” Com isso, “apesar de as TIC estarem no contexto escolar há duas décadas, as políticas públicas pensadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o contexto escolar ainda se apresentam de forma desarticulada” (MAGALHÃES, 2017, p. 50).

Por meio do relato de Magalhães (2017), foi diagnosticada uma lacuna existente entre os documentos e editais dos programas educacionais e a realidade do setor educacional público no país. Há casos em que as escolas são equipadas com dispositivos tecnológicos de altas desenvolturas, como também há casos em que essas tecnologias não alcançam as escolas, sobretudo as que estão localizadas na periferia, no interior e nas zonas rurais. O relato de um dos colaboradores desta pesquisa ilustra esta ideia quando foi questionado se faz uso de tecnologia digital em sala de aula.

P3: Na minha experiência pré-pandemia, era a mesma coisa: não tinha internet, não tinha laboratório, né, com computador. Pra não dizer que eu não usava, a

única tecnologia que eu consegui usar era uma TV que tinha lá e que a gente podia levar os alunos, levar a TV na sala [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Com isso, reflito sobre o debate já existente na sociedade, o qual foi retomado de forma exaustiva no contexto da pandemia do coronavírus: ao mesmo tempo que a tecnologia promove e possibilita interações instantâneas, ela também escancara as desigualdades sociais existentes. Portanto,

As crescentes e variadas demandas sociais da atualidade têm impactado de forma bastante intensa o mundo da educação, expondo impiedosamente pontos frágeis do nosso sistema educacional como um todo. Tomemos por exemplo as demandas postas pela presença da tecnologia nas mãos dos alunos por meio dos celulares, mobilizando professores a se prepararem para lidar com a inevitável presença do aparelho em classe (Quevedo-Camargo, 2020, p. 436).

Quevedo-Camargo (2020) comenta sobre a realidade da presença do aparelho celular presente em sala de aula no atual contexto escolar e, por consequência, a necessidade de os professores se preparem para inseri-lo no contexto de ensino. A este pensamento do autor mencionado, adiciono a presença de outras tecnologias digitais, como exemplo, *tablets*, computadores, *laptops*, lousas interativas, plataformas digitais, entre outros.

Isto leva “o professor a se perceber diante da necessidade de “dominar” as TDIC para que possa inseri-las em suas aulas, conforme é esperado pela naturalização da ideia de que a mera inserção das TDIC pode melhorar a qualidade da educação” (BARROS, 2021, p. 194). Por isso, “a necessidade de formação e adaptação para esse novo cenário.” (MAGALHÃES, 2017, p. 13).

Entretanto, há o seguinte contraponto: alguns autores pontuam que as “novas tecnologias” no ensino de línguas são utilizadas como uma nova roupagem para reproduzir os materiais tradicionais (MATTOS, 2015; CAMPOS, 2020). Destarte,

A simples utilização das TIC não implica, necessariamente, em inovação. Um ponto a ser considerado é a formação inicial de professores, no tocante a tais tecnologias: muitos chegam à docência despreparados tanto para a sua utilização, como para a edição e publicação de materiais que sejam apropriados a seus contextos de ensino e aprendizagem (CAMPOS, 2020, p. 28).

Inserir o celular ou outra TDIC na escola não significa que esta ou aquela proporciona uma contribuição significativa para o ensino (DUBOC & FERRAZ, 2011; BARROS, 2021). O professor precisa usar essa tecnologia de forma adequada para que

haja contribuição no ensino. Este pensamento contribui no sentido que faz “refletir sobre a formação docente, seja ela inicial ou continuada, sob a perspectiva dos letramentos críticos” (DUBOC E FERRAZ, 2011). Nessa perspectiva, corroborando com Marzari e Leffa (2013), é importante destacar a necessidade de focar na formação do professor e no letramento digital, uma vez que “as novas tecnologias trouxeram a necessidade de adquirir novas habilidades” (MATTOS, 2015, p. 13).

A necessidade de investigar a formação de professores de inglês à luz dos letramentos digitais se justifica de várias formas: em primeiro lugar, devido à escassez de pesquisas nessa perspectiva; a identificação de currículos tradicionais, sobretudo, na formação universitária; a necessidade de repensar a formação docente frente às novas demandas na era digital[...]" (MAGALHÃES, 2017, p. 56)

Moura (2019) se propôs a fazer uma revisão sistemática de dissertações e teses sobre letramento digital na formação de professores. A autora fez uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e compilou 24 dissertações e 13 teses referentes à temática. Os trabalhos que versam sobre as contribuições “com o letramento digital na/para a formação/desenvolvimento do professor” discutem sobre as contribuições do LD na perspectiva das mudanças qualitativas e das possibilidades de usos que as tecnologias para o LD oferecem ao processo pedagógico. Em relação aos trabalhos que sobre “potencialidades e lacunas identificadas”, as pesquisas concluíram que cursos, currículos e disciplinas precisam rever diretrizes e “os professores precisam ser capacitados para apropriações e adoções de tecnologias em suas práticas.” (MOURA, 2019, p. 140). Em linhas gerais, a autora concluiu que cursos de formação já abordam as tecnologias digitais, mas ainda há muito a ser explorado, bem como poucas pesquisas nesse “campo fértil”. Sobre este último ponto, a presente tese contribui com a ampliação de discussões sobre a temática.

Quando falamos de letramento digital, não nos referimos a um simples domínio técnico ou a uma habilidade ligada à tecnologia, estamos tratando de práticas sociais específicas construídas em atividades que envolvem a relação e a comunicação entre sujeitos, ou, como coloca Buzato (2006), práticas sociais que conectam e apropriam por meio dos recursos digitais. (MOURA, 2019, p. 136)

Ao refletir sobre o uso do letramento digital na formação do professor, Marzari e Leffa (2013) enfatizam que a tecnologia aparece em “disciplinas a atividades extracurriculares” nos cursos de formação. Interessante destacar que no estudo, Marzari

e Leffa (2013) buscaram investigar a presença das TIC nos cursos de formação de professores de língua no Brasil. Essa afirmação dada pelos autores ainda reflete nos dias atuais, uma vez que vários estudos enfatizam a urgência em abordar os recursos digitais como ferramenta pedagógica nos cursos de licenciatura não apenas em disciplinas específicas, mas na maioria das disciplinas da grade curricular.

Citando a realidade observada nesta investigação, a graduação apresentou que o recurso tecnológico padrão bastante utilizado pelos professores era a apresentação em *powerpoint* ou som para o ensino de '*listening*'. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais há relatos de professores sobre as dificuldades de ensino em contexto de sala de aula remota durante a pandemia.

Apesar de todo o sofrimento e dano causado pelo COVID-19, a experiência do ensino remoto possibilita reflexões e mudanças de paradigmas para os professores formadores em suas práticas pedagógicas. Todavia, um colaborador pontuou que o ensino remoto não trouxe mudanças para a escola de uma forma geral. O excerto a seguir esclarece esse relato.

P3: [...] eu vim fazer uso agora com a pandemia, mas pelo que eu percebi, eu peguei um pedacinho do ano passado híbrido e pelo que tô ouvindo agora dos meus colegas agora que tá cem por cento presencial é como se esse período da pandemia... pegou uma borracha, apagou, pronto. A gente volta pra o que parou em 2019, não importa esse negócio de tecnologia nem de nada, embora professores tenham ganhado notebook e os alunos do sexto ao nono tenham ganhado tablet, mas ninguém usa porque não tem internet. Então, tipo, como é que vai usar?[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Observando que os cursos de formação da década passada ainda não trabalhavam com o uso da tecnologia de forma veemente, os professores formados em décadas anteriores não tiveram contato com este assunto durante suas formações. Os autores, assim, afirmam que como consequência, “a grande maioria desses profissionais [professores] não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet” (MARZARI E LEFFA, 2013, p. 3).

Mattos (2015) buscou discutir problemas e ansiedades vividos por professores de inglês ao utilizarem tecnologias no ensino. Para isto, ela coletou dados de 5 professores de diferentes realidades de ensino (educação básica e nível superior) por meio de uma série de entrevistas. Entre as perguntas, “Que problemas você já enfrentou na sua prática pedagógica envolvendo o uso de novas tecnologias?” e as respostas foram categorizadas

em “problemas relacionados à tecnologia em si” e “problemas relacionados ao ambiente virtual”. No que concerne à primeira categoria, a maioria dos professores relataram que os problemas estão relacionados aos equipamentos, falta de suporte tecnológico e falta de letramento. Como exemplo, um dos relatos: “T3 – As dificuldades mais comuns e mais frequentes estão vinculadas a questões materiais: problemas de conexão, e falta de acesso dos alunos à internet fora da sala de aula.” (MATTOS, 2015, p. 21).

Retomando a pesquisa de Mattos (2015), em relação à segunda categoria de dados, “problemas relacionados ao ambiente virtual”, os professores entrevistados que as principais dificuldades enfrentadas são “aumento do trabalho docente, mudanças do papel do professor e a falta de interação”. Esses pontos podem ser observados nos seguintes depoimentos

T1 – Quanto ao professor, as desvantagens são: aumento de trabalho, pois há mais interação, e o contato com os alunos não fica restrito a 4 horas semanais.

T2 – A ausência da interação face a face, o desconforto de escrever toda e qualquer intervenção são aspectos menos palpáveis, mas nem por isso menos determinantes do sucesso do ensino.

T4 – O principal problema tem sido a sensação de isolamento provocado pela distância transacional. Ao mesmo tempo em que a rede mundial de computadores acaba com as fronteiras geográficas, ela não propicia a interação face a face. Isso tem resultado em alto nível de evasão e de reclamações entre os alunos que concluem disciplinas ou cursos a distância. (MATTOS, 2015, p. 21)

O professor T3 pontuou que o fato de os alunos não terem acesso a internet fora do ambiente escolar é um problema para a inserção das “novas tecnologias” na sala de aula. Abrindo um parênteses, esta visão me retoma uma lembrança de quando ainda era professora em formação inicial, na qual em uma das escolas que atuei como estagiária a sala de informática se mantinha fechada e, apesar de todos os alunos terem recebidos *tablets*, a escola não permitia o acesso dos mesmos a internet, ferramenta base para o uso de recursos digitais.

Dessa forma, é necessária a reflexão acerca de que, muitas vezes, os estudantes não possuem acesso a internet nem mesmo dentro do espaço escolar, local de formação de futuros cidadãos que atuarão na e pela sociedade, o que impossibilita a aplicação dessas tecnologias como ferramenta de ensino. Indo adiante, vale ressaltar a disparidade existente entre um grande conjunto de escolas públicas e particulares brasileiras, pois estas últimas, quando de elite, proporcionam a utilização de tecnologias de ponta,

enquanto as primeiras, em alguns casos, estão fechadas devido à falta de energia²⁷, água²⁸ e merenda²⁹.

Seguindo com esta breve reflexão, acredito ser importante pontuar que essas disparidades foram postas em lentes de aumento por conta do contexto da pandemia que temos vivenciado desde o primeiro trimestre de 2020. Ao mesmo tempo em que as tecnologias se fizeram presentes e mais importantes que nunca, houve uma enorme evasão escolar porque muitos estudantes não dispunham de equipamentos e ferramentas necessárias à modalidade remota.

Apesar da abertura desse parênteses não ser diretamente ligado ao conteúdo, defendo que ele é essencial a pesquisa pelo fato de os diferentes contextos sociais no ensino remoto serem realidades vivenciadas por professores de inglês. Por exemplo, em relação ao depoimento de T1, os professores passaram a ter mais trabalho no modelo de ensino remoto, uma vez que o ambiente de trabalho e doméstico passaram a ser o mesmo, bem como pelo fato de mensagens de trabalho por meio de *whatsapp* fora do horário de jornada. O depoimento de T4 também se faz bastante pertinente, vistas o contexto pandêmico. Há a necessidade de providências políticas e pedagógicas diante dessas dificuldades. Para fechar parênteses, nesse contexto remoto, relacionando com o transtorno do espectro do autismo, é necessário refletir de forma constante sobre o professor e o ensino para pessoas TEA.

Como exemplo, Barros (2021) analisou o uso do celular como ferramenta pedagógica por professores em formação da disciplina de estágio do curso de Letras e uma das alunas refletiu a insegura em usar a tecnologia em sala de aula

Ao ser questionada sobre se sentir preparada para incorporar as novas tecnologias digitais em sua prática docente, tendo em vista que estava cursando o último estágio supervisionado do curso, L1 explica que se sente “um pouco, mesmo estando inserida no contexto (era digital) ainda me vejo um pouco insegura em como fazer uso da tecnologia [...]” (BARROS, 2021, p. 197).

²⁷ Escolas da região estão fechadas há mais de um ano por falta de luz <<https://www.jornalnh.com.br/noticias/regiao/2021/09/09/escolas-da-regiao-estao-fechadas-ha-mais-de-um-ano-por-falta-de-luz.html>> acesso em fevereiro de 2022.

²⁸ Pesquisa aponta que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia. <<https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-receberam-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>> acesso em fevereiro de 2022

²⁹ Da sala de aula para casa: como a pandemia mudou a vida de crianças autistas <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/04/17/da-sala-de-aula-para-casa-como-a-pandemia-mudou-vida-de-criancas-autistas.htm>> acesso em fevereiro de 2022

Como é possível perceber, há uma lacuna no que se refere às tecnologias como recursos pedagógicos nas grades curriculares dos cursos que são voltados para a formação de professores, pois, por meio dos relatos, os professores pontuam que não foram formados e não se sentem preparados para lidar com esta realidade. Após esses exemplos, corroboro com Magalhães quando ela destaca que “a importância de não se ter apenas uma disciplina que instrua alunos, futuros professores, a utilizarem as tecnologias de forma didática, mas que essa prática seja desenvolvida ao longo de todas as disciplinas da grade curricular” (MAGALHÃES, 2017, p. 70).

Percebe-se que estas tecnologias estão chegando às escolas por meio de políticas governamentais, mas, além disso, apresenta-se também a necessidade de formação para que os professores possam usar a TA como uma ferramenta de apoio pedagógico e auxílio para a independência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais e na Sala de Aula comum (EMER, 2011, p. 71).

Assim, retomo a reflexão por Emer (2011) no que tange às lacunas da formação do professor para utilização das TDIC para a TA, pois as escolas recebem os equipamentos, porém eles não são utilizados já que não há professores que saibam manuseá-los.

5.3 RESUMO DE PESQUISAS QUE RELATAM O ENSINO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES AUTISTAS

Após discorrer sobre a formação do professor de inglês para o ensino de pessoas TEA e a utilização de recursos digitais da tecnologia assistiva, nesta subseção serão apresentadas algumas experiências de professores de LI englobando esses aspectos. De acordo com o exposto, nesta pesquisa tratamos a formação do professor de LI como língua estrangeira, os relatos a seguir são de professores que atuam em países que o inglês não figura como língua nativa, tais como o Brasil, Japão, Indonésia, entre outros.

Antes de apresentar os relatos propriamente ditos, é importante respaldar a importância de ensinar LI para pessoas TEA com o auxílio de recursos digitais. Para tanto, o estudo de Plankina *et al.* (2019), pesquisadores da Universidade Estatal de Kazan na Rússia, apresentam alguns benefícios e desafios de ensinar inglês para crianças com TEA. Em adição, no artigo ainda há algumas recomendações de ensino de inglês para

professores. Para tanto, eles se basearam no modelo - *Portrait* - de um estudante com autismo. Pessoas com autismo possuem dificuldade de concentração, então a primeira recomendação é utilizar ferramentas necessárias para o ensino de determinado aspecto, evitando distrações. O uso de recursos visuais, tais como fotografias e pictogramas, também é importante (PLANKINA *et al.*, 2019), uma vez que a comunidade tem mais facilidade em compreender aspectos visuais do que auditivos (GRANDIN, PANEK, 2019).

Os pesquisadores também indicaram alguns recursos digitais para o ensino de LI para crianças TEA, como exemplo o website *Jacob's Lessons*, no qual as adaptações foram feitas considerando o *Applied Behavior Analysis* (ABA), que em português é traduzido como Análise do Comportamento Aplicada; em linhas gerais, um método de aprendizagem por meio de reforço de comportamento positivo. No que tange aos aplicativos, os pesquisadores citam alguns exemplos que podem ser utilizados para ensinar cores e números, tais como: “*Speak Colour*”, “*Show me colours – Autism series*”, “*Early counting skills – Autism*”, “*Number sequence – autism series*”. Para o ensino de escrita, o professor deve focar nas habilidades de memorização visual da criança TEA.

Como conclusão, os pesquisadores destacam que “o domínio do IL E pode contribuir para o desenvolvimento da mente, da memória, lógica e fala em crianças TEA e além de ampliar seus horizontes.” (PLANKINA *et al.*, 2019. p. 803, tradução nossa)³⁰, apesar de todas as dificuldades concernentes ao ensino de inglês para estudantes TEA, sendo “padrões rígidos de comportamento, atrasos ocasionais de desenvolvimento e numerosos desafios na comunicação com o mundo exterior” (PLANKINA *et al.*, 2019. p. 803, tradução nossa)³¹, em termos de neurodesenvolvimento, a aprendizagem da LI contribui com a aplicação das conexões neurais entre o hemisfério esquerdo e direito, o que traz melhoras na autoestima do estudante e ajuda a adquirir habilidades acadêmicas (PLANKINA ET AL, 2019).

O artigo de Hartley (2019), por sua vez, reflete sobre o ensino de LI para uma turma contendo um estudante TEA. O objetivo geral do artigo é mostrar como esses estudantes podem ser incluídos em aulas de inglês. O autor do artigo toma como base sua

³⁰ No original: “[...]it is still worldwide acknowledged that mastering ESL can contribute to the development of mind, memory, logic and speech in ASD children and besides broaden their horizons.” (PLANKINA ET AL, 2019. P. 803)

³¹ No original: “ASD is accompanied by rigid behavioural patterns, occasional developmental delays and numerous challenges in communication with the outside world” (PLANKINA ET AL, 2019. P. 803)

própria experiência durante aulas da disciplina *Language Discussion Class* na Universidade de Rikkyo no Japão. Nas palavras do professor, é importante ter conhecimento das necessidades específicas dos seus estudantes com o transtorno antes do início do período de aula. Por isso, é necessário às escolas ou às universidades prestarem esse suporte ao docente para que ele tenha em mente um planejamento prévio para atuar nesse contexto, o que dialoga com todo o arcabouço teórico construído nesta pesquisa em andamento.

Seguindo com Hartley (2019), ele também menciona que o professor deve ser flexível para lidar com estudantes TEA, pois podem haver necessidades de ajustes do planejamento para que eles consigam fazer parte do contexto de ensino no momento que está acontecendo. Ademais, abordar temas que interessam esses estudantes é uma boa estratégia de motivação para que eles prestem e, dependendo do grau do espectro, participem ativamente das aulas. No que tange a socialização do estudante TEA com os demais estudantes da turma, esses últimos podem se sentir frustrados com o ritmo ou as adequações que acontecem nas aulas, ocasionando exclusão e *bullying* para o primeiro.

Nesse viés, o pesquisador afirma a necessidade de escolher alunos com maturidade para trabalhar de forma conjunta com estudantes com necessidades especiais. Além disto, adiciono a necessidade de conscientização da sociedade no geral para que haja respeito e inclusão no mundo cada vez mais plural e heterogêneo. Como conclusão, Hartley (2019, p. 244, tradução nossa) pontua que “há uma diversidade de experiências com alunos ASD e PcD³², tanto para o aluno quanto para o professor, por isso é fundamental ser o mais flexível possível e considerar as necessidades específicas do aluno.”³³

Apesar de ser interessante a perspectiva de o pesquisador de promover o diálogo de estudantes TEA com alunos neurotípicos maduros, é preciso que haja a conscientização e o compartilhamento de informações correntes sobre a condição dos primeiros, para que seja possível enxergá-los como pessoas de comportamento diferente dos segundos, contribuindo para a diminuição do preconceito e a vivência de forma empática da comunidade na sociedade, não apenas como consequências de leis e decretos.

³² No original, o autor utiliza SEN (*students with special needs*), termo que traduzido ao pé da letra significa estudantes com necessidades específicas. No Brasil, o termo PNE (pessoa com necessidade especial) não é mais utilizado. Por isso utilizei PcD (pessoas com deficiência).

³³ No original: “*There are a diversity of experiences with ASD and SEN learners, both for the learner and the teacher, so it is key to be as flexible as possible and consider the specific needs of the learner.*” (HARTLEY, 2019, p. 244)

Neste sentido, as políticas públicas precisam trabalhar em prol da conscientização da população geral. Apesar de tratar a experiência de um professor de aluno TEA de nível superior, o relato de Hartley (2019) enfatiza que quanto mais informação e conhecimento sobre o estudante, bem como suporte e coordenações específicas o professor recebe, mais fácil fica a sua atuação, uma vez que ele vai ter entendimento para compreender sinais e saber o que o estudante precisa e como pode trabalhar os conteúdos.

Padmadewi e Artini (2017) pontuam que na Indonésia os professores ainda não estão totalmente preparados para ensinar inglês a estudantes TEA. Dessa forma, o objetivo do estudo foi investigar estratégias apropriadas para o ensino de inglês para estudantes TEA. Para tanto, os pesquisadores observaram aulas de inglês em uma sala do terceiro ano durante seis meses em escola bilíngue, situada em Bali, a qual tinha um estudante de 10 anos com TEA. O resultado mostrou que o Plano de Educação Individual (PEI) baseado em mídia-visual através de co-ensino e instruções diferenciadas são alternativas para auxiliar a aprendizagem de LI do estudante TEA.

De acordo com informações da pesquisa em questão, o co-ensino refere-se tanto aos professores dividirem as orientações na aula, bem como um dos professores auxiliar o estudante TEA – o que, em termos gerais, pode ser comparado com o sistema de AEE no Brasil – o que possibilita a esse estudante um auxílio recorrente para desenvolver as atividades determinadas em sala de aula.

As instruções diferenciadas são baseadas com a necessidade especial de cada estudante, no caso deste estudo, foi percebido que o estudante assimila melhor a informação fornecida quando também ocorre através de aspectos visuais, dessa forma, cores e nomes de profissão, por exemplo, também foram apresentadas por meio de imagens.

Por sua vez, a intervenção por pares é uma alternativa para co-auxílio, no qual os estudantes ajudam outros estudantes, e o professor assume o papel de guiar o processo. Em outras palavras, o estudante TEA foi colocado em par com outro estudante para trabalhar as cores estudadas, o que esclareceu que o primeiro conseguiu utilizar o vocabulário ensinado, mas teve dificuldade na comunicação, o que é uma característica do espectro.

De forma detalhada, os resultados mostraram que as estratégias utilizadas beneficiam tanto a motivação quanto o sucesso de aprender a língua inglesa, uma vez que o co-ensino auxiliou a compreender as necessidades do estudante durante as aulas e as mídias ou suportes visuais auxiliaram a chamar e manter atenção dele.

De acordo com Padmadewi e Artini (2017), a melhoria mais observada foi a habilidade de leitura, uma vez que o estudante conseguiu identificar expressões de sentimento, cores e lugares, bem como reconheceu palavras e melhorou pronúncias. Todavia, não ficou evidente que ele entendia a mensagem do texto durante a primeira leitura. Dessa forma, “apesar de os alunos de ASD serem capazes de se destacar em reconhecimento de palavras e fônicas, compreensão de leitura e a socialização ainda são de baixo funcionamento” (PADMADEWI E ARTINI, 2017, p. 170, tradução nossa).³⁴

O baixo funcionamento percebido na socialização, como mencionado pelos autores, pode ser decorrente do comportamento próprio de pessoas com o transtorno, pois como pontuam APA (2013), Grandin e Panek (2019), Volkmar e Wiesner (2019) e outros autores, dificuldade na socialização e comunicação social são características dessas pessoas. Em relação ao co-ensino, percebe-se por esse estudo, a importância de o professor titular ter o auxílio de outro professor para trabalhar com o estudante TEA. Logo, este auxílio, no Brasil, pode ser o atendimento educacional especializado (AEE).

Assim, julga-se importante que as escolas regulares ofereçam esse suporte durante as aulas regulares, para que os profissionais possam compreender as necessidades do aluno em questão, auxiliando-o a desenvolver e evoluir, considerando as suas especificidades.

O estudo de Setiadi (2017) relata um estudo de caso, o qual analisa as falas de um professor durante as aulas de inglês para crianças com autismo na Indonésia. O resultado mostrou que a performance e o discurso utilizado pelo professor auxiliam a

iniciar interação, compreender informações, estimular sua resposta, controlar seu mau comportamento, evitar confusão, compreender instruções, motivar a participação, incentivar a boa ação, gerenciar atividade, desenvolver a confiança, e manter o entusiasmo” (SETIADI, 2017, p. 15, tradução nossa).³⁵

No que tange ao termo mau comportamento – *misbehavior* no original- vale salientar que este é o ponto de vista da autora do artigo pautado, de maneira provável, em aspectos culturais, o que não diminui a grandeza e a contribuição da pesquisa para a área.

³⁴ No original: “Despite the ASD students is able to excel in word recognition and phonics, reading comprehension and socialization is still low functioning.” (PADMADEWI E ARTINI, 2017, p. 170).

³⁵ No original: “initiating interaction, comprehending information, stimulating their response, controlling their misbehavior, avoiding confusion, comprehending instructions, motivating participation, encouraging doing good deed, managing activity, raising confident, and keeping enthusiasm” (SETIADI, 2017, p. 15)

Dando seguimento a pesquisa, Setiadi (2017) tomando como base a descrição de *teacher talk* de Flenders (1961 apud SETIADI, 2017, p. 18), pontua que o discurso direto auxilia as crianças TEA a compreender as instruções ou direcionamentos fornecidos pelo professor, entender o foco principal da atividade em pauta, bem como torná-los ativos no processo de ensino-aprendizagem. O discurso indireto, por sua vez, auxilia os estudantes a entender seus sentimentos, ganhar confiança para fazer parte ou até mesmo iniciar interações.

Um ponto importante mencionado pela pesquisadora Setiadi enfatiza a importância de que o professor entenda o sentimento da criança com autismo para que haja o auxílio na forma de lidar com o que ela sente e, conseqüentemente, contribuir no seu desenvolvimento como ser humano, corroborando com o pensamento de Rocha e Tonelli (2013).

Na perspectiva de perceber as especificidades do estudante, o artigo de Aran (2018), o qual foi publicado no APAC Journal³⁶, relata sua experiência sobre ensinar LI para um estudante chamado Diego, de 10 anos, com TEA na escola *Vora del Mar* na Espanha. Durante a escrita do artigo, a autora menciona que o seu propósito não é acadêmico, mas sim compartilhar experiências e auxiliar/trocar ideias com outros professores do idioma. De acordo com o relato de Aran (2018), o governo Catalão, por meio do decreto 150/2017, pede atenção para os alunos que estão no sistema educacional inclusivo. Todavia, a autora relata que o que acontece na prática é diferente do que está na teoria – cenário semelhante ao nacional – e que é bastante difícil planejar aulas considerando as singularidades de cada estudante, dada as condições de trabalho.

Para poder ensinar o conteúdo específico do inglês a Diego, a professora Eva Aran precisou realizar adaptações metodológicas. A primeira consistiu em dar mais tempo para que o estudante realizasse suas tarefas. Por exemplo, nas atividades de escuta, cada vez que uma informação importante era fornecida o áudio era pausado, (não se sabe, todavia, até que ponto isso contribuiu para a aprendizagem, uma vez que o ato de pausar o áudio depois de uma informação importante pode ter condicionado o estudante) como também os testes e provas eram realizados em dois dias, ao invés de um.

Para adaptar as atividades, Aran (2018) conta que contou com a ajuda de profissionais da psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia. Para ensinar o conteúdo de

³⁶ O APAC Journal é um periódico por e para professores de inglês da Associação de Professores de Inglês da Catalunha – *Associació de Professorat d'Angles de Catalunya*.

comparativo e superlativo, a primeira experiência adaptativa, a professora elaborou cartões - *cards* - com personagens de interesse do estudante contendo exemplos de frases no conteúdo mencionado, como também elaborou um jogo contendo adjetivos e os termos *more, than* e *-er* para a professora auxiliar utilizar com Diego e “[...]no fim da quinta aula, ele estava conseguindo utilizar os comparativos e superlativos perfeitamente” (ARAN, 2018, p. 20, tradução nossa)³⁷. Seguindo a orientação da psicóloga, a professora construiu sentenças comparativas contendo erros e ele as corrigiu.

Para ensinar preposições, Aran (2018) detalha que apresentou a Diego um mapa em 3 dimensões de uma cidade, para ele identificar e dizer a localização de cada lugar, uma vez que durante a apresentação do mesmo mapa em 2 dimensões, o menino apenas identificava um lugar como estando em cima ou abaixo do outro. Para finalizar, a terceira experiência, para ensinar as estruturas *Could I have...?, How much is it?*, Aran e a professora auxiliar criaram uma loja de *Skylanders* – um jogo - na qual Diego poderia comprar personagens. Aran (2018) relata que a performance do estudante foi significativa.

Como menciona Grandi e Panek (2019), o espectro não se manifesta da mesma forma em todas as pessoas com autismo, tanto que a APA (2013) determina três níveis para diagnosticar o TEA. Portanto, corroborando com Aran (2018), não tem como afirmar que essas atividades adaptadas funcionarão com todos os estudantes TEA. Porém é importante contar experiências para construir uma ampla rede de compartilhamento de informações. Além do mais, há a necessidade de as pesquisas que acontecem na universidade dialogarem com os professores das escolas básicas (TARDIF, 2014), com o intuito que cada vez mais haja a inclusão efetiva da comunidade nos meios educacionais. Um outro ponto crucial é que o sistema de ensino ofereça o suporte necessário aos professores, para que eles consigam se dedicar de forma necessária a todos os seus estudantes e ter a sensibilidade de “deixar que esses estudantes ensinem como eles precisam ser ensinados” (ARAN, 2018, p. 22, tradução nossa)³⁸.

Em seções anteriores, foram abordadas questões sobre a Linguística Aplicada, Transtorno do Espectro Autista, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e Tecnologia Assistiva, em todas apresentando estudos que relatam situações práticas.

³⁷ No original: “By the end of the fifth class, he was managing the comparatives and superlatives perfectly” (ARAN, 2018, p. 20).

³⁸ No original: “[...] is to let these students teach you how they need to be taught.” (ARAN, 2018, p. 22).

Nesta seção, após trazer questões pertinentes à formação do professor de inglês para o ensino de autistas e para o uso de recursos digitais como Tecnologia Assistiva, serão apresentados alguns estudos sobre a atuação desse profissional no contexto de estudante TEA com ou sem auxílio de tecnologias. Assim, conclui-se o arcabouço teórico para a presente pesquisa. Em seguida, há a explicação do procedimento metodológico utilizado durante a pesquisa, detalhando, dentre outros aspectos, os procedimentos de coleta e análise de dados.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são apresentados os caminhos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa, tais como objetivo, métodos utilizados, ambiente da pesquisa, instrumento de coleta de dados, participantes, análise e classificações dos dados.

6.1 OBJETIVO DA PESQUISA

O ensino para pessoas com deficiências e transtornos é abordado há várias décadas. Apesar disto, ainda há muitas barreiras e preconceitos quando se trata da inclusão dessas pessoas no ambiente educacional, seja de nível básico ou superior (PEREIRA, 2017; COSTA, 2018). Considerando o Transtorno do Espectro Autista, o pensamento de que pessoas TEA são ineducáveis (VOLKMAR E WIESNER, 2019) contribui para o fortalecimento do preconceito e entendimento de que estas não devem estar na escola. Em contrapartida, pesquisas mostram o oposto (PADMADEWI, ARTINI, 2017; ARAN, 2018; HARTLEY, 2019).

Dessa forma, os objetivos da presente pesquisa de doutorado são retomados. Como objetivo geral, há a proposta de analisar a realidade do professor de inglês, abordando aspectos que incluem sua formação, os desafios inerentes ao ensino do idioma para indivíduos autistas e a incorporação de tecnologias digitais como ferramentas de Tecnologia Assistiva.

Já para os objetivos específicos, as propostas são:

- Descrever a experiência pessoal, formação profissional e prática pedagógica de professores de inglês no contexto do Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva.
- Refletir sobre a formação do professor de inglês para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e para a utilização de tecnologias digitais como ferramentas da Tecnologia Assistiva;
- Compreender, por meio de formulários e entrevistas, a realidade dos professores de inglês em relação ao Transtorno do Espectro Autista e a Tecnologia Assistiva para então propor alternativas de intervenção.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, por meio das perspectivas que contribuem para reflexões, no que tange a formação do professor, questiono:

1. Como aconteceu a formação dos professores de língua inglesa em relação ao Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva?
2. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês em relação a pessoas com TEA?
3. Recursos de TA são ferramentas que se fazem presente no rol de ferramentas pedagógicas dos professores para ensinar pessoas TEA?

Tais perguntas orientam o arcabouço teórico selecionado, bem como a elaboração do formulário e entrevista aplicados aos professores-colaboradores e o esquema analítico.

6.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), uma pesquisa de natureza qualitativa visa a interpretação dos dados, preocupando-se em “[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 269). Indo adiante, este tipo de pesquisa também busca compreender significados e características de contextos

específicos, sendo este o objetivo da presente pesquisa: entender o professor de inglês em relação a estudantes TEA. No tocante ao procedimento da pesquisa, a perspectiva bibliográfica é essencial para a fundamentação teórica que embasa o estudo, uma vez que “toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização [desse] trabalho” (GIL, 2010, p. 29).

A pesquisa busca, dentre outras coisas, refletir sobre como a realidade dos professores de inglês influencia a prática dos participantes diante do autismo e da Tecnologia Assistiva. Assim, para a análise, alguns aspectos são considerados, tais como a experiência pessoal e profissional dos professores colaboradores. Por isso, a pesquisa também é de caráter descritivo-interpretativista, dado que a:

Pesquisa interpretativa não predefine variáveis dependentes e independentes, mas concentra-se na complexidade do ser humano e dos fenômenos sociais na busca do entendimento dentro de um determinado contexto. Pesquisadores críticos supõem que a realidade social é historicamente construída e suas estruturas de interação e de dominação são produzidas e reproduzidas pelas pessoas (POZZEBON, PETRINI, 2013, p. 2).

Para Moita Lopes (2019[1994]), a pesquisa de caráter interpretativista não deve ignorar a visão dos participantes, pois para estudar o objeto por meio da intersubjetividade, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” (MOITA LOPES, 2019[1994], p. 331). Em sequência, o autor também pontua que pesquisas interpretativistas possuem implicações ontológicas e epistemológicas. De forma geral, as implicações ontológicas preocupam-se com o estudo do ser ou sobre a reflexão do ser, enquanto as implicações epistemológicas preocupam-se com a teoria do conhecimento.

Para compreender a realidade dos professores em relação ao TEA e a TA, foram aplicados formulários e entrevistas semiestruturadas com professores de inglês. Isto pode ser caracterizado com um levantamento de informações sobre o professor, o autismo e a Tecnologia Assistiva, uma vez que “as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2010, p. 35).

O formulário foi desenvolvido no *Google forms* com perguntas abertas e fechadas. A entrevista semiestruturada é composta por perguntas abertas. A escolha da entrevista se deu pelo fato de que “a entrevista qualitativa é flexível e aberta” (MARKONI E

LAKATOS, 2011, p. 273) e semiestruturada pelo fato de o pesquisador e participante poder dialogar sem preocupar em seguir de forma estrita o roteiro de perguntas.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores [...] ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhe estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhe são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p. 41 e 42 - grifo nosso)

Devido à realização da entrevista semiestruturada, na qual a pesquisadora teve diálogo direto com os participantes, a observação das entrevistas dos participantes foi um dos métodos adotados, pois “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (MARKONI, LAKATOS, 2011, p. 279).

Durante a pesquisa, buscou-se seguir as reflexões elencadas por (SILVA E GONÇALVES, 2014, p. 60): “(i) A que interesses a pesquisa está a serviço?; (ii) O que ou quem pode ser afetado pela pesquisa?; (iii) Quais são os principais riscos da pesquisa; (iv) como os participantes podem utilizar os resultados produzidos de pesquisa?”. Importante frisar, ainda, que os resultados obtidos “refletem sua [do pesquisador] interpretação, e que sua totalidade deve estar disponível para outros pesquisadores-interpretadores, como forma de oferecer seu trabalho à crítica” (MOITA LOPES, 2019[1994], p. 336).

Analisar as entrevistas dos professores colaboradores possibilitou uma aproximação entre o ambiente acadêmico e o sistema de ensino regular, em outras palavras, um maior diálogo entre os dois terrenos, além de tratar sobre uma realidade na perspectiva de quem a vivencia, já que a maioria das pesquisas sobre educação são desenvolvidas apenas por pesquisadores universitários (GONÇALVES ET AL, 2014), devido ao distanciamento entre o ensino regular e ensino superior. é lógico frisar que na análise das entrevistas, é assumida uma postura ética em respeitar o relato de cada participante, sem atribuir críticas negativas, mas sim buscando compreender o contexto para tentar propor alternativas e auxílio.

6.3 O ESCOPO DA PESQUISA

Avaliando o objetivo geral da pesquisa, será considerado que o objeto se centra no professor de LI. Assim, a investigação teórica e exploratória sobre o TEA, tecnologias digitais como recurso da Tecnologia Assistiva e a formação do professor são os parâmetros teóricos do estudo, visando alcançar o objetivo. Ainda nesta seção, serão abordadas questões pertinentes ao ambiente e participantes da pesquisa.

6.3.1 Ambiente da pesquisa

A pesquisa aconteceu em ambiente virtual - ambiente *on-line* para a interação -, pois, no momento que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco³⁹, ainda se vivenciavam restrições devido à pandemia do COVID-19. Apesar de boa parte da população brasileira ter completando o esquema vacinal na época em que a coleta de dados foi realizada, esta modalidade foi contemplada para prezar a saúde da pesquisadora e, sobretudo, dos professores colaboradores, uma vez que eles poderiam vir a ter contato com alunos da faixa etária que ainda não tinham iniciado ou completado o esquema vacinal. Ademais, encontros remotos permitem a participação de professores de diversas localidades, possibilitando contemplar diversas realidades. Foram utilizadas, dessa forma, as redes sociais *Whatsapp* e *Facebook*, bem como as plataformas *Google* e *Zoom*. Com o intermédio dessas vias, foram realizados o recrutamento dos participantes, o envio do *link* do formulário e as entrevistas.

O formulário foi elaborado no *Google forms*, ferramenta disponível na plataforma *Google* e enviado aos participantes através do *e-mail* ou *Whatsapp*, por critério de escolha de cada um. Por sua vez, a entrevista foi realizada por meio de encontros *on-line* realizados no aplicativo/plataforma <<https://zoom.us/>>. Os links foram gerados e enviados aos participantes/colaboradores da pesquisa também pela plataforma do *Whatsapp* ou do *e-mail*.

Importante frisar que os participantes das pesquisas estão inseridos no contexto geográfico dos estados da Paraíba e/ou Pernambuco. Da Paraíba devido à recente

³⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UFPE registrada na Plataforma Brasil com o número de CAEE 56713322.0.0000.5208.

liberação por parte do Governo Estadual para a construção do Centro de Atendimento ao Autista⁴⁰, bem como o projeto público, por parte da prefeitura municipal de Campina Grande, que construiu a Clínica Escola do Autista na cidade mencionada. Ademais, foi no estado da Paraíba que aconteceu a formação inicial desta pesquisadora e primeiras experiências como professora. No que tange à Pernambuco, como consequência de que na capital há clínicas que atendem as demandas de crianças com autismo de todo o estado⁴¹, como também é o estado onde está sendo desenvolvida a presente pesquisa de doutorado.

6.3.2 Recrutamento de participantes

Para o recrutamento de participantes, iniciou-se o contato com professores(as) de inglês por meio de grupos nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*. Através do primeiro, houve a procura por participantes em grupos de professores de inglês, e em seguida o contato pelo *chat* individual, para explicação dos objetivos da pesquisa. Pelo fato de ser professora de inglês, também tenho contato com muitos professores, então com alguns participantes entrei em contato diretamente pelo *Whatsapp*, também explicando o intuito e procedimentos da pesquisa. Alguns participantes optaram por receber o Termo de Consentimento por *Whatsapp* e outros por *email*.

6.3.3 Amostra de participantes

Como já pontuado, a pesquisa foi caracterizada como de caráter qualitativo interpretativista, então, um elevado número de participantes não é essencial. Dessa forma, foi estimado uma média amostral entre quinze e vinte participantes/colaboradores, totalizando 18 professores-colaboradores e 10 após considerar os critérios de inclusão e exclusão, bem como devido aos instrumentos de coleta de dados.

⁴⁰Fonte:<[⁴¹Fonte:<\[>. Acesso em fevereiro de 2022\]\(https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/04/clinica-se-torna-referencia-no-tratamento-do-autismo.html\)](https://paraiba.pb.gov.br/noticias/aniversario-de-campina-grande-joao-azevedo-autoriza-construcao-do-centro-de-atendimento-ao-autista-e-ginasio-para-a-apae#:~:text=%22Temos%20um%20crescimento%20grande%20no,o%20desenvolvimento%20dela%22%2C%20disse.> Acesso em fevereiro de 2022.</p></div><div data-bbox=)

6.3.4 Critério de inclusão e exclusão

Devido à dificuldade de encontrar professores de inglês com disponibilidade para participar da pesquisa, foi necessário o formulário com todos os participantes que aceitaram participar. Para selecionar os participantes finais, os seguintes critérios de inclusão e exclusão foram aplicados:

- **Critério de inclusão**

Destacando o objetivo da pesquisa, os critérios de inclusão foram os seguintes: 1) Professores que terminaram a licenciatura em Letras-Inglês ou Letras-Português/Inglês a partir do ano de 2000, pois foi por meados desta data que políticas públicas para inclusão no contexto educacional ganharam destaque;

2) Professores de inglês que estão cursando umas das licenciaturas mencionadas;

3) Professores de inglês da rede pública ou/e privada do ensino regular,

4) professores de cursinho de idioma;

- **Critérios de exclusão**

Dentre os critérios de exclusão:

1) professores formados nas licenciaturas mencionadas, mas que nunca deram aula;

2) Professores de inglês que não são formados na área e não estão cursando licenciatura em uma das habilitações mencionadas;

3) professores de inglês que não possuem experiência com alunos com transtorno do espectro autista;

4) professores de inglês que não tem experiência de ensino em contexto brasileiro.

6.3.5 Participantes da pesquisa

Um média de 50 professores de inglês foram contatados para participar da pesquisa. Porém, a maioria alegou não ter disponibilidade para participar, ou não se sentir confortável para conversar sobre as temáticas ou, ainda, não ter retornado a mensagem. Isto dá margem para refletir sobre a dificuldade em encontrar professores de escolas regulares dispostos a participar de pesquisas sobre o ensino. Desse número, 17 se

prontificaram em participar da pesquisa. Desse total, 16 possuem pós-graduação, o que dá margem para refletir sobre a distância entre a escola regular e a universidade.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a tabela 6 apresenta o perfil dos professores-colaboradores da pesquisa.

Tabela 7 - Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa.

Participante	Tempo de experiência	Experiência com Aluno TEA	Formação em Letras-Ingês	Estado de atuação
P1	12 anos	SIM	SIM	PE
P2	18 anos	SIM	SIM	PB
P3	5 anos	SIM	SIM	PB
P4	12 anos	SIM	SIM	PB
P5	8 anos	SIM	SIM	PB
P6	20 anos	SIM	SIM	PE
P7	6 anos	SIM	SIM	PB
P8	9 anos	SIM	SIM	PB
P9	---	SIM	SIM	PE
P10	---	SIM	SIM	PE

Fonte: autoria própria (2023)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Paraíba é dividido em quatro mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano. Até o momento, a área de atuação dos professores-colaboradores que possuem experiência de ensino no referido estado está centrada nas três últimas regiões.

O estado de Pernambuco, também de acordo com o IBGE, é dividido em cinco mesorregiões: Mata Pernambucana, Metropolitana de Recife, Agreste Pernambucano, São Francisco de Pernambuco e Sertão Pernambucano. Até o momento, a área de atuação dos professores-colaboradores que possuem experiência de ensino no referido estado está centrada nas três últimas regiões.

6.4 DADOS

Nesta subseção há o procedimento para a coleta de dados, e detalhamento do passo-a-passo da pesquisa em ambiente virtual. Também está presente o formulário e a entrevista semiestruturada aplicada aos participantes, destacando detalhes e especificidades de cada um.

6.4.1 Coleta de dados

O material de análise para a presente pesquisa consiste nas respostas dos formulários e das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos participantes. Para os professores que aceitaram participar, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coleta de Dados Virtual (TCLE) para que eles assinassem a participação na pesquisa. Após receber o TCLE dos participantes, houve o envio do formulário (seção 6.6) por *e-mail* ou pelo *Whatsapp* (coube ao participante a escolha). Neste momento, houve a pergunta sobre a disponibilidade de cada participante em contribuir com a entrevista semiestruturada individual *online* na plataforma *Zoom*.

Os participantes que aceitaram estar na entrevista (seção 6.6) receberam *links* individuais para acessar a sala virtual. O tempo médio das entrevistas foi de 40 minutos. Assim, elas foram gravadas e, no momento, estão armazenadas no drive e no computador pessoal da pesquisadora, como consta na Plataforma Brasil. Ao final das entrevistas, foi indagado a cada participante sobre a participação em uma possível roda de conversa *online* com todos para compartilhar informações. A maioria dos participantes aceitou, mas devido a incompatibilidade de agendas, o encontro não aconteceu.

6.4.2 Formulário

O formulário aplicado buscou ter respostas sobre a formação do profissional, bem como fazer uma sondagem sobre os desafios presentes no ensino de LI para alunos TEA, TA e participação na entrevista. Ele é composto por perguntas fechadas e abertas (apresentadas na tabela 7). As perguntas fechadas estão relacionadas ao nível da formação acadêmica e se o professor possui experiência com o ensino de pessoas com autismo, uma vez que é importante conhecer os lugares de fala dos professores. Por sua vez, com as perguntas abertas a atenção se volta a compreender as experiências e desafios vividos por esses profissionais.

Tabela 8 - Formulário

<ol style="list-style-type: none">1. Qual a sua formação acadêmica? <input type="checkbox"/> Graduação em andamento <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado2. Você tem conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Detalhar.3. Durante a experiência enquanto estudante (níveis: fundamental, médio e superior), você teve contato com estudante com autismo ou outros transtorno/deficiência? Detalhar.4. Durante a sua formação profissional, você recebeu formação para ensinar a pessoas com autismo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não5. Caso sua resposta na pergunta anterior tenha sido não, quais medidas você acredita que pode ser tomadas para incluir estudos sobre o autismo e outros transtornos/deficiências durante a formação dos professores?6. Você concorda com a inclusão de pessoas autista e outros transtornos/deficiências no ambiente escolar e universitário? (Justifique a resposta).

7. Você possui conhecimento sobre os documentos educacionais voltados para a educação especial?

Sim Não

8. Você já ensinou inglês para pessoas com autismo?

Sim Não

9. Quais os desafios existentes vocês acreditam ser presentes no ensino para pessoas autistas?

10. Você já ouviu falar em Tecnologia Assistiva (TA) durante sua formação profissional?

Sim Não

11. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido "sim", você já utilizou recursos e serviços da Tecnologia Assistiva enquanto aluno ou professor? Detalhar.

12. Você tem disponibilidade para continuar da pesquisa por meio da realização de entrevista em um encontro online com duração média de 20 minutos através do *zoom*?

Sim Não

Fonte: elaborado pela autora (2022)

6.4.3 Entrevista semiestruturada

Como já explicado, a entrevista semiestruturada é um instrumento básico para a coleta de dados, assim, “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão.” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 281). Logo, as perguntas apresentadas na tabela 8 são as perguntas base, mas elas foram adequadas de acordo com as respostas fornecidas tanto no formulário quanto na própria entrevista.

Por isso, se sobressaem três pontos importantes em uma pesquisa que utiliza entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados:

- 1) Nem todas as entrevistas seguiram a ordem apresentada na tabela 3;
- 2) As perguntas das entrevistas não foram exatamente iguais, pois alguns participantes responderam várias perguntas na mesma resposta;
- 3) Algumas perguntas foram inseridas e outras foram retiradas considerando o contexto de cada participante.

Tabela 9 - Roteiro Entrevista semiestruturada.

1. A escola na atualidade é marcada pela diversidade, seja ela cultural, étnico-racial, social, econômico e necessidades especiais. Como você enxerga o ensino na perspectiva inclusiva?
2. Há inúmeras leis, tais como, que garantem o acesso à educação a sujeitos TEA, bem como o Atendimento Educacional Especializado. Na sua experiência como professor(a), você acredita que essas medidas são suficientes?
3. Como você analisa a contribuição do ensino de inglês para o desenvolvimento de alunos TEA?
4. Você se sente preparado para ensinar pessoas com autismo?
5. Considerando que alunos com autismo apresentam características específicas, quais são os maiores desafios para você como professor (a) de inglês durante o ensino?
6. As TDIC são ferramentas que estão presentes na rotina cotidiana na sociedade e, assim, não podem ser descartadas do contexto educacional. Durante a graduação, você cursou uma disciplina sobre essas ferramentas no contexto educacional?
7. Você tem conhecimento da Tecnologia Assistiva? Em algum momento da sua formação profissional você estudou esse assunto?
8. A tecnologia assistiva pode ser um fator de contribuir para o ensino de LI para estudantes com autismo?
9. Quais tecnologias digitais você utiliza como recursos da Tecnologia Assistiva?
10. Como você compreende as medidas que podem ser tomadas para que a tecnologia digital com recursos da TA sejam ferramentas de ensino para o professor(a) de inglês para estudantes com Autismo?

Fonte: elaborado pela autora (2022)

No fim de cada entrevista, para aqueles que foram sucintos em suas respostas ou não mencionaram nada a respeito, foi sugerido aos participantes para avaliar de forma reflexiva sua formação e prática profissional, considerando o autismo, tecnologias digitais e Tecnologia Assistiva. Tanto o formulário, quanto o roteiro da entrevista estão em

apêndices. Na seção seguinte, estão os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

6.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Antes de detalhar o processo de análise e interpretação dos dados, bem como as categorizações, retomo as perguntas norteadoras da pesquisa, uma vez que Linneberg e Korsgaard (2019) destacam que os resultados precisam ser convincentes e coerentes às perguntas de pesquisa.

- 1) Como aconteceu a formação dos professores de língua inglesa em relação ao Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva?
- 2) Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês em relação a pessoas com TEA?
- 3) Recursos de TA são ferramentas que se fazem presente no rol de ferramentas pedagógica dos professores?

Com o intuito de responder as perguntas e atender aos objetivos, a análise acontece em quatro blocos:

- **Bloco 1.** Experiência pessoal do participante quanto ao tema;
- **Bloco 2.** Formação dos professores-colaboradores;
- **Bloco 3.** Realidade dos professores-colaboradores com estudantes TEA;
- **Bloco 4.** As propostas dos professores-colaboradores em relação a autistas e uso de TA nas aulas de inglês.

Entretanto, para compreender o lugar de fala dos entrevistados, foi importante traçar um perfil sobre a experiência profissional deles, sendo este um dos aspectos da pesquisa qualitativa crítico-interpretativista (POZZEBON, PETRINI, 2013). Então, esse panorama é apresentado antes da análise de cada bloco. Ademais, para atender ao último objetivo da pesquisa (inserir objetivo), há a análise de medidas que podem ser adotadas para que tanto o TEA quanto a TA estejam presentes na formação de professores de inglês. Por fim, segue o detalhamento e classificação dos dados de cada bloco.

- **Bloco 1.** Experiência pessoal do participante quanto ao tema:

Tardif (2014) pontua que a experiência de professores enquanto estudantes influenciam a prática profissional. Dessa forma, neste bloco, reflito sobre a experiência pessoal dos colaboradores, no que tange à vivência com pessoas TEA enquanto estudante do ensino regular. Assim, as perguntas dos instrumentos de coleta de dados embasadoras são:

- 1) Enquanto estudante, você teve contato com estudantes TEA?;**
- 2) Você tem conhecimento sobre o TEA?**

No que tange à classificação para a primeira pergunta do bloco:

- 1) Professores-colaboradores não conviveram com pessoas TEA durante o ensino regular;
- 2) Professores-colaboradores conviveram com pessoas TEA durante o ensino regular;

Para a segunda, a seguinte categorização:

- 1) Professores-colaboradores relatam que possuem conhecimento sobre o TEA;
- 2) Professores-colaboradores relatam que não possuem conhecimento sobre o TEA.

Após a classificação, há uma reflexão decorrente da categorização. Ademais, é interessante observar como a experiência pessoal de cada entrevistado em diálogo com a formação, e tende por influenciar a atuação profissional.

- **Bloco 2.** Formação dos professores-colaboradores:

À respeito da reflexão sobre a formação profissional, tanto para o TEA quanto para a TA, lancei mão de Marzari e Leffa (2013), Medrado (2016), Costa (2020), Oliveira *et al.* (2020) e entre outros durante a observação dos dados. Algumas das perguntas dos instrumentos de coleta de dados para o bloco são:

- 1) Você conhece Políticas Públicas de inclusão?**
- 2) Durante a sua formação profissional, você cursou alguma disciplina que tratou sobre o autismo?**
- 3) As TDIC são ferramentas que estão presentes na rotina cotidiana na sociedade e, assim, não podem ser descartadas do contexto educacional. Durante a graduação, você cursou uma disciplina sobre essas ferramentas no contexto educacional?**
- 4) Você tem conhecimento da Tecnologia Assistiva? Em algum momento da sua formação profissional você estudou essa perspectiva?**

Para a pergunta 1, há uma classificação das respostas em:

- 1) Professores-colaboradores conhecem Políticas Públicas de Inclusão;
- 2) Professores-colaboradores não conhecem Políticas Públicas de Inclusão. Sobre

a segunda pergunta:

- 1) Professores-colaboradores tiveram contato com o Transtorno do Espectro Autista durante a formação;
- 2) Professores-colaboradores não tiveram contato com o Transtorno do Espectro Autista durante a formação.

Para a terceira pergunta:

- 1) Professores-colaboradores relataram ter estudado sobre as tecnologias digitais voltadas para a educação;
- 2) Professores-colaboradores relataram não ter estudado sobre as tecnologias digitais voltadas para a educação.

Todavia, é importante para a organização da pesquisa. Portanto, esta é a classificação para o bloco:

- 1) Professores-colaboradores não receberam formação sobre Tecnologias Assistivas;
- 2) Professores-colaboradores receberam formação sobre Tecnologias Assistivas;
- 3) Professores-colaboradores receberam formação insuficiente.

Uma observação para as categorizações das perguntas 2 e 4 deste bloco: tanto o Transtorno do Espectro Autista quanto a Tecnologia Assistiva são realidades que começaram a ser debatidas de forma recente, o que torna a classificação “um colocar dentro da caixinha” que não engloba toda a complexidade social para ambas situações, porém necessária para a estruturação da pesquisas. Entretanto, é importante refletir sobre as categorizações.

Bloco 3. Realidade dos professores-colaboradores com estudantes TEA:

Em momentos da pesquisa mostra que a realidade e atuação dos professores é perpassada por experiências pessoais, formação e contexto social (TARDIF, 2014; MEDRADO, 2016). Por isso, este bloco, justamente, empenha-se por refletir sobre a rotina pedagógica, incluindo, em momentos, relatos sobre a equipe pedagógica da escola em que o professor atua.

A pergunta considerada para este bloco é:

1) Quais os desafios em relação ao ensino de inglês para pessoas TEA?

Esta pergunta permite refletir quais as demandas para a preparação profissional e, conseqüentemente, para a inclusão ativa da comunidade na escola. A pergunta não cabe

classificação de resposta, entretanto os desafios mencionados pelos entrevistados serão destacados pelos excertos de suas falas. Ainda no bloco, há o relato dos professores-colaboradores que ilustram os desafios.

À nível de legislação, a Tecnologia Assistiva é recente. Entretanto, ela existe desde muito tempo, pois ela sempre esteve presente na história da humanidade (GALVÃO FILHO, 2009). Já durante a observação dos formulários, boa parte dos entrevistados não sabem o que é a TA, por isso foi apresentado, de forma breve, o conceito básico de TA. Em seguida, eles foram questionados:

1) A Tecnologia Assistiva pode ser um fator que contribui para o ensino de LI para estudantes com autismo?

2) Quais tecnologias digitais você utiliza como recursos da Tecnologia Assistiva para alunos com autismo?

Essas perguntas refletem a realidade do profissional e da escola sobre a TA. e para classificar as respostas da primeira pergunta:

- 1) O professor-colaborador compreende a TA como uma ferramenta positiva para o desenvolvimento do estudante TEA;
- 2) O professor-colaborador não compreende a TA como uma ferramenta positiva para o desenvolvimento do estudante TEA.

Para finalizar, neste bloco é diretivo refletir sobre as respostas dos colaboradores para:

1) Pensando na sua prática de ensino, quais medidas você pode tomar para que recursos da TA componham o seu rol de ferramentas pedagógicas pedagógicas? Entretanto, não há a necessidade de classificação, uma vez que foi uma pergunta para que eles reflitam sobre a própria prática pedagógica.

Bloco 4. As propostas dos professores-colaboradores em relação a autistas e uso de TA nas aulas de inglês

Como forma de proporcionar um momento de reflexão para os colaboradores, no final de cada entrevista solicito que os professores pensem em sua prática de ensino, por meio da pergunta:

1) Pensando na sua prática, quais medidas você pode adotar para incluir a TA durante o ensino de inglês para estudantes autistas?

E para finalizar a análise, pergunto aos colaboradores:

2) Quais medidas podem ser adotadas para que TEA e TA sejam realidades conhecidas por futuros professores de inglês?. Após ilustrar os relatos, listo, em forma de tabela, as medidas sugeridas.

Para a proposta de intervenção, me baseio nas respostas dos colaboradores para a seguinte pergunta:

1) Quais medidas podem ser tomadas para que o autismo e a TA possam ser realidades conhecidas para futuros professores?

Friso que para cada resposta, haverá uma breve reflexão sobre como cada medida pode ser posta em prática. Por serem realidades complexas e ainda pouco discutidas no âmbito social, a proposta de intervenção não é a solução para todos os desafios que são relatados pelos professores-colaboradores, mas sim um ponto de partida para a elaboração de futuras propostas por uma equipe multidisciplinar.

7. ANÁLISE DOS DADOS

O ser humano é um sujeito sócio-histórico, definido por suas relações políticas, religiosas e econômicas, uma vez que experiências, vivências, crenças e posição social moldam e embasam atitudes no campo pessoal e profissional. Tendo isto em mente, torna-se vital conhecer o contexto de formação profissional dos professores colaboradores, com o intuito de entender o lugar de fala de cada um.

Assim sendo, sabendo que a entrevista é semi estruturada, como definido da metodologia, o ponto de partida da entrevista foi um pedido para que cada professor-colaborador fizesse uma exposição sobre sua experiência profissional:

1) Descreva a sua experiência de ensino (educação básica, educação especial, EJA e entre outros). E atualmente?

Na tabela a seguir, algumas das respostas que resumem a experiência dos envolvidos:

Tabela 10 - Experiência profissional dos professores-colaboradores.

(P1)	Eu ensino inglês há doze anos já. Então... e aí eu fiz a graduação em língua inglesa e mestrado e doutorado também. E hoje eu continuo ensinando inglês só que agora eu tô ensinando só online. Ainda não tenho a permissão de trabalho aqui [Estados Unidos], por exemplo, então não posso ensinar aqui, mas é isso. Trabalho há 12 anos. [sic]
(P2)	Bom, eu comecei a dar aula em 2004. Eu tava começando a graduação que eu entrei em 2003. Foi em escola de idiomas, né, o [nome escola]. Depois, em 2005 eu acho que eu passei no PET então eu larguei, a, a, eu larguei a escola, mas em 2006, que eu tava terminando já o curso eu fui pro meu trabalho que eu passei mais tempo que foi o [nome escola], passei 1 ano e meio trabalhando apenas como professora e a partir de 2008 eu fui coordenadora pedagógica e professora. Isso se estendeu até, mais ou menos, 2018 com intervalo de dois anos que tive filha e fiz o mestrado que eu parei. Então, em 2014 eu ainda dei aula na [nome da instituição] como professora substituta por 1 ano, né. É, em 2019 e 2020 eu dei aula em uma escola regular que foi o [escola] aqui em Campina Grande e desde 2020 que eu tô trabalhando apenas com aulas particulares, eu não tenho vínculo empregatício com nenhuma empresa. [sic]
(P3)	Vamos lá, agora eu tô lembrando dos meus participantes [colaborador também cursa doutorado] porque um pouco do que eles contam, eu também vivenciei. Engraçado, né, contar pro outro, mas que fez parte, parte da graduação da gente. Bom, eu comecei em 2012 na [nome da instituição], Letras. Inicialmente eu não queria ser professor. Isso também eu falo? Enfim, eu vou dizer. Inclusive o fato de eu não querer ser professor foi algo que me atrasou, eu acredito, mais ou menos 2 anos pra fazer o ENEM porque eu não sabia o que fazer. Tipo, inicialmente eu pensava em ser professor, mas tipo, de tanto ouvir críticas e conselhos entre aspas, né, da família, eu criei meio que uma aversão a isso porque eu dizia pra mim mesmo depois de, né, 'pra ser humilhado e passar fome eu não preciso de diploma, posso fazer isso sem diploma', mas aí fui pra Letras por causa do inglês, jamais por causa de profissão, aí o que me... Sim, durante esse primeiro, esse primeiro semestre de Letras eu vi que foi bem difícil porque eu vi que era bem voltado pra professor, aí o que me salvou foi a greve porque foi tempo de amadurecer a mente. Enfim, aí quando eu voltei [da greve], eu voltei mais focado e a cada bimestre eu ia gostando mais, mais até que hoje em dia não consigo me ver em outra profissão, por bem ou por mal financeiramente, mas [gestos] ... e me sinto bem fazendo o que, o que faço. Aí concluí [o curso], era pra ter concluído no final de 2016, mas como eu é, eu tinha feito um projeto de PIBIC que era voltado pra formação de professor, ou seja, algo que eu não queria, mas tava começando a pesquisar sobre, aí eu renovei o PIBIC e que era meio que um casadinho com o TCC, aí eu gostava tanto do projeto que eu não queria que outra pessoa continuasse por mim, aí eu preferi atrasar o curso 1 semestre pra concluir [o projeto do PIBIC]. Aí concluí no início de 2017 que foi o ano que eu entrei no mestrado e fiz o concurso que é onde eu entrei e fui chamado... fiz a inscrição pro concurso, aí teve uns atrasos lá, enfim, a prova ficou pra 2018, aí deu certo, fiz em 2018 e entrei. Aí comecei a experiência em agosto de 2018 e tô até agora, e com a licença agora de janeiro de 2022. [sic]
(P4)	Eu entrei na universidade em 2012 e terminei em 2016. Eu já tenho experiência com educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio e educação superior. Atualmente eu não estou lecionando, atualmente eu

	estou como coordenadora em escola particular, mas tenho contato com a sala de aula diariamente e essa é a minha experiência. [sic]
(P7)	Eu comecei o curso em... eu vou pelo final pra chegar no presente. Eu comecei o curso em 2014.1 e encerrei em 2018.1. Só que nesse meio do tempo eu tive contato com o curso de extensão de inglês da [instituição], então eu dei aulas pra adultos ali naquele contexto. Já dei aula em escola de idiomas particular. Já dei aula pra é como se fosse um braço da [nome da instituição] que é o campus V de João Pessoa, que é um campus que é só pra os cursos de extensão, você tem na carteira que é um professor substituto de uma universidade, mas a minha função, pelo menos no segundo semestre de 2021 foi esse formato de aula de cursinho então eu voltei pras raízes. E atualmente, já tem ai seus 6 meses, que eu estou no ensino superior, na graduação de Letras-Inglês na [instituição], dando aula. [sic]

Fonte: autoria própria (2023)

A partir das respostas dos professores colaboradores, percebe-se que todos os professores possuem experiência com o ensino regular. Isto pode ser decorrente de leis e decretos que foram implementados nas últimas décadas. Por isso, se faz vital a formação e capacitação de professores de inglês para lidar com esta realidade na escola, bem como auxiliar na formação de cidadãos com respeito e empatia pela diversidade.

Boa parte dos colaboradores também possuem experiência em cursinhos de idiomas, porém apenas um professor relatou ter tido aluno TEA nesse contexto de ensino. Seguindo esta linha de pensamento, dos três participantes que possuem experiência como professor no ensino superior, nenhum relatou ter tido aluno TEA neste ambiente. Apenas um dos participantes relatou ter tido uma pessoa autista como colega durante o curso superior. Isto nos revela que ainda há resistência e falta de oportunidades para que pessoas com transtornos e deficiências façam parte de ambientes sociais que formam profissionais a nível superior.

Pesquisas em Linguística Aplicada buscam lidar com os problemas da vida cotidiana (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006; ARAÚJO, 2020). Sendo assim, pesquisas na área que abordam temáticas pertinentes à vida escolar precisam englobar pessoas que estão inseridas neste ambiente. É necessário a participação de mais professores, coordenadores e gestores em pesquisas que versam sobre a realidade escolar. Em outras palavras, há necessidade de diálogo entre a academia e a escola (CUNHA, 2013; SOUZA, MELO, 2019).

Como já mencionado na metodologia, até o presente momento da pesquisa, 15 professores colaboradores participaram da coleta de dados. Após aplicar os dados de exclusão e inclusão, há a participação de 10, sendo 10 formulários e 8 entrevistas, dado

que 2 professores não puderam realizar a entrevista. Também está posto na metodologia que esta pesquisa não é quantitativa, todavia, julgo interessante apontar dados referentes à participação dos professores no que tange à formação.

No formulário (vide seção 6.4.2), os participantes informam qual o nível de formação que possui. Dos 10 participantes até o presente momento, todos possuem pós-graduação, seja especialização, mestrado e doutorado. Mesmo não sendo o foco do estudo, cabe refletir sobre o fato de a pesquisa acadêmica, de forma geral, ainda ser tão distante de pessoas que compõem a escola, pois não seguiram uma formação continuada.

A presente pesquisa tenta fazer isto ao entrevistar professores de inglês que possuem experiência no ensino regular. Todavia, durante o recrutamento de participantes, uma média de 40 professores foram contatados, porém a maioria dos professores alegou não ter disponibilidade para participar e, coincidentemente, esses mesmos professores estão distantes da universidade, podendo ser uma das justificativas a falta de conhecimento referente a importância da pesquisa acadêmica para vida social.

Fechado o parênteses sobre a pesquisa e a sociedade escolar, na seção a seguir, será dada sequência a análise que pensa o professor de inglês. O espaço será direcionado a versar sobre a experiência pessoal dos colaboradores, para melhor entender suas relações com o Transtorno do Espectro Autista e a Tecnologia Assistiva.

7.1 BLOCO 1: EXPERIÊNCIA PESSOAL DOS PROFESSORES-COLABORADORES REFERENTE AO TEA

Tardif (2014) pontua que a experiência enquanto aluno de escola regular também é um aspecto que dialoga com a sua formação enquanto professor. É comum que professores se baseiam nas atitudes daqueles que foram seus professores, seja para repeti-las, seja para resignificá-las. Assim, os professores entrevistados cursaram o ensino regular nas décadas de 1990, 2000 e 2010, cada um em sua época. Isso nos fornece um panorama temporal para pensar sobre esses professores frente ao autismo e a Tecnologia Assistiva.

1) Enquanto estudante escolar ou da graduação, você teve contato com pessoas autistas?

Dos professores colaboradores que participaram da pesquisa, P1, P2, P5, P7 e P8 informaram ter tido contato com estudantes com transtornos e deficiências enquanto estudantes. No formulário, P1 informou que não teve convivência com crianças TEA ou com outros transtornos ou deficiências durante sua época escolar. Entretanto, durante a entrevista, houve o seguinte relato:

P1: Então, na nossa época não se falava, né, sobre transtorno nenhum, mas eu me lembro de uma criança da minha sala, que hoje eu penso que ela era autista severamente comprometida, mas eu não sei, não faço a menor ideia qual era o diagnóstico dela, mas eu lembro que ela não falava, que ela se movimentava, assim, de uma forma muito abrupta e a minha mãe, inclusive o nome dela era [nome da criança] dessa criança, e a minha mãe falava umas coisas horríveis, assim, ela falava tipo “ela não arrumou o quarto e por isso ficou doida”, sabe, tipo umas coisas assim. “Você tem que arrumar o quarto se não você fica louca igual a ela”. Coisas assim, absurdas, que hoje em dia, nossa, nem ela falaria, por mais [pausa], mas é realmente o que era o normal na época [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Por meio da fala de P1, é possível destacar três aspectos: a fala da mãe, escolas não inclusivas e falta de estrutura. Durante muito tempo, foi - e ainda é devido a questões socioeconômicas e geográficas - comum pessoas não terem diagnósticos por conta do preconceito, falta de conhecimento, não aceitação por parte da família, localização geográfica da residência e outros fatores. Apesar de nos dias atuais haver programas sociais específicos voltados para estas pessoas, ainda não sabemos, por exemplo, o número exato de crianças autistas ou crianças autistas que estão frequentando a escola. Mesmo P1 tendo frequentado a escola regular entre os anos 90 e 2000, a dificuldade e a falta de diagnóstico perduram até os dias atuais.

A falta de diagnóstico, atrelada à falta de conhecimento, direciona para a fala da mãe de P1: chamar de “doida” uma criança com transtorno era um comportamento comum na sociedade do século passado anos atrás, mostrando como a construção social foi complacente com a marginalização dessas pessoas. Esse pensamento e comportamento ainda respinga no contexto atual, uma vez que ainda há ataques à autistas em salas de aula, em redes sociais e elas são excluídas de inúmeros ambientes - desde festa de aniversário de colegas de escola até o mercado de trabalho. Ainda não é comum, por exemplo, encontrar autistas em posições sociais concebidas como de poder - juízes, políticos e entre outros.

Em relação a escolas separatistas, durante muito tempo foi comum pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento frequentarem escolas especiais (PEREIRA, 2017). Por meio de muita luta de pais e ativistas, leis e programas foram desenvolvidos para

inserir essas crianças nas mesmas escolas das crianças neurotípicas e, posteriormente, incluí-las nas classes regulares. Porém, ainda há falta de conhecimento e estrutura adequada e necessária para lidar com esta realidade (TENENTE, 2017; COSTA, 2018; MACEDO, 2021).

P2: Não. Na escola básica entre 91 e 2002 não falamos tanto em inclusão como hoje. Aparentemente não tinha colegas com transtorno ou deficiência e na graduação e mestrado não me recordo de conversarmos sobre como acompanhar alunos com transtornos ou deficiência. Era muito voltado pra quem consegue aprender bem [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

A resposta de P2 no formulário conversa com o relato de P1, pois ambos afirmam que não era uma temática discutida frequentemente. De forma específica, P2 menciona que aparentemente não teve colegas com transtornos e deficiências enquanto estudante de escola regular. Há uma ênfase na palavra em “aparentemente”, pois é válido interpretar que há a possibilidade de ter tido colegas, porém, como não era um assunto tão abordado, não é um ponto claro em sua memória. Ainda estabelecendo um paralelo entre P1 e P2, uma das razões pela qual “aparentemente” P2 não teve convivência com esse grupo enquanto estudante também se deve a possibilidade de diagnóstico na época.

Outro ponto que merece destaque na resposta de P2 é quando ele menciona que não lembra se houve discussões sobre a temática durante graduação e mestrado. Indo adiante, ele complementa que as conversas eram voltadas para “quem consegue aprender bem”, o que reforça o pensamento comum de que pessoas TEA não aprendem bem ou não conseguem aprender, pois “são ineducáveis” (VOLKMAR, WIESNER, 2019). O fato de ele citar que não teve colegas TEA durante a graduação e quando menciona o mestrado mudar a direção do raciocínio para “não me recordo de conversarmos sobre como acompanhar alunos com transtornos ou deficiência”, mostra que ele não cogitou a presença dessas pessoas em cursos de mestrado.

Ao responder a mesma pergunta, P5 também menciona que não era comum relatar assuntos sobre deficiência. Entretanto, ele utiliza o advérbio “infelizmente”, sinalizando isto como um ponto negativo.

P5: Infelizmente, os assuntos que relacionavam-se com algum tipo de deficiência não eram muito relatados. Não se ouvia pessoas com consciência de suas limitações ou que falasse sobre isso, mas acredito que na educação básica tive contato com alguns colegas que sofriam com TDAH, mas não eram diagnosticados com o transtorno [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P5 também destaca que não era comum pessoas que conheciam suas limitações e não se falava muito sobre isso. Todavia, justamente por ser um assunto que não era tão comentado, não era - é - tão comum conversar sobre limitações em uma sociedade não inclusiva. Para finalizar, ele diz que teve colegas com TDAH, mas não havia diagnóstico para comprovar, o que retoma a realidade da falta de diagnóstico para pessoas com transtornos.

É preciso ter atenção e cuidado para que o professor não determine que um estudante possui algum transtorno sem ter laudo, pois não há como afirmar, uma vez que há profissionais específicos para atestar o laudo. Todavia, professores e outros profissionais envolvidos na educação podem sinalizar que o estudante apresenta um comportamento que não está adequado com a faixa etária e sugerir aos pais e responsáveis que investiguem a situação.

Seguindo a exposição, o relato de P7.

P7: Sim, tive dois contatos durante a graduação em Letras. O primeiro foi com uma colega de sala que tem o TEA durante dois semestres no início do curso. O segundo contato, também breve, foi durante o período em que eu dava aula no Curso de Extensão de Inglês na universidade que eu estudava. Tive um aluno com TEA que compareceu a umas 3 aulas no início de um semestre [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Diferente do relato de outros participantes, P7 conviveu com uma pessoa TEA enquanto estudante do curso de graduação. Dadas as estatísticas, é um fato que precisa ser celebrado, pois ainda há barreiras para que essas pessoas tenham acesso ao ensino superior. Durante a entrevista, indaguei sobre o seu comportamento com a estudante TEA, mas ele falou que por ser o início do curso, os alunos não tinham tanta intimidade uns com os outros, então ele não teve uma convivência direta. Como ele mencionou apenas os dois primeiros semestres do curso, questionei o que aconteceu com a estudante e ele mencionou que ela foi aprovada para cursar outro curso (o que realmente queria) e não teve mais informações.

Por se tratar de uma experiência em um contexto bastante específico, apenas relatado por um professor colaborador, na entrevista também foi questionado qual a postura dos professores do curso frente a presença da aluna TEA na sala de aula acadêmica. Segue a resposta:

Laryssa: Certo. E aí, ainda sobre esse contexto, como os professores do curso lidavam com esse fato de ter um aluno com uma aluna TEA na educação superior?

P7: Eles estavam extremamente desconfortáveis e isso não era, assim, não era difícil de observar esse desconforto neles, né. Então situações, situações bem peculiares do comportamento dela, ela gostava muito de desenhar sozinha, cantinho dela e as vezes ela soltava um pum no meio da sala ou então soltava um arrotto bem alto e, às vezes, é naquele, daquele jeito que chega a interromper o raciocínio do professor. E o que dizer com isso? O que fazer com isso? A reação era praticamente a mesma, ignorar o ocorrido e segue a aula, não tornar aquilo algo de chamar atenção. Enfim, era a postura comum deles era essa que eu notava [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P7 relata que os seus professores formadores estavam desconfortáveis com o contexto, pois muitas vezes não sabia como agir em determinadas situações, ignorando o comportamento da aluna. Isso remonta ao que Costa (2018) destaca em seu estudo, já que os professores atuantes, do ensino básico ao superior afirmaram que não receberam formação adequada para ensinar pessoas neuroatípicas, como também não tiveram ampla convivências com elas enquanto estudantes de escola regular. Esse relato direciona para a necessidade de pensar na educação dos educadores (LIBERALI, 2006).

Os professores universitários também precisam adotar uma mudança no comportamento para lidar com as novas realidades presente no contexto educacional. Ainda segundo o relato de P7 durante a entrevista, ele notou que tanto para os professores formadores quanto para os estudantes da turma, a sensação foi que este episódio não aconteceu, pois ao perguntar se esta colega ou o contexto foi lembrado em outros momentos durante a graduação, sobretudo durante as disciplinas de estágio supervisionado, ele respondeu que não, pois foi como se não tivesse acontecido.

P7: Sabe aquela história de nunca aconteceu [se referindo a colega no curso superior], vamos considerar que nunca aconteceu. Segue o baile. É isso. Assim foi basicamente isso. Nem os próprios alunos falando entre si, a gente lembrava dela.

Laryssa: Então é como se ela não tivesse existido?

P7: Isso. Exatamente [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Por sua vez, P8 menciona, no formulário, que já conviveu com pessoas desse grupo, mas não lembra o momento, apenas rememora que foi uma situação corriqueira dado que a temática não costumava ser abordada com frequência e com a devida importância.

Dos professores entrevistados, apenas P7 relatou ter tido uma colega autista enquanto estudante do curso de graduação. Os outros participantes relataram que tiveram colegas de sala no ensino básico que apresentavam características de neurotípicos,

entretanto ou eles não tinham diagnóstico adequado ou a informação não era repassada para a comunidade escolar. Assim, de acordo com as categorizações apresentadas na metodologia, a maioria dos professores-colaboradores não conviveram com pessoas TEA enquanto estudantes, sejam do ensino regular ou superior.

Logo, dando sequência, será tratado sobre a experiência pessoal dos professores colaboradores de forma específica sobre o Transtorno do Espectro Autista.

2) Você tem conhecimento sobre TEA?

Em vários momentos das respostas sobre “Você tem conhecimento sobre o TEA?”, acredito que por já serem professores atuantes, eles atrelaram o que sabem às experiências vivenciadas em sala de aula. Para tanto, foram selecionadas respostas do formulário e, quando necessário, complementadas com as respostas da entrevista. No fim de cada excerto há a descrição de qual instrumento de coleta a resposta foi retirada.

P1: Então, eu nunca tinha ouvido falar de autismo na minha vida. Aí quando eu conheci o [nome], né, que foi meu aluno, aí a mãe dele fazia parte de uma associação... é... de estudo e divulgação sobre o autismo e ela me ensinou muita coisa, né. Então eu conheci o autismo através do [nome]. E aí eu comecei a fazer curso, a mãe dele ia me indicando “ah, vai ter um curso de adaptação de tarefas”, aí eu ia lá e fazia o curso, e aí a partir disso eu passei a conhecer, assim, mais. [...] de estudar sozinha, de ir descobrindo sozinha, né, mas uma formação, digamos, formal na universidade, que seria, ao meu ver, seria o papel, não teve [sic] (ENTREVISTA, 2022).

P1 responde que “nunca tinha ouvido falar de autismo na vida” até ter um estudante TEA, significando dizer que, em seu contexto pessoal, ele não teve acesso a informações sobre o transtorno, como também não recebeu durante a sua formação ao pontuar que “não teve”. Ele também chama atenção para a necessidade de uma educação formal na universidade frente ao TEA no trecho “ao meu ver, seria o papel...”.

O relato também põe em destaque o perfil curioso de P1, pois, mesmo não tendo conhecimento, após a presença do aluno em questão, ele fez cursos, estudou por conta própria para propiciar um melhor processo de ensino-aprendizagem tanto para ele quanto para o estudante. Juntamente à atitude de buscar conhecimento por conta própria, ele teve a orientação da mãe do estudante, o que demonstra a importância de orientação e encaminhamentos, bem como o diálogo entre a escola e a família.

P2 e P4 responderam, no formulário, que possuem pouco conhecimento sobre o autismo. Com o intuito de compreender melhor o que eles denominam por pouco

conhecimento, recorri às entrevistas. P2 destaca a dificuldade que pessoas TEA têm para interagir socialmente, sendo isto um conhecimento popular e de senso comum sobre pessoas com o transtorno. Como foi mencionado na introdução da presente pesquisa, é comum que pessoas TEA sejam descritas como pessoas que não sabem interagir e que são pessoas que vivem “no próprio mundo”, o que não é verdade.

P4, em contrapartida, relata que o conhecimento que tem “é bem pouco mesmo”, cita que a criança TEA não se relaciona da mesma maneira que outras, as funções neurocognitivas tem um funcionamento específico e também menciona o sistema psicomotor. Mesmo dizendo que tem pouco conhecimento, ele põe em evidência questões que são tratadas no DSM-V (APA, 2014), em estudos de Rocha (2016), nas assertivas de Grandin e Panek (2019), Volkmar e Wiesner (2019) e da CID-11.

P4: É... [risos]. É bem pouco mesmo, assim, eu tive uma experiência quando eu tava na graduação, no estágio docente de educação infantil, a gente teve um aluno que era autista e eu pude perceber, assim, como funcionava, mais ou menos, uma criança nesse espectro. Ela não se relaciona da mesma forma com as outras, ela tem um jeito próprio de relacionamento, ela... as funções neurocognitivas delas também tem um padrão próprio [...] Existe uma diferenciação, relacionamento neurocognição, sistema psicomotor. Então, assim, há essa diferenciação pras outras crianças e eu pude perceber [sic] (ENTREVISTA, 2022).

P3 respondeu, no formulário, que sabe muito pouco e cita que “não é algo fixo”, “se apresenta de modos diferentes” e “com níveis diferentes”. A fala desse professor-colaborador também se coaduna com o que está posto no DSM-V (APA, 2014), pois, como já mencionado, o Transtorno do Espectro do Autismo se manifesta em três níveis, de exigindo apoio’ até ‘exigindo muito apoio substancial’ (APA, 2014). Porém, o tipo de apoio não é detalhado. Sobre o transtorno/espectro se apresentar de formas diferentes em diferentes sujeitos, há diálogo com Grandin e Panek (2019), pois, como cada ser humano tem características específicas, o transtorno também tem suas especificidades em cada pessoa TEA.

P3: O que eu sei é muito pouco. Apenas que não é algo fixo, não é algo previsível, mas que se apresenta de modos diferentes e com níveis diferentes nos diferentes sujeitos [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Indo ao encontro da resposta de P3, P5 responde que tem pouco conhecimento sobre o TEA e cita “desenvolvimento neurológico” e “relacionamento social e cognitivo”. Mesmo não deixando claro, é possível perceber que não é um conhecimento aprofundado.

P5: Sim. Através de tudo que já li, entendo que é uma condição complexa, visto que engloba diferentes condições marcadas por perturbações no desenvolvimento neurológico, que podem também alterar o relacionamento social e cognitivo [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Por sua vez, a resposta de P8, no formulário, é relativamente contraditória, pois ao afirmar que tem conhecimento, ele vai adiante e afirma que é carregado de estereótipos - como boa parte da população brasileira. Isso reforça a necessidade de ouvir a voz de grupos sociais marginalizados (MOITA LOPES, 2006; VIEIRA, 2017), bem como investir em campanhas de educação social.

P8: Sim, mas de forma muito simples e geral. Não tenho conhecimento específico ou técnico. Inclusive, acredito que esse conhecimento ainda é carregado de estereótipos [estereótipos], pois não conheço bem a experiência autista [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P9, no formulário, respondeu que possui conhecimento sobre TEA e sobre “alguns sinais de como identificar”, destacando “dificuldade de estabelecer contato visual e contato físico” e “atraso no aparecimento da fala”. Tais características, como já posto, são citadas por autores que estudam sobre o autismo (GRANDIN, PANEK, 2019; VOLKMAR, WIESNER, 2019).

P9 também menciona que a criança não tem “interesse de brincar com outras crianças”, essa declaração pode estar baseada no senso comum, visto que muitas pessoas expressam esse pensamento em conversas corriqueiras de que autistas vivem “em seu próprio mundo”. Entretanto, pelo fato de já ter sido professor de estudantes TEA, este é um relato passível de ressignificação, pois também orienta a forma como ele enxerga este aluno em sala de aula, uma criança/adolescente que não tem interesse em interagir, quando, segundo os autores citados e as premissas do DSM-V, há dificuldade - ou diferenciações em uma perspectiva humanizada - no processo de interação.

Por sua vez, P10 declara que tem “muita propriedade no assunto” e que tem convivido com alguns alunos [TEA]. Ambos optaram por não participar da entrevista, então não foi possível maiores indagações sobre as declarações.

Em breve resumo, os professores-colaboradores relatam que possuem conhecimento sobre o TEA e citam algumas características que conhecem. Tais características dialogam com os Manuais, pesquisas e estudos que abordam e explicam o transtorno. Todavia, eles também relatam os desafios e as barreiras existentes durante o ensino de inglês para a comunidade em questão. Dando continuidade a análise, na

subseção seguinte serão realizadas algumas reflexões sobre a formação profissional dos professores-colaboradores.

7.2 BLOCO 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-COLABORADORES EM RELAÇÃO AO TEA E A TA

Para compreender aspectos da formação dos professores-colaboradores, eles foram questionados sobre documentos voltados para a Educação Especial, inclusão, autismo e Tecnologia Assistiva já no formulário. Para um maior detalhamento, essas perguntas foram retomadas na entrevista.

1) Você conhece políticas públicas de inclusão voltadas para pessoas com deficiência?

Para iniciar a reflexão, segue um relato de P1.

P1: Não tenho certeza, mas eu acho que as escolas eram separatistas, acho que existiam escolas especiais e escolas nor, neurotípicas, né, normais. As escolas são, obrigatoriamente, inclusivas, mesmo que não tenham estrutura pra isso (entrevista, 2023) [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Em sua fala, P1 pontua que “as escolas são, obrigatoriamente, inclusivas, mesmo que não tenham estrutura pra isso”, o que é um fator amplamente discutido em debates acerca de práticas escolares, pois segundo a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, alunos com TEA não podem ter sua matrícula negada, entretanto nem sempre há estruturas físicas e metodológicas adequadas nas escolas - como salas e profissionais do AEE.

Dando sequência à entrevista, ao ser questionado sobre as leis que pautam a inclusão e P1 admite que não tem conhecimento aprofundado. Quando perguntado sobre eficácia das leis que embasam a inclusão, ele responde:

P1: Não, de forma nenhuma. Essa inclusão foi feita de cima pra baixo, né. Uma lei que veio que diz que tem que ser feita e as escolas não estão preparadas. E assim, os professores não estão preparados. [...] A escola não tem estrutura. Eu não conheço nenhuma escola, pode ser que tenha e eu não conheça, [nome da cidade], por exemplo, eu não conheço nenhuma escola por exemplo que tenha uma sala de integração sensorial. Não conheço uma escola que tenha terapeuta

ocupacional trabalhando na escola. Não conheço, assim, não conheço. As escolas não podem, por lei, negar a matrícula, não podem, mas aí elas acabam criando um sub-negócio, assim, porque escolas que eu já trabalhei cobravam [financeiramente falando] para ter uma, uma assistente de profissão, de professora, que é ilegal, não pode cobrar, mas elas cobravam porque a criança precisa de um acompanhamento especializado [...] [sic] (ENTREVISTA, 2022).

O relato de P1 refere-se a realidade de escola particular, esfera de toda a sua experiência como docente. Rememorando a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: escolas não podem cobrar taxa extra para prover auxílio para o estudante com transtorno. Essa atitude da escola vai de encontro a inclusão, uma vez que, caso os pais não tenham condições de arcar com tais custos extras, pode haver a marginalização do aluno devido a falta de suporte necessário.

O relato de P3 mostra a mesma situação, porém em uma escola da rede pública. No formulário, ele responde que não conhece documentos voltados para a Educação Especial, entretanto, ainda neste instrumento de coleta, ao ser perguntado se é a favor da inclusão, ele responde:

P3: Sim, pois não há razão para segregar alguém porque é "diferente", pois todos são/somos diferentes. O que legitimaria a exclusão de determinadas diferenças e não de outras?! Porém, partindo da minha realidade, percebo que essa "inclusão" está mais para uma mera inserção no espaço físico da escola [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Como já sabido, a LA é uma disciplina do conhecimento que trabalha com as questões sociais das mais variadas esferas e de contextos marginalizados (MOITA LOPES, 2006; JUCÁ, 2016; JORDÃO, 2016), porém, há contextos que são mais marginalizados que outros, como por exemplo é o caso de PCDs (VIEIRA, 2017). Este relato de P3 é um exemplo prático desta percepção, pois ao mencionar “o que legitimaria a exclusão de determinadas diferenças e outras não?!” deixa subentendido que há grupos que, mesmo sendo marginalizados, estão menos excluídos do funcionamento social. Em adição, os meios noticiários mostram, sobretudo nos últimos tempos em que o preconceito está em alta, pois ainda não há respeito efetivo pelas minorias.

Em relação ao detalhe que a “inclusão está mais para a inserção no espaço físico da escola”, é possível interpretar que o aluno é matriculado na escola, porém não há um suporte metodológico e pedagógico adequado para a inclusão durante a aprendizagem.

Há, então, uma conexão direta com o relato de P2, o qual já foi apresentado em momento anterior, no que tange ao fato de os professores de inglês serem formados para

lidar com o aluno “ideal”. Esses relatos dialogam com autores, quando eles chamam atenção para a necessidade de formação, não só de professores, mas de toda a equipe escolar (TENENTE, 2017; VIEIRA, 2017; MACEDO, 2021), como também estrutura adequada para a inclusão (VIEIRA, 2017; COSTA, 2018).

P9, no formulário, respondeu que conhece documentos voltados para a Educação Especial, entretanto, como não teve disponibilidade para participar da entrevista, logo, não houve oportunidade para um detalhamento mais específico. Ainda no formulário, ao ser questionado se é a favor da inclusão, ele responde:

P9: Sim. Eles vão desenvolver as suas habilidades e através disso vão superar as dificuldades que aparece [aparecem] no dia a dia. Aprendendo a conviver melhor com a sociedade [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Conhecer os documentos e ser a favor da inclusão escolar é pertinente à profissão de professor. Dado o fato que P9 já teve alunos TEA (de acordo com a resposta no formulário) e afirma que a inclusão ajuda no desenvolvimento de habilidades e na superação de atividades em um relato de sua experiência prática. Entretanto, a segunda parte da resposta merece atenção. Ao destacar que a inclusão também auxilia pessoas TEA a aprender “conviver melhor com a sociedade” mostra a concepção de que apenas essas pessoas serão beneficiadas, o que abre interpretação para que apenas elas são responsáveis pela própria inclusão, quando na todos são responsáveis pela inclusão e há um benefício para a sociedade como um todo para aprender a conviver com as diferenças.

P5 mostra um posicionamento relativamente diferente de P9. Ambos são a favor da inclusão, todavia, a forma como eles compreendem os seus benefícios são diferentes.

P5: Sim, a nossa constituição assegura este direito. A educação em sua inteireza precisa ser inclusiva para que se ofereça os mesmos direitos a todos os tipos de alunos, respeitando suas diferenças quanto à classe social, ritmos de aprendizagem e também necessidades especiais tanto no ambiente escolar quanto universitário. Assim, não os veremos como pessoas que são vítimas, ou que não conseguem chegar a independência e possamos olhá-los por outros vieses, inclusive, daqueles que nos ajudam a entender como são suas lutas diárias e nos aproximam de sua realidade [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Em seu relato, P5 traz à tona a responsabilidade que a sociedade possui tanto para incluir autistas “tanto no ambiente escolar quanto universitário”, como também direciona para a necessidade em mudar a maneira como elas são enxergadas pela sociedade - “como vítimas” ou como pessoas “que não conseguem chegar à independência” - Em outras

palavras, ele coloca todos como capazes e preza pelo respeito às diferenças. Além do mais, através do trecho final, P5 enfatiza a importância de conhecer “as lutas diárias” e a “realidade” dessas pessoas que são constantemente marginalizadas.

Em diálogo, P4 responde que possui conhecimento sobre documentos oficiais voltados para a Educação Especial. Ao ser questionado por detalhes durante a entrevista, ele diz “Agora eu não lembro não de nenhum. [risos].”. No formulário, ele diz ser a favor da inclusão e pontua que pessoas TEA “são capazes de se desenvolver acadêmica e profissionalmente se receberem a formação adequada”. P4 possui experiência com alunos TEA tanto como professor como coordenador de escola, o que dá margem a interpretar que ele também já experienciou tal desenvolvimento por parte dos estudantes na prática. Ademais, isso reflete o fato de que para que essas pessoas recebam “formação adequada”, há a necessidade de que quem forma essas pessoas também recebam uma “formação adequada”, um pensamento bastante salientado no decorrer deste estudo.

Durante a entrevista, ao ser questionado sobre a eficácia das leis, P7 responde que não são suficientes e detalha o seu ponto de vista. Portanto será apresentado um trecho da entrevista que corresponde a isto:

P7: Em termos de orientação até que sim, agora em termos de suporte, não, de jeito nenhum.

Laryssa: Por que não? Você poderia explicar?

P7: Porque é assim, e escola e, agora eu falo na minha postura de coordenadora e não de professora, a escola ela é simplesmente, é um lugar que você tem que colocar todo aquele, todo aquela diversidade de de transtornos, de espectros dentro da escola, mas não recebe nenhum suporte governamental, nem os professores que vem para a escola que são formados não têm essa estrutura. Então, assim, a escola é formada pelos professores, se os professores não têm essa essa esse conhecimento e não sabem lidar, em sua prática, com essas crianças, com esses alunos, como é que fica o funcionamento da escola? Fica muito difícil, principalmente, assim, que a gente não trata com um espectro, com um transtorno, como você mencionou a diversidade é muito grande. Então a gente sabe que diz, a gente sabe como funciona, agora o suporte, ele não existe [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Ao detalhar, P7 afirma que a orientação fornecida nos documentos oficiais “até” que é suficiente, mas o suporte não. Adiante, ele pontua a obrigatoriedade “de colocar toda a diversidade [...] dentro da escola”, mas não tem “suporte governamental”. Há a necessidade de inclusão, mas toda a estrutura vital - não apenas a estrutura física e pedagógica, mas sim a uma estrutura social - não é efetivamente provida por poderes superiores. Esta perspectiva dialoga com os relatos de P1 e P3 sobre a prática de inclusão.

P7 aborda a diversidade de transtornos e espectros que estão presentes no contexto escolar, o que se mostra um enorme desafio social - e que não é intenção da presente pesquisa abordá-los em toda sua magnitude, por isso é importante enfatizar a necessidade de mais pesquisas que abordem o professor e os diferentes transtornos sob o viés da Linguística Aplicada (LIBERALI, 2006; VIEIRA, 2017; MACEDO, 2021). Mais uma vez, é destacada a necessidade de formação/conhecimento do professor, sendo um aspecto comum em todas as entrevistas no momento em que os professores-colaboradores são questionados sobre os documentos, leis e práticas de inclusão.

Retomando Tardif (2014), o professor também é formado por sua experiência enquanto estudante. Como a maioria dos professores-colaboradores mencionaram que durante suas épocas de estudantes, autistas não estavam tão incluídos nos espaços sociais como no presente momento, isto reflete na prática destes profissionais e pode ser percebido durante os relatos.

Esta é uma das razões pela qual a formação formal crítica deve ter início na universidade, não apenas no que tange estudantes com transtornos e deficiências, mas em relação ao todo para que o futuro professor consiga refletir sobre toda a diversidade e não apenas contexto específicos (SOARES, CARVALHO, 2012; MEDRADO, 2016). Por isso, é de extrema importância a parceria entre as escolas e universidades, como defende Cunha (2013), para tornar a educação uma prática, lançando mão da perspectiva de Paulo Freire, de acolhimento, esperança e liberdade.

Em linhas gerais, por meio de relatos tanto nos formulários quanto nas entrevistas, os professores-colaboradores conhecem Políticas Públicas de Inclusão. Os trechos acima apresentados também esclarecem que eles acreditam que essas políticas são insuficientes para a inclusão, seja porque esta acontece de cima para baixo ou porque elas não chegam a ser cumpridas no “chão” da escola devido a questões outras que vão além da inclusão.

Então, refletindo sobre os apontamentos, o que falta são meios para que Leis, Decretos e outros fatores legais sejam postos em prática em toda sua efetividade, garantindo a estudantes e professores condições e suporte para o ensino inclusivo.

Uma opinião particular, entretanto, ligada ao apontamento de Tardif (2014), faz acreditar que os futuros professores de inglês, aqueles que ainda estão na vida escolar - e muito provavelmente ainda não sabe que serão professores -, terão mais facilidade ou menos dificuldade em incluir as minorias em suas práticas de ensino, uma vez que eles já estão convivendo com essas minorias no dia-a-dia devido em comparação com os professores de gerações anteriores. Todavia, enquanto caminhamos para o futuro, é

preciso pensar no que pode ser ressignificado no presente. Nesta perspectiva, será dada continuidade às reflexões sobre a formação dos professores colaboradores.

2) Você teve formação profissional para ensinar pessoas TEA?

Há unanimidade entre as pesquisas que versam sobre professores de inglês e o Transtorno do Espectro Autista de que este último não é amplamente abordado nos cursos de licenciatura (ARAÚJO, LARRÉ, 2022). No formulário, a pergunta **3) Você teve formação para ensinar pessoas TEA?** é uma pergunta fechada (apenas com sim e não como opções de resposta), por isso, os relatos feitos durante a entrevista são apresentados, momento em que a questão foi discutida com mais detalhe. Buscando compreender essa percepção na realidade dos professores-colaboradores, segue o primeiro relato.

P1: Tive, tive. Teve uma cadeira. A gente, lá na [nome da instituição], a gente tem várias cadeiras de inglês. Acho que assim, são 8. Assim, muitas cadeiras. Então quando chega no final, não tem mais o que dar, os professores, literalmente, chegam no começo do ano e falam assim “olha gente, vocês já viram tudo e não tem mais o que fazer, então a gente precisa chegar aqui com um consenso do que vocês querem estudar”. E aí tinha essa professora [expressão], muito legal, muito maravilhosa, além de tudo se aposentou naquele ano, então ela já tava cansada, né, ela já não queria fazer mais nada. E aí ela, ela comentou ‘e aí o que vocês querem estudar?’ [...] E aí é, eu sugeri, eu tinha acabado de conhecer o [nome], ele tinha sido meu aluno no ano anterior, eu falei “olha, professora, tô me formando e nunca tive nenhuma cadeira sobre essas necessidades educacionais especiais e eu tive ano passado um aluno autista e tal, e seria muito legal que a escola pudesse trabalhar, a universidade pudesse trabalhar isso.” E aí a gente montou uma cadeira sobre o ensino de inglês para necessidades especiais, necessidades educacionais especiais, mas ela, a professora, tinha mais conhecimento pra cegos, então no final acabou sendo uma cadeira voltada para o ensino de cegos, né, mas assim, foi[...] (ENTREVISTA) [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

No formulário, P1 responde que não teve nenhuma disciplina voltada para o autismo, entretanto, durante a entrevista, ele relembra que no final do curso, a professora da disciplina de Inglês 8 trabalhou sobre “necessidades educacionais especiais”. Até então, nos últimos semestre do curso, ele não tinha tido nenhuma disciplina sobre o transtorno. Todavia, segundo o seu relato, o tema foi abordado por conta de uma experiência vivenciada com um aluno TEA, o que o fez despertar para tais contextos presente em sala de aula. O que torna interessante pensar que os colegas de turma de P1 também não tiveram experiências anteriores com TEA para a possível discussão em sala de aula com os professores em formação e a professora formadora.

Seguindo com o relato, ele pontuou que teve uma explicação geral sobre as necessidades educacionais especiais, mas a professora da disciplina tinha um conhecimento específico sobre cegos e, por isso, “acabou sendo uma cadeira voltada para o ensino de [para] cegos”.

A professora da disciplina mencionada no relato de P1 já estava perto de se aposentar e, por isso, “já tava cansada”. Apesar de já estar cansada, a professora teve uma postura reflexiva para ouvir os seus estudantes, sinalizando a importância da troca entre professor e discente. Como já destacado, a disciplina voltou-se com mais intensidade para o ensino para cegos, deixando margem para pensar sobre a necessidade de constante atualização e estudo também por parte dos professores universitários. Em outras palavras, a necessidade de diálogo entre universidade e escola (CUNHA, 2013; SOUZA, MELO, 2019) para entender melhor a demanda educacional de uma sociedade diversificada.

P1 também pontua que teve a disciplina de inglês durante vários semestres no curso, um total de 8, ou seja, praticamente durante o curso inteiro. Dando sequência, ele menciona, através da fala da professora (‘e aí, o que vocês querem estudar?’), que devido a alta quantidade, não há mais conteúdo específico para a disciplina final. Essa é uma deixa para repensar o formato dos cursos de licenciatura, inserindo disciplinas ou repaginando-as para abordar temáticas e perspectivas que são inerentes à vida contemporânea (ALMEIDA FILHO, 2001; LEFFA, 2001; VIEIRA, 2017), sobretudo durante as disciplinas que dialogam com estágio supervisionado.

Nesta vertente, P3 menciona que teve contato indireto com o TEA porque uma colega de classe trabalhou com um estudante no espectro durante o estágio de educação infantil. Por ter sido um assunto abordado durante as aulas de estágio, P3, em outro momento da entrevista, foi indagado se ele refletiu sobre a possibilidade de ter um estudante TEA em sala de aula, ele respondeu que não.

P3: Ingenuamente, acredito eu, não sei, não me vinha à mente isso de que eu poderia ter alunos, né, com algum tipo de laudo [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Além da resposta negativa, P3 comenta que a falta de disciplinas durante o curso contribuiu para não pensar sobre a possibilidade:

P3: E a falta dessas disciplinas também, também afetam assim no sentido de que a gente como assim, tipo, não estudou nada sobre, falta até linguagem pra falar, tipo, não sabe como tratar, quais termos utilizar [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Em sequência, ele comenta que: “falta até linguagem pra falar”, dando margem para pensar que se as licenciaturas abordassem questões sobre transtornos e deficiências, os professores em formação se sentiriam confortáveis em seguir adiante com estudos e pesquisas na área. Esse é um fator que reflete nas pesquisas de pós-graduação na seara da LA, pois como mostra o estudo de Araújo e Larré (2022) há poucas - pouquíssimas - pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o professor de inglês e o autismo.

A falta de conhecimento sobre o assunto, como diz P3, dialoga com P2, quando este último relata que se entendesse sobre o transtorno, teria contribuído melhor com o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

P2: Mas se eu entendesse, inclusive eu entendo que eu poderia ter procurado estudar, eu acho que eu saberia lidar melhor com a aluna tanto individualmente como, é, como saber me portar e ajudá-la a se inserir melhor na turma [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Apesar disso, P2 também reconhece que poderia ter buscado informações, mas devido a carga e realidade de trabalho, não teve tempo para pesquisas particulares. Inclusive este é o relato comum entre os professores-colaboradores, e isto pode ser observado durante o convite para participar da pesquisa (muitos professores justificaram não ter tempo disponível) aos agendamentos das entrevistas.

P2 também relatou que não teve disciplina ou outro tipo de abordagem sobre TEA, porém estava no início da vida para ter “maturidade” frente a estas temáticas. Todavia, ele pontua que pode ter sido abordado, mas ele não conseguiu perceber. Dando seguimento, ele enfatiza que “na grade curricular não tinha nada disso.” e cita duas disciplinas de psicologia (da educação e da adolescência), mas que estes assuntos não foram tratados. Compreendo como uma lacuna, pois estas disciplinas podem ter uma enorme contribuição quando se trata de trabalhar com questões psicológicas no campo da educação.

P2: Não. Não. Entre 2003 e 2007 essa não era nem uma questão tão falada ou, se era comentada, eu ainda tava muito no início, inclusive da vida pra pra ter maturidade, início da vida estudantil. Então nem eu procurava, nem eu tinha muita noção da existência. E na grade curricular não tinha nada disso. Nós pagamos duas disciplinas, duas disciplinas: psicologia da educação e psicologia da adolescência e nada disso foi tratado. [...] porque nunca na nossa formação foi discutida ‘ah, mais, e se o aluno tiver doente?, e se o aluno tiver perdido a mãe?, e se o aluno for autista? E se o aluno tiver TDAH? E se...? [...] [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Outros fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem são citados por P2, tais como aluno doente e morte de familiares. Então é possível perceber que várias questões influenciam o processo de ensino-aprendizagem durante sua formação. Como ele mesmo pontuou - e que já foi abordado em outro momento deste estudo - sua formação foi voltada para lidar com o “aluno ideal”, “um aluno que tem motivação lá em cima”, “um aluno que não tem problemas emocionais”, “um aluno que não tem problemas familiares”. Importante ressaltar que não é praticamente impossível que os cursos de formação - inicial ou continuada - de professores tratem de todas as questões que são envolvidas no espaço escolar, por isso, corroborando mais uma vez com Soares e Carvalho (2012), esses cursos precisam formar professores críticos. Entretanto, ressalto novamente a necessidade de mais abordagem de situações práticas da sala de aula real.

Retomando a discussão sobre a importância dos estágios supervisionados, P4 pontua que teve contato com um aluno no espectro durante a época de estágio, entretanto, quando perguntado se essa experiência foi suficiente para ter uma base de como ensinar inglês para alunos TEA, ele pondera que não, pois não recebeu nenhuma orientação durante e depois do estágio.

P4: Não. Não foi suficiente porque na verdade, é, eu e minha colega, a gente não teve nenhuma instrução vinda da, do professor de estágio, por exemplo, a gente teve que correr atrás por si próprio pra poder dar aulas a essa criança, pra poder incluí-la dentro do nosso rol de aulas. A universidade não forneceu nenhum suporte em nenhum momento pra gente poder continuar aprendendo sobre o espectro. Então foi insuficiente porque tudo o que eu aprendi foi baseado em pesquisas próprias [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Uma possibilidade de o professor de estágio não ter oferecido instrução, reverbera na realidade que este professor não teve contato com estudantes TEA em sua vida pessoal e/ou profissional, e isto enfatiza novamente a vitalidade do diálogo entre universidade e escola. Então, retomando Liberali (2006) mais uma vez, é preciso “pensar na educação do educador”.

Outro ponto importante do relato de P4 é quando, mesmo não tendo conhecimento e instruções precisos, ele e seu colega de estágio buscaram mecanismos para incluir a criança TEA durante as aulas, por meio de metodologias específicas (contemplando todos os estudantes) e atividades adaptadas. Ademais, ele menciona que o que aprendeu foi através de pesquisas particulares, provavelmente por conta da necessidade do momento,

pondo em evidência a responsabilidade do professor, independentemente de como foi a sua formação.

P5: Não, inclusive seria muito bom ter, né, pelo menos uma disciplina, um componente curricular que fosse de educação especial porque assim eu fiz outros cursos, né [...] mas, infelizmente, na graduação a gente não tem. E quanto tem, quando se fala, se fala, assim, na [nome da UF], por exemplo, temos o componente curricular de educação infantil. Em educação infantil a gente passou um pouquinho, falou algo relativo ao TEA, mas pouco, pouquíssimo, algo bem, é algo bem difícil, parece uma coisa que a gente nunca vai chegar, é como se a gente nunca conseguisse saber ao certo como é, parece até que a gente tá, a impressão é essa quando a gente sai, pelo menos comigo, quando a gente sai da graduação é como se a impressão fosse que essas pessoas são alienígenas, assim, né, aléns, e que a gente tem que saber lidar com eles, e às vezes eles só querem ser tratados como todo mundo né, não querem ter uma separação, assim, eles querem ser, querem que seja tratado como todo mundo, diferença. Inclusive é isso que a gente tem tentado o tempo todo fazer, só que infelizmente a universidade nos dá toda a teoria, mas a prática, às vezes, fica muito distante da teoria [...] [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Em concordância com os outros professores-colaboradores, P5 relata que não teve uma disciplina voltada para o TEA, mas a temática foi conversada, brevemente, no “componente curricular de educação infantil” e expõe que seria muito bom “pelo menos uma disciplina, um componente curricular que fosse de educação especial”. Como uma tentativa de suprir essa lacuna, ele fez cursos e estudou por conta própria sobre o assunto, pois, além de ter tido estudantes TEA, também participou de um projeto em uma instituição para pessoas cegas e já tinha noção de questões relacionadas a pessoas com deficiência e também à Tecnologia Assistiva.

“Parece uma coisa que a gente nunca vai chegar” remonta ao que disse P7 em outro momento da pesquisa, como se fosse uma situação que não vai acontecer na prática. Apenas quando o professor tem um estudante TEA pela primeira vez em sala de aula, ele passa mais a se preocupar com estas questões e até a pensar sobre a existência dele, pois “quando a gente sai da graduação é como se a impressão fosse que essas pessoas são alienígenas”. Apesar de não ter sido o intuito de P5, sua fala remonta à invisibilidade de pessoas TEA.

Em sua fala, P5 também aponta uma possível falta de diálogo entre a teoria e a prática nos cursos de formação. Esse diálogo é pertinente, defendido e orientado em vários documentos oficiais, tais como (Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CES nº 83/2007). Em 2001, Almeida Filho já sinalizava a carência de articulações entre teoria e prática nos cursos de Letras. Passados 20 anos, ainda estamos debatendo, de forma geral, sobre o mesmo cenário.

Em momento posterior da entrevista, ele foi questionado sobre o que poderia ser feito para uma maior aproximação entre teoria e prática, e, em relação ao TEA, reflete que é importante ouvir as vozes das pessoas dessa comunidade porque são:

P5: [...]essas pessoas que tem total consciência, muitas têm total consciência de como elas são, quem elas são [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Esta é uma forma precisa de inclusão por meio do lugar de fala. Isto pode ser observado no livro *O cérebro autista* (GRANDIN, PANEK, 2019), amplamente abordado neste estudo, já que Temple Grandin é autista e detalha situações e fatos por um viés que apenas as pessoas diagnosticadas conseguem expressar. A inclusão é eficaz para diminuir o preconceito e a marginalização.

Diferentemente dos outros professores-colaboradores, P7 teve conversas e palestras sobre TEA durante sua forma porque teve uma colega de turma diagnosticada no espectro. Entretanto, também já apresentado em outro momento, essa colega de turma saiu do curso, a situação não foi lembrada e o comportamento comum entre professores e colegas foi, em suas próprias palavras, “**P7:** Sabe aquela história de nunca aconteceu, vamos considerar que nunca aconteceu.”. Ele ainda pontua que por falta de abordagem no curso da universidade, não há estímulo para que os estudantes trabalhem com esta temática em cursos de pós-graduação.

P7: Mas assim foi a situação do trabalho, não tem nada haver com a formação que colocou ela diante de um contexto X e ela lidou. Da mesma forma como outra colega minha no mestrado dela agora que ela tá fazendo, ela está interessada nessa área, mas deve ter sido também por alguma questão do trabalho, alguma que não tenha sido durante a formação pra ela investir nisso numa pós-graduação. Com certeza não foi pela graduação em si. Então se depender da graduação, não há a menção, o estímulo não. Talvez a menção, uma coisa ou outra, mas no geral, não [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Como uma estudante de doutorado que está trabalhando com a temática, segui essa linha na pesquisa porque tive estudante TEA e quis entender melhor a situação dos professores de inglês. Corroborando com as palavras de P7, minha escolha por essa temática de pesquisa “não foi pela graduação em si.”, mas devido a uma experiência vivenciada enquanto professora. Novamente a atenção é voltada para que sejam realizados mais estudos e pesquisas sobre o ensino e o autismo, transtornos e deficiências por meio da perspectiva da LA (ROCHA, 2016; TENENTE, 2017; VIEIRA, 2017; COSTA, 2018; ARAUJO, LARRÉ, 2022 E OUTROS).

Em resumo, boa parte dos professores-colaboradores tiveram contato com o Transtorno do Espectro Autista durante a formação inicial, de forma direta ou indireta durante os estágios, por palestras e convivência com colegas de sala. É um ponto positivo, dado que a exclusão a que essas pessoas foram acometidas durante séculos ainda reverbera nos dias de hoje. Contudo, os próprios colaboradores relataram que esse contato foi insuficiente, até mesmo P7 que estudou com pessoas TEA durante a licenciatura. Por isso, são assuntos que precisam ser tratados de forma efetiva nos cursos de Letras.

Em sequência, como o objetivo do estudo é pensar no professor de inglês e o uso de recursos digitais como Tecnologia Assistiva para estudantes autistas, será inserida uma reflexão sobre a formação para as TDIC.

3) Você teve formação profissional sobre as TDIC?

Tendo em mente que o objetivo do presente estudo não está diretamente ligado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mas sim às tecnologias digitais com caráter assistivo, o foco não são as TDIC. Entretanto, é importante compreender a formação dos professores-colaboradores nesta vertente para fazer a construção geral da reflexão. No formulário não há menção sobre essas tecnologias, assim os relatos dessa seção são frutos da entrevista.

P2 responde que questões referentes às TIC - uma vez que sua graduação foi no início dos anos 2000 e o termo TDIC ainda não era utilizado - não foram abordadas durante o curso. P4, por sua vez, respondeu que não lembra.

P4: Eu acho que não. Não lembro não [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Na mesma orientação de P4, P3 responde que não teve discussões sobre TDIC durante as disciplinas, as quais são importantes para a formação do profissional em uma sociedade digital (MAGALHÃES, 2017) dada a conjuntura do mundo globalizado - e detalha:

P3: Não. Peraí, deixa eu [pensativo]. Não, que eu lembre não porque eu lembro que eu tive contato, mas não via disciplina do curso, mas alguns textos que eu fazia no projeto do PIBIC.

Laryssa: Na iniciação científica, né?

P3: É. Isso. Mas como é um programa, né, então não conta pra todo mundo que tá no curso, só pra quem [não finaliza, mas deixa subentendido que conta para quem participa do programa] [sic] (ENTREVISTA, 2022).

P3 detalha que teve contato com textos sobre tecnologias digitais durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), um, ou seja, em atividades extra-curriculares (MARZARI, LEFFA, 2013). Ele ainda enfatiza que por ser um programa específico, não são todos os alunos da graduação que fazem parte, entretanto, segundo Magalhães (2017), essa é uma temática que precisa ser abordada de forma transversal durante o curso.

P5: Se falava muito sobre TICs, né, TICs que hoje em dia é TDIC, né? Mas não se falava muito como utilizá-las né, até mesmo quando eu digo de não utilizá-las porque, é, não se comentava muito como controlar aquilo porque uma coisa é você colocar a tecnologia ali pra todos e você pensa em que? Numa sala perfeita em que todos os alunos vão estar ali comprometidos a fazer aquilo, mas nem todos os alunos são assim. Então pode ser que um esteja acessando e outro esteja acessando uma coisa totalmente diferente. Então como mantê-los assim bem envolvidos, né? Claro que a novidade é muito bom pra mantê-los envolvidos, mas depois de um tempo vai cansando, né. Então ter que alternar isso, falar um pouco sobre a, falar um pouco não, dar aula com as TICs, né, depois parar um pouquinho de usá-las pra vir pra o ensino tradicional mesmo para que, porque alguns alunos só conseguem pegar justamente com o ensino tradicional, infelizmente, né? Tem isso também[...] [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Ter atentado para essa diferença traz à tona um dado importante. P5 cursou sua graduação entre 2012 e 2016, nesta época o termo TDIC já tinha destaque em algumas conversas e discussões referentes à esfera educacional, porém ainda não era popularizado. Isso deixa claro a necessidade de atentar para as rápidas mudanças sociais e tentar abordá-las e adotá-las nos mais variados âmbitos educacionais (MAGALHÃES, 2017).

P5 também retrata umas das dificuldades de utilizar tecnologias digitais em sala de aula, pois durante uma atividade pedagógica pode ser que um aluno esteja acessando o que foi proposto pelo professor e outro esteja fazendo algo diferente do proposto - situações que vão além do controle do professor. Resta refletir se este último grupo apresenta o comportamento descrito por não ter acesso às mídias digitais ou ainda ter a representação da escola como um lugar tradicional, no qual os novos contextos de vivência ainda não são realidades.

Além do mais, ele exprime a importância de ter novidade em sala de aula para manter os alunos envolvidos, mas tem que saber dosar, pois tem estudantes que são mais

propensos aos métodos tradicionais de aprendizagem, o que para ele é um ponto negativo. Entretanto, inserir TDIC nas aulas não significa inovação, é preciso usar essas tecnologias com propósito para fazer a diferença (DUBOC, FERRAZ, 2011; CAMPOS, 2020; BARROS, 2021).

P1: Assim, como eu tive muitas cadeiras de metodologia, de vez em quando um professor trazia alguma coisa, mas não era nada assim, uma cadeira específica para as tecnologias educacionais, sabe, mas tinha sim professor que trazia um site que era interessante, nada... a gente estudava muito sobre a importância de ter tecnologia na sala, mas não tinha tecnologia na sala [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P1 põe em evidência, mais uma vez, que teve várias disciplinas de metodologia no decorrer do curso e que durante elas, uma vez que não tinha disciplina específica sobre tecnologias educacionais, os professores “traziam alguma coisa” referente às tecnologias digitais. Um ponto que chama atenção, discutido por Moura (2019) e Quevedo-Camargo (2020), debates e/ou aulas sobre a importância do uso da tecnologia em sala de aula, mas sem ter o auxílio da mesma durante as exposições. Isso enfatiza a disparidade entre a teoria e a prática que ainda se faz presente nos cursos que formam professores (ALMEIDA FILHO, 2001; MOURA, 2019).

Seguindo o relato, P5 destaca a mudança de termo de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação), já que os meios digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, o que pode ser percebido a olhos nus devido a popularização da internet. Aqueles que não possuem acesso a internet e recursos digitais ou não sabem como utilizá-los estão sendo excluídos socialmente. Isto pode ser de forma crescente, sobretudo, durante o período pandêmico, no qual pode ser testemunhado a essencialidade de ambos serviços, inclusive para o contexto educacional.

Corroborando com P1, P7 menciona que não havia uma disciplina específica para discutir as tecnologias digitais, mas cita, como exemplo, que em uma disciplina foi trabalhado um texto sobre essas tecnologias, o que ajudou a “clarear muita coisa”.

P7: Já. Eu tive. Nunca foi o nome de uma disciplina inteira, né, o que ocorria... a gente leu um texto uma vez sobre, se eu não me engano, o uso de computadores ou era de redes sociais pra aulas de tradução, era um texto um pouco antigo, mas também já ajudou na época a clarear muita coisa e era uma disciplina de Paradigmas do Ensino, inclusive. E, e outras formas de lidar com a, com a tecnologia era a liberdade que os professores davam pra gente na hora de elaborar uma aula ou seminário. Então às vezes a gente usava, não diante uma situação de sala de aula em si, a não ser nos estágios e ainda assim tinha

que ponderar muita coisa porque na realidade das escolas não dava pra ir de acordo com o que a gente planejava, né, às vezes, a escola não tinha esses equipamentos todos... então, assim, você vai apresentar um seminário sobre tal coisa, a eu vou apresentar isso através de um aplicativo tal, uma proposta de atividade que me pediram pra elaborar, eu vou usar esse vídeo, eu vou usar esse e esse recurso porque [ênfase] eu conheço, porque [ênfase] eu acho que é pertinente, mas não foi porque o professor mando [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Indo adiante, P7 menciona a liberdade que tinha para utilizar recursos tecnológicos tanto em seminário, quanto nas aulas de estágio supervisionado. Porém, dialogando com Emer (2011), ele apresenta a realidade de muitas escolas, a de não ter “esses equipamentos todos”, impossibilitando o professor de utilizar TDIC durante as aulas. Apesar de vários programas e orçamento disponibilizado para aparelhar escolas públicas, há situações que impossibilitam: os recursos não são repassados; os aparelhos chegam às escolas, mas continuam encaixotados por não ter equipe adequada para instalação e suporte; a escola não tem estrutura suficiente (MATTOS, 2015); os alunos não têm acesso a internet; violência dentro das escolas, entre outros.

No que tange a falta de estrutura da escola, P3 relatou, durante a entrevista, que planejou uma aula na qual os seus estudantes deveriam ter acesso a internet para seguir com o planejado, porém não era disponibilizado na escola e a maioria dos alunos não tinha internet proveniente de dados móveis. Por isso, ele teve que mudar a metodologia da aula, pois não faria sentido utilizar o recurso dos próprios estudantes, quando muitos não poderiam participar. Ele ainda menciona que não tem internet para cadastrar a frequência dos estudantes no sistema utilizado pela escola.

P3: Os alunos não tinham... um ou outro que tinha dados móveis e eu também não ia pedir pra ele gastar os recursos dele pra utilizar. Mas eu lembro, né, de quando eu entrei na ilusão que a escola ia fornecer as condições, ainda comentei que ia tentar utilizar, pelo menos, o celular. Mas não tinha internet nem pra que eu fizesse a chamada [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Em relação da violência dentro da escola, destaco um relato pessoal. Na época, lecionava em uma escola pública situada na periferia, na qual tinha uma sala de multimídia. Todavia, a sala sempre estava fechada com grades e cadeados, para que o patrimônio não fosse danificado e não houvessem furtos. Esse cenário deixa claro a necessidade de uma educação transformadora, com vistas a mudar essa realidade.

Outro ponto a ser destacado, é que a maioria dos professores entrevistados fazem parte da última geração que não é considerada nativa digital, ou seja, testemunharam a transição do mundo analógico para o digital e precisaram se adequar ao mundo

cibernético. Entretanto, essa mudança demorou a chegar nas escolas - em muitas ainda não chegaram, principalmente em escolas públicas da zona rural -, fazendo com que a tecnologia em sala de aula não tenha sido uma experiência vivida por esses professores enquanto estudantes, refletindo em suas práticas (TARDIF, 2014) e não se sentido preparados para isto (MARZARI, LEFFA, 2012; BARROS, 2021). Assim, o letramento digital precisa fazer parte da formação continuada desses professores (MATTOS, 2015).

Em linhas gerais, os professores-colaboradores relataram ter estudado, mesmo que apenas na teoria, sobre as tecnologias digitais voltadas para a educação, mas de forma superficial. Para complementar o panorama referente à formação profissional deles, serão apresentados relatos sobre a formação e a Tecnologia Assistiva.

4) Você teve formação profissional voltada para a TA?

Dos dez professores-colaboradores que estão participando da presente pesquisa, apenas P5 e P9 afirmaram, no formulário, ter tido contato com TA durante a formação. Eles também foram perguntados se já utilizaram os recursos e serviços da TA enquanto aluno ou professor.

P5 pontua que leu sobre a TA quando foi tutor de um projeto de Iniciação Científica em uma instituição para Cegos na cidade em que ela reside. Ele relatou um trabalho de audiodescrição por meio de audioteca, uma biblioteca de áudios, os quais são disponibilizados, na maioria das vezes, em formato mp3.

P5: Já li a respeito da Tecnologia Assistiva, quando tutoriei um projeto de Iniciação Científica no [nome do instituto]. Não [nós] utilizamos recursos [recursos] como, por exemplo, audioteca, porém os estudantes do projeto narraram uma cena do filme mudo de Alice in Wonderland (1903) para que as pessoas com deficiência visual pudessem assistir ao conteúdo. Um trabalho de audiodescrição criado a partir de uma tecnologia [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Diferentemente de P5, P9 relatou a dificuldade em utilizar TA, devido a falta de material na escola. Entretanto, cita a música como um viés lúdico, a importância dos elementos visuais em atividades e individuais e de grupo como forma de interação entre os estudantes TEA e neurotípicos.

P9: É muito difícil, por falta de material na escola. Mais usei algumas atividades que o aluno mais se interessava. Que foi a música. As canções sempre é uma ferramenta muito lúdica, onde é bem aceita pelos alunos autista. Os elementos visuais nos exercícios são de muita importância, pois facilita a

compreensão nas aulas de inglês. Toda atividade em grupo também é importante, para aproximar os alunos com autismo dos seus amigos de classe [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Ambos professores-colaboradores citaram recursos que não são utilizados especificamente como ferramentas e serviços da TA, mas foram usados com o intuito de promover a inclusão e participação de pessoas com transtornos e deficiências em atividades da vida cotidiana. Seguindo a lógica de alguns autores (GALVÃO FILHO, 2009; EMER, 2011; NETTO, CARVALHO, 2022), serviços, ferramentas e recursos quando são utilizados para promover uma melhor qualidade de vida, são caracterizados como assistivos.

Quando P9 faz menção à importância de atividades em grupo, é posto em evidência o estudo de caso de Padmadewi e Artini (2017), quando estes observaram que o co-auxílio dos outros alunos traz benefícios mútuos, pois auxilia na compreensão do estudante TEA, bem como promove a interação e a realização das atividades por parte do mesmo. Porém, P9 não participou da entrevista, por isso não há possibilidade de aprofundar questões pertinentes a utilização de recursos e serviços dessa tecnologia em sala de aula.

Por meio dos trechos apresentados, apenas P5 contou que tem conhecimento sobre Tecnologia Assistiva, decorrente de um projeto que participou em uma instituição para cegos. Dessa forma, os professores-colaboradores não receberam formação sobre Tecnologias Assistivas, com alguns informando que, até o momento de responder o formulário, não tinha lido ou ouvido falar sobre/no termo. Isto impacta diretamente a prática desses docentes como pode ser percebido na próxima subseção, no qual será abordado a atuação profissional dos participantes.

7.3 BLOCO 3: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE FRENTE AO TEA E A TA

1) Quais os desafios presentes no ensino para pessoas TEA?

Para traçar um panorama sobre os desafios enfrentados por professores para ensinar inglês a estudantes TEA, no formulário foi perguntado “Quais os desafios presentes (ou que você acredita estarem presentes) no ensino para pessoas autistas?”. Para

um maior detalhamento, a mesma pergunta foi retomada na entrevista. Assim, para deixar claro em qual instrumento de coleta a resposta se encontra, será sinalizado (F) para formulário e (E) para entrevista no final de cada excerto.

Dentre as respostas, o desafio mais sinalizado foi a - falta- de preparação do professor. Para ilustrar, a seguir respostas de três professores-colaboradores.

P4: O maior desafio é a falta de preparo prévio e a falta de estrutura em que nosso sistema educacional está inserido. (F)

P9: Alguns profissionais da educação não sabe[m] como trabalhar com os autista[s]. Muitos não tem estratégias de ensino, sendo totalmente despreparados para realização de exercícios extra classe e não tem nenhuma formação na área da educação especial. (F).

P10: A prática docente, ou seja, as maneiras de como elaborar atividades para esses alunos. (F) [*sic*](FORMULÁRIO, 2022).

P9 destaca que muitos profissionais da educação não têm estratégias de ensino, estão “despreparados” e não têm formação na área da educação especial. Em relação a estratégias de ensino e despreparo, não foi possível um detalhamento maior porque ele não teve disponibilidade para participar da entrevista. No que tange à “formação na área da educação especial”, e um fato tratado de maneira recorrente em discussões sobre o ensino, baseado na resposta de P9, o ideal seria que todos os professores tivessem uma formação voltada para a educação especial ou houvesse uma equipe voltada para a educação especial nas escolas. Dada a impossibilidade de isto acontecer devido a várias questões, defendo a importância de as escolas oferecerem cursos de capacitação a professores e dispusesse de uma equipe de AEE, como é posto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A resposta de P4 dialoga com a de P9 no quesito da falta de “preparo prévio” e “da falta de estrutura” do sistema educacional. P10 cita que o desafio é a prática docente, destacando a elaboração de atividades. Um exemplo de adaptação de atividade é citado no estudo de Aran (2018), quando ela destaca que, enquanto professora de inglês, precisou criar uma maquete para que o seu aluno aprendesse preposições de lugar em inglês.

Na mesma vertente, P6 também sinaliza a atividade como um desafio, entretanto, adiciona o bem-estar dos estudantes durante a participação destas atividades, o que é uma preocupação genuína, dado que, muitas vezes, atividades desenvolvidas em sala de aula podem contribuir com a exclusão, influenciando negativamente na aprendizagem do

aluno em questão (SOARES, CARVALHO, 2012; TENENTE, 2017; FERREIRA, TONELLI, 2020a).

P6: Um dos principais desafios é promover atividades em que a pessoa com TEA possa participar e sentir-se bem [sic] (ENTREVISTA, 2022).

A expectativa de aprendizagem também é um desafio citado por P2. Em sua resposta ao mencionar “entender como aprendem” e “aprender a respeitar o tempo deles”. Em relação a este último ponto, fica evidente que os professores, mesmo tendo afirmado que não tiveram formação específica para ensinar pessoas TEA, têm noção que precisam entender as especificidades e necessidades de aprendizagem destes estudantes.

P2: Entender o modo como aprendem, como lidar com a turma que não tem autismo e aprender a respeitar o tempo deles [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Por meio de um exemplo prático, durante a entrevista, P2 relatou um desafio que enfrentou quando ensinou inglês para aluno TEA, inclusive durante a pandemia.

P2: eu não sabia, inclusive como lidar, porque ela estava na turma desde o primeiro ano, então os coleguinhas conseguiam entender o que ela conseguia fazer e os limites dela. [...] Mesmo na online que ficava todo mundo, eu fazia as perguntas, quando ela respondia incoerentemente, eu ‘ok’ pra não, é ... pra autoestima dela, pra motivação, entendeu? [...] Então é uma experiência que eu realmente, que eu não consegui fazer um bom trabalho [sic] (ENTREVISTA, 2022).

No período pandêmico, as aulas passaram a acontecer na modalidade *on-line* e, por não saber como tratar, a reação que tinha a uma resposta “incoerente” era “ok” para não diminuir sua autoestima ou desmotivar a estudante. Além da dificuldade em lidar com a aluna, por não saber o que ela conseguia fazer e quais os seus limites, P2 avalia que não fez um bom trabalho - e durante o relato foi percebida a angústia sentida por ele.

Seguindo na direção da aprendizagem, P3 responde que as dificuldades são:

P3: Saber como organizar o ensino para esses alunos, em como adaptar as atividades. Parece que estamos só, pois falta[m] salas de AEE e profissionais especializados para auxiliar os professores das disciplinas específicas (inglês, por exemplo) [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Outro desafio citado se refere a adaptação de atividade. Volkmar e Wiesner (2019) postulam que, no âmbito educacional, cada estudante TEA precisa de um PEI,

Planejamento Especializado de Ensino, sendo responsabilidade da equipe escolar como um todo - juntamente com outros profissionais - e não apenas do professor. Entretanto, com a análise da resposta, é possível concluir que na realidade de P3 esse planejamento não existe, já que ele pontua que tanto a falta sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto profissionais especializados, sendo esses falta de estrutura o que também foi citado por P4. Por essas razões, ele pondera que é difícil “saber como organizar o ensino para esses alunos”.

Um exemplo prático referente ao contexto de P3, no que tange a falta de suporte institucional, ele dá um exemplo prático durante a entrevista.

P3: Aí eu fui perguntar a direção, aí deixa eu ver como foi que eles falaram. A orientação foi essa [risos de preocupação]: “Isso, ele é auti, ele tem autismo”. Aí perguntou “você tem mais alguém, algum aluno com laudo?”. Aí eu disse “Não sei”. Porque, por exemplo, ele tinha um laudo que atestava que ele tinha autismo e nada me foi dito, como é que eu ia saber se em outra turma tinha? Aí eu pedi pra olhar, aí disseram que não tinha [outro aluno com autismo]. Aí disse “pronto, se você tiver algum aluno com laudo, independente de qual seja o diagnóstico, sete”. Pronto, essa foi a orientação [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Quando menciona “Aí eu fui perguntar a direção” aponta a atitude que P3 usa para confirmar se o aluno tinha laudo, pois já tinha conversado com os alunos da turma e outros professores. Percebe-se que não houve uma comunicação adequada entre direção e professor, uma vez que a escola não informou o fato de ter um estudante TEA em sala, um quesito necessário para a elaboração do PEI, e o professor não perguntou por esta ter sido a sua primeira experiência com estudante neuroatípico. Em outro momento da entrevista, quando perguntado se ele pensou que em algum momento teria um aluno TEA, ele afirma que não.

No relato de P3 há, ainda, um fato problemático. A orientação da escola para o estudante TEA ou com outro diagnóstico é atribuir nota sete. Não há preocupação com o ensino e aprendizagem, apenas com a aprovação do aluno e este ser dado numérico para as estimativas de inclusão. Porém, como destacam Tenente (2017), Costa (2018) entre outros, para a inclusão efetiva do aluno TEA em sala de aula, a equipe escolar precisa de preparo e o processo ensino-aprendizagem precisa de organização, planejamento e suporte.

Corroborando com o relato de P2 em relação a conhecer os limites do estudante TEA, P7 responde que os desafios são “entender os padrões de comportamento do aluno, já que o TEA pode ter vários graus”, com os três níveis de suporte para o autismo

apresentados no DSM-V (APA, 2014), e como tais padrões reverberam no cotidiano da sala de aula, “se o aluno não fala”, “interrompe o professor” e “não consegue apresentar um seminário” são comportamentos citados como exemplos.

P7: Entender os padrões de comportamento do aluno é o que eu acho mais desafiador, já que o TEA pode ter vários graus. Se é um aluno que não fala de jeito nenhum, se é um aluno que interrompe o professor ou que não consegue apresentar um seminário, *etc [sic]* (ENTREVISTA, 2022).

Por sua vez, P5 fornece exemplos mais específicos no que tange aos desafios. Para ele, o primeiro a ser considerado é o “tipo de autismo” e cita os de alto desempenho. Apesar de ser de conhecimento comum e muitas pessoas utilizarem este termo, o autismo de alto funcionamento não é mencionado no DSM-V (APA, 2014) E CID-11, entretanto consta em alguns diagnósticos.

P5: Depende muito do tipo de autismo. Acredito que com os de alto desempenho o maior desafio é trazer algo que seja inovador para a sala de aula, sem fazer com que se sintam "excluídos", ou quando tocamos em um assunto cujo o aluno sabe muito, então ele(a) começa a falar e continua falando ao ser interrompido e a sala inteira começa a se dispersar. Quando tem algum tipo de atraso na fala, disgrafia, discalculia ou alguma dificuldade de comunicação e de interação social também é um desafio, pois o professor deve mediar todo seu aprendizado, se ele quiser mediação ou conseguir interpretar o que falamos *[sic]* (ENTREVISTA, 2022).

P5, por meio de sua resposta, afirma que considerando autistas de alto funcionamento o desafio é a necessidade de inovação para que eles não se sintam excluídos. Para este grupo, de acordo com ele, o desafio também é debater sobre um assunto que “o aluno sabe muito”, pois ele continua falando, o que pode desviar a atenção dos outros estudantes. Esse desafio referente à inovação ou a abordagem de um assunto familiar implica no desafio da inclusão, uma vez que adaptações precisam ser realizadas para que o estudante tenha uma participação efetiva. Essas adaptações podem ser de atividades, como pontuam P3, P6 e P10, metodologias específicas, citado por P9, estrutura do sistema escolar, como pontuam P3 e P4, e a prática do professor, refletidas por P1, P3, P6, P9 E P10.

Outro desafio apresentado por P5 é referente a estudantes autistas que precisam de um maior suporte para a aprendizagem, pois além do TEA, há outros transtornos associados, o que é previsto no DSM-V (APA, 2014), tais quais disgrafia (em linhas gerais, escrita de difícil compreensão) e discalculia (em linhas gerais, dificuldade

relacionadas à matemática), ambos transtornos de aprendizagem, além de citar dificuldade na comunicação e interação, as quais são características do espectro.

Todavia, para P5 o desafio é o professor mediar todo o aprendizado caso perceba que o estudante queira “interpretar o que falamos [os professores]”. Essa declaração é um tanto problemática, por duas razões. A primeira por atribuir toda responsabilidade ao professor, quando na verdade é preciso uma equipe composta por vários profissionais - mesmo que não seja realidade na grande maioria das escolas públicas brasileiras. A segunda por deixar a cargo do estudante se ele quer ou não interpretar o que o professor fala, quando na verdade a inclusão é necessária e obrigatória, e não voluntária.

A resposta de P1, ao englobar uma série de desafios que são comumente percebidos no sistema educacional, sintetiza os desafios citados pelos outros professores-colaboradores. No início, ele já pontua que é “uma questão complexa e multifacetada”, como qualquer situação que envolve o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a resposta, é essencial que tanto o professor quanto a equipe escolar sejam e estejam capacitados para acolher o estudante.

P1: Acredito que essa é uma questão complexa e multifacetada. Há diferentes aspectos que interferem nesse processo. Inicialmente, penso na a capacitação do professor e demais agentes envolvidos no processo educacional, mas também questões como adaptação de metas e expectativas de aprendizagem, trabalho multidisciplinar das terapias, etc. Também penso nas questões familiares: como é o tratamento que a família dá a pessoa dentro do espectro? que condições financeiras, estruturais, logísticas e emocionais essa família tem para dar os tratamentos necessários? Porque a parceria escola-família é crucial para o bom desempenho escolar [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Um outro ponto citado é a “adaptação de metas e expectativas de aprendizagem”, o que corrobora com Vigotski (2011) no relativo à nossa sociedade ser moldada para pessoas que possuem comportamento padrão, nos sendo difícil a adaptação ao diferente. Isto reflete na prática do professor, pois ele precisa compreender que a aprendizagem acontecerá de forma diferenciada da aprendizagem de pessoas neurotípicas, a qual já apresenta inúmeras diferenças entre si/por si só.

Volkmar e Wiesner (2019) postulam que terapias contribuem para o desenvolvimento de estudantes autistas, e como estas corroboram com o processo de ensino-aprendizagem. Indo nesta direção, P1 aponta para a importância do “trabalho multidisciplinar das terapias”, as quais inseridas no ambiente escolar auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do estudante TEA.

Por isso, faz-se necessário que haja o diálogo entre o professor e os outros profissionais que acompanham esse estudante. Há escolas que não oferecem suporte de terapias multidisciplinares aos seus estudantes, então “a parceria escola-família é crucial para o bom desempenho escolar”. O diálogo entre pais e escola proporciona uma atmosfera de entendimento e acolhimento, visando o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as esferas.

Em linhas gerais, os desafios relatados pelos professores-colaboradores são em relação à prática docente e a falta de estrutura da escola e do sistema educacional como um todo. Para continuar refletindo sobre o professor de inglês, em sequência serão mostrados relatos de experiência com estudantes TEA.

2) Relato de experiência dos professores-colaboradores com estudantes TEA

Um relato comum sobre a experiência de professores de inglês para estudantes TEA é o desafio em lidar com eles por não conhecer o transtorno e não ter suporte essencial para desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem específico. Esses relatos podem ser vistos em outros momentos da presente análise. Para ilustrar a situação vivenciada, serão descritas algumas experiências dos professores-colaboradores.

Para iniciar, será retomado o relato de P2 ao mencionar uma dificuldade que tinha com a sua estudante TEA.

P2: Então eu ficava muito dependente da acompanhante dela, por exemplo, eu dava uma instrução para realizar a atividade, eu ia lá, checava se ela havia entendido, mas eu deixava muito nas mãos da acompanhante. Inclusive ia, traduzia pra acompanhante que não falava em inglês e ela ia realizando, sabe? Então eu não tinha um trabalho diferenciado com ela, tá entendendo?[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Já no começo, P2 explica que ficava muito dependente do acompanhante da aluna, justamente por não conhecer o transtorno e não saber se comunicar com a aluna, sendo esta pessoa a ponte de comunicação entre o professor e a estudante. Ele “deixava muito nas mãos do acompanhante” uma responsabilidade que era sua enquanto professor. Um agravante a mais é referente ao fato de a acompanhante não saber inglês, ou seja, essa pessoa estava presente para auxiliar o professor durante as aulas de inglês, mas não tinha conhecimento do idioma, o que, mesmo utilizando o recurso da tradução, não contribuía para a aprendizagem da estudante, pois o professor de inglês não tinha como fornecer

atenção durante todo o tempo da aula e traduzir o tempo inteiro, devido aos outros alunos da turma. P2 reconhece que não fez um trabalho diferenciado com a aluna.

De acordo com o depoimento de P2, esse acompanhante estava presente nas aulas de formato presencial antes da pandemia. Em março de 2020 com o contexto pandêmico e as aulas passaram a ser remotas. Assim, quando indagado sobre a dinâmica do acompanhante da aluna, ele respondeu:

P2: Não, não. Assim, ficava uma outra pessoa ao lado no computador, ela inclusive, algumas vezes, pra assistir todas as disciplinas ia pra um lugar que ela ficava que é um lugar que é uma casa pra autistas, inclusive a mãe dela é uma das pessoas que coordena. Então ela assistia aula de lá, mas a ajuda que elas poderiam dar, não sabia inglês, era ‘presta atenção’, ‘olha a professora tá falando’, ‘a professora tá fazendo uma pergunta pra você, responda’[sic] (ENTREVISTA, 2022).

P2 deixa claro que não teve o auxílio do acompanhante durante as aulas no período remoto. O que acontecia era a presença de pessoas que orientavam a aluna a prestar atenção e indicar quando P2 fazia uma pergunta para ela responder. Para assistir às aulas, a estudante ia para uma instituição voltada para autistas, já que sua mãe era uma das coordenadoras, e não tinha auxílio adequado pelo fato de a pessoa que ajudava no momento também não sabia o idioma que estava sendo ensinado por P2.

Em seguida, ele relata que a escola, durante o período da pandemia, ofertou horários isolados para os alunos que apresentavam dificuldades.

P2: É, mas isso só foi possível devido à pandemia, porque todos os alunos e os professores estavam com uma carga horária diminuída, então a escola achou por bem nos ocupar com os alunos que tinham mais dificuldade, eu não tive só ela, eu tive mais dois outros alunos que não tinham autismo, que foi dado essa oportunidade de ter aula sozinho [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Entretanto, como posto no excerto, o pensamento da escola não foi a aprendizagem da estudante, mas sim complementação da carga horária do professor que foi diminuída por conta da modalidade de aula. Isto pode ser concluído, porque P2 teve outros dois alunos que não eram autistas e ele não sinalizou outro transtorno. Em outro momento da entrevista, ele fala que nas aulas *on-lines* o foco era a pronúncia através da repetição.

Na escola em que P8 trabalha, há acompanhamento especializado para os estudantes diagnosticados como atípicos. Todavia, no que tange ao ensino de língua inglesa, há a barreira do idioma, pois a professora especializada não possui formação

específica para o ensino de inglês e, ainda considerando o relato do colaborador, não há um retorno positivo dos alunos. Assim, esta questão deixa margem para refletir que mesmo havendo o profissional do AEE ou professor especializado na escola, o diálogo entre os professores é importante para o desenvolvimento do aluno. A falta de diálogo não é mencionada no relato, mas é possível perceber quando P8 afirma que não sente um bom retorno dos alunos.

P8: Sinceramente... é uma professora formada em pedagogia e, basicamente, ela dá aula como uma pedagoga. Então, eu sei que ela não tem formação específica em inglês e, enquanto professor de inglês, eu não sinto um retorno positivo dos alunos com relação às aulas. Por exemplo, eu não consigo perceber que as aulas que eles têm especificamente com a professora especializada, especializada porque ela fez especialização em educação especial, ou foi educação especial ou inclusão, algo nessas áreas, e eu não consigo perceber esse retorno de que eles vão pra essa aula específica e quando eles voltam, eles voltam aprimorados digamos, não consigo perceber isso [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Diferentemente da situação vivenciada por P2 e P8, P3 não teve auxílio de acompanhante durante as aulas na turma que o estudante TEA estava inserido. Ele menciona, inclusive, que em nenhum momento foi comunicado pela direção sobre o diagnóstico do aluno.

P3: quando tomei consciência que ele tinha, já tava praticamente finalizando o ano. Por quê? Porque eu iniciei em agosto, aí tinham várias turmas, né, e em uma dessas turmas tinha esse aluno, mas em nenhum momento alguém, ninguém da direção, enfim, ninguém falou nada. E eu também, de cara, não percebi, não sei, eu pensei que era mais uma diferença entre tantas diferenças. Até que com o passar dos dias, a diferença dele, digamos assim, foi me saltando aos olhos porque se destacava das outras diferenças [...] [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Ainda no excerto anterior, P3 fala que assumiu a turma no mês de agosto, no segundo semestre do ano letivo. Com o passar das aulas, ele foi observando o comportamento do seu aluno e percebeu que a diferença dele “se destacava das outras diferenças”. Apesar de não identificar especificamente, P3 conseguiu perceber algo acontecendo com o aluno e, a partir disso, buscou informações para compreender a razão do comportamento diferente.

O comportamento percebido foi de “carinhoso”, o que levou P3 a deduzir um comportamento infantilizado. Ele menciona que não chegou a pensar na possibilidade de o aluno ser autista, pois como questionado em outro momento da entrevista, durante a sua

formação, mesmo tendo tido contato indireto com o assunto, ele não pensou que teria um estudante TEA em sala de aula.

P3: [...] mas até o momento, né, eu também não sabia, aí eu comecei a perceber um comportamento dele meio que “carinhoso” entre aspas, por exemplo, eu chegava e ele vinha dar abraço, algo desse tipo, e eu achava estranho porque era uma turma de nono ano, aí eu comecei a associar com um comportamento mais infantilizado, algo do tipo, mas até então, como ninguém também tinha mencionado, pensei que era uma característica dele, nada relacionado a autismo [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Para deduzir que o estudante tinha o comportamento infantilizado, P3 citou que a mãe sempre acompanha o filho até a sala de aula. Em decorrência disso, o professor pensou que poderia ser algo relacionado ao *bullying* e a presença da mãe seria para protegê-lo, mas ao conversar com o representante de sala ele recebeu a informação sobre o estudante, “é porque ele é autista, aí sempre vem com a mãe.”

P3: Institucionalmente nada me foi informado, né, mas como eu comecei a prestar atenção, a mãe sempre levando ele e percebi ele com esse jeito mais carinhoso ou um tanto infantil pra idade de nono ano, aí me veio à mente alguma questão com bullying ou coisa do tipo, aí eu fui perguntar a representante de turma e alguns alunos se tava acontecendo alguma coisa com ele [o aluno TEA] ou se tinha tido algum tipo de perseguição ou algum bullying por causa da mãe [o fato de a mãe acompanhar o filho] porque eu imaginava que a mãe tava indo, tipo, pra evitar algo. Aí que eles disseram “não, professor, é porque ele é autista, aí sempre vem com a mãe [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Ao conversar com a direção da escola, a orientação recebida - já mencionada na análise - foi atribuir nota sete ao aluno independente da circunstância e ele pontua que “P3: eu entendi nas entrelinhas, de fazer ele passar o tempo ali na sala”.

P3: Aí esse “passar tempo” entre aspas, o que eu tentava fazer? Eu já não gostava muito de fazer atividade individual, né, então aí, nessa turma principalmente, fui fazendo em grupos pra tentar, de alguma forma, ele tá ali inserido no grupo, aí eu percebia que os alunos iam ajudando ele, as vezes, em tom de brincadeira, quando ele se estressava um pouco, pra tentar ir acalmando. Tipo, pelo grupo, pelos próprios alunos, eu ia aprendendo com esse alunos que já conheciam ele a mais tempo, formas de lidar, né, pra evitar estresses e tal [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Sobre a rotina das aulas, para fazer “passar tempo” do aluno TEA em aula, P3 fazia atividade em grupos para que o aprendiz fosse inserido. Destacou também que tanto aprendeu com os outros estudantes da turma “formas de lidar” com o estudante em questão quanto esses estudantes o acalmavam em momentos de estresse - que costumam

ser decorrentes de gatilhos que provocam crises. Mais adiante, ele complementa que o aluno TEA o chamava de forma recorrente e, por isso, deixava o grupo que esse aluno fazia parte perto da mesa do professor, uma estratégia para passar confiança ou “ter algo visual” por meio da presença.

P3: [...] como ele tinha essa necessidade de tá me chamando, por mais que fosse em grupo, não sei se é por causa do papel de tá ali na frente, por ser professor ele entende que é o responsável por se aproximar do papel de mãe, não sei, enfim... aí sempre que eu colocava o grupo, né, formava em grupos, eu sempre fico andando, andando entre os grupos, eu deixava o dele mais próximo da minha mesa porque por mais que eu rodasse, eu voltava pra ali, sei lá, nem que fosse pra ter algo visual, pra ele ver que eu ia pra ele, andava por outros, mas sempre voltava pra aquele ponto, tava ali perto dele e que ele não precisava se estressar, ficar virando, me chamando, indo atrás de mim porque eu sempre ia tá voltando pra lá.

[...]

P3: E também tentava deixar, por exemplo, nos grupos que eu colocava ele, sempre tentava deixar uma ou outra pessoa, de alunos, né, aqueles que eu percebia que era mais próximo dele, que tava fazendo mais companhia pra ele [...] E pra ele não se sentir tão no meio de pessoas, de pessoas que não estão tão familiarizadas com ele [*sic*].

Para que os estudantes se sentissem confortáveis durante a realização das atividades em grupo, o professor o colocava em grupos compostos por estudantes que eram próximos, que faziam companhia, com o intuito de o estudante TEA “não se sentir tão no meio de pessoas, de pessoas que não estão tão familiarizadas com ele.” Entretanto, em relação ao conteúdo referente a língua inglesa, P3 não comentou sobre estratégias ou metodologias. A justificativa pode ser pautada que ele ainda estava aprendendo a trabalhar com o estudante para depois pensar em métodos de ensino, mas como finalizou o ano letivo, não houve tempo suficiente.

Diferentemente de P2 e P3, P7 teve estudante TEA em contexto específico para o ensino de idiomas. Ele pontua que ministrou aulas sobre o idioma é um curso de extensão, o qual era gratuito e voltado para a comunidade, ofertado por uma instituição pública de ensino superior. Ele destaca que quando mãe do menino autista foi matricular o filho,

P7: a aula já tinha começado, já tinha passado o período de inscrição e ela chegou assim ‘meu filho quer aprender inglês e tal, a gente já foi pra várias escolas, não deu certo e aqui estamos’ [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

O fato de a mãe já ter ido com o filho a várias escolas de idioma já demonstra a dificuldade de inclusão no contexto que não é o de escola regular. Por sua vez, P9 conversou com a mãe, quem esclareceu o autismo do filho, e combinou

P7: Certo, vamos fazer o seguinte'... eu não gosto da postura de assim não, não quero. Eu disse 'vamos fazer o seguinte, deixa ele assistir umas duas ou três aulas comigo, a gente vê como lidar no dia-a-dia' [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P7 pontua que o comportamento do aluno era bem peculiar. Por conhecer que o autismo se manifesta de várias formas, ele menciona que o estudante não socializava com os colegas da turma. Ele também relata que durante momentos de execução de atividades, o estudante tinha comportamento que ele não sabia como receber.

P7: Quando eu passava algum vídeo na aula, ele traduzia em voz alta o vídeo e era um momento de atividade que o propósito era treinar a escuta do idioma. Então ele fazer isso naquele momento atrapalhava os demais, atrapalhava a atividade e eu não podia fazer nada assim no sentido de, eu não queria parar o vídeo e falar pra ele parar de repetir porque acho que não adiantaria na época, eu não podia liberar a atividade pra todo mundo, vamos indo e finge que não acontece, então era bem delicado [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Nos momentos de trabalhar “a escuta do idioma” o estudante em questão “traduzia em voz alta”, e P7 infere que atrapalhava o restante da turma. Indo além, P7 esclarece que não pediu ao aluno para ele repetir, pois achava que não adiantaria. Entretanto, o comportamento de um professor em sala de aula não deve ser pautado em suposições. Isto relata a dualidade vivenciada pelo professor, pois não sabia como conduzir a situação perante todos os alunos da turma por não ter preparação, o que evidencia a necessidade de uma formação crítica para ensinar alunos que compreendem, enxerguem e vivenciem o mundo de uma forma diferente da considerada o padrão (MEDRADO, 2018). O professor reconhece que era uma situação bem delicada.

P7: até que eu cheguei pra mãe e disse 'eu não tenho preparação pra isso e infelizmente eu não posso aceitá-lo' aí eu dei o negado[*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

O fato mencionado no excerto pode ser compreendido como um contexto de exclusão, pois devido ao transtorno, não foi permitido que ele continuasse a frequentar as aulas do curso, pois P7 conversou com a mãe do aluno e disse que “eu não tenho preparação pra isso e infelizmente eu não posso aceitá-lo.”. O professor está acobertado pela lei, uma vez que não se trata de escola regular e o período de matrículas já tinha finalizado quando a mãe procurou a instituição.

Todavia, esta era uma questão que podia ter sido informada à instituição que estava oferecendo o curso, a qual, por se tratar de uma instituição pública que forma professores, tinha e tem a responsabilidade social de inclusão. É perceptível a responsabilidade que recai sobre o professor, todavia, é preciso repensar todo o sistema que o engloba, desde as instâncias superiores até o seu próprio comportamento.

Em relação ao ensino da língua inglesa especificamente, P7 evidência:

P7: Creio que a maior dificuldade era durante as atividades de interação porque aquele perfil que tava na minha sala era o perfil de não socialização geral, ele não falava com o colega do lado pra nada. [...] E também, pelo que eu tô lembrando aquelas atividades individuais. Digamos complete a frase com o verbo correto, coisa bem estruturalista, coisa bem simples, eu lembro assim, eu não lembro de ver ele fazendo ou pelo menos seguindo a mesma rotina de fazer atividade dos outros, então se eu digo ‘3 minutos pra preencher essas frases que tão ai na atividade’, a noção de tempo era um pouco diferente e ele, eu não tô lembrada dele fazendo, então eu creio que ele não fazia. É isso [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Por ter sido poucas aulas, P7 não descreve de forma detalhada métodos e estratégias para o ensino do idioma, ele foca apenas na performance do estudante. Inclusive, este é um ponto a ser destacado, os professores-colaboradores não detalham o ensino do idioma em si, pois muitas vezes isso não chegou a acontecer devido aos limites decorrentes de não ter conhecimento sobre o transtorno e, por conseguinte, não saber abordar e incluir autistas nas aulas.

No excerto anterior, P7 menciona dificuldade durante as atividades de interação, as quais são imprescindíveis ao ensino de idiomas, já que é vantajoso para a comunicação padrão, e também em atividades individuais, aquelas que são consideradas de caráter estruturalista por serem voltadas para a estrutura do idioma, tais como preencher lacunas.

Ele finaliza destacando que não se lembra “de ver ele fazendo ou pelo menos seguindo a mesma rotina de fazer atividade dos outros.”, o que direciona para a comparação do aluno neuroatípico com alunos neurotípicos, quando na verdade o adequado seria buscar entender a melhor metodologia para o primeiro. No mais, P7, ao ser questionado se pesquisou por metodologias e/ou estratégias para ensinar a este estudante, é possível saber que não através da resposta “fui na base da tentativa.”

3) Você utiliza recursos da TA durante as aulas? Quais?

Como mencionado na subseção 7.3, P5 e P9 responderam no formulário que tiveram contato com a Tecnologia Assistiva durante a formação profissional. Porém P9 não teve disponibilidade para participar da entrevista. Contrariando a expectativa que P5 tivesse utilizado TA nas suas aulas, por já ter feito parte de um projeto sobre a temática em uma instituição para cegos, ele responde:

P5: Infelizmente não. [...] Por quê? Porque quando eu penso em tecnologia, né, de qualquer forma a gente tem a tecnologia que não é tecnologia digital, né. [...] Mas, por exemplo, na minha aula é uma aula e eu tenho que passar aquele assunto de qualquer forma, isso que é, são as barreiras que impedem os professores, às vezes, de trabalhar, né. Não que eu esteja me assegurando nisso pra não usar, mas, é, em relação a essa tecnologia eu penso em que? Em internet. E a internet da escola às vezes deixa muito a desejar, na maioria das vezes [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Como mostra o excerto, P5 não utilizou tecnologias com os seus estudantes TEA e atribui a isto um valor por meio do advérbio “infelizmente”. Ele menciona um ponto que enxerga como barreira para não utiliza-las: ter que passar o conteúdo de qualquer forma, em outras palavras, tem que ensinar todo o conteúdo programado para um período específico, independente da realidade da turma. Em seguida, define que pensa nessa tecnologia como internet e na escola, ela nem sempre funciona.

P5: A gente tem um laboratório de informática, por exemplo, mas o laboratório de informática nem sempre tá disponível pra gente. No agendamento outros professores já pegaram antes o laboratório e de repente estão lá. Ou até mesmo quando a gente vai mostrar um vídeo simples, por exemplo, não consegue por conta da internet também. E aplicativos eu sei que alguns podem ser offline, mas outros, necessariamente, têm que ser online. É tanto que um dos alunos, eu acredito que ele usa o Talkback, por exemplo, pra que leia ali, que faça a leitura do que ele tá apertando e tudo. Mas só isso mesmo [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P5 menciona que o laboratório de informática nem sempre está disponível para os professores e há uma procura constante por outros professores. Retomando a internet, ele pontua que, devido ao funcionamento, não consegue “mostrar um vídeo simples”. Essa realidade dialoga com a realidade de P3, quando ele diz que na escola em que trabalha, muitas vezes, não consegue fazer a chamada por meio dos sistemas porque a internet não funciona.

Dando continuidade, P5 cita os aplicativos e sabe que alguns funcionam sem a necessidade de internet, entretanto, em outro momento da entrevista, ele afirma que não conhece quais. Por isso, manifesta que além de saber o que é Tecnologia Assistiva, os

professores, sobretudo os que têm estudante com transtornos ou deficiência, precisam de conhecimento aprofundado sobre seus serviços, recursos e metodologias. No fim da resposta, ele cita o *Talkback*, um recurso de leitura do google para aparelhos androids, o qual é utilizado por seu aluno, mas ele, como professor, não utiliza.

Na entrevista, P6 destaca que conhece Tecnologia Assistiva porque na escola em que trabalha tem a sala do AEE, mas não tem muito aprofundamento.

P6: Sim sim, não na graduação, né, porque no questionário especifica o contexto de formação, assim, mas na escola, por exemplo, a gente tem na sala do AEE tem os computadores que tem [nome], por exemplo, que são softwares que ajudam fazer a leitura pra os alunos cegos, por exemplo. Então, enfim, a gente tem esse contato na prática assim. Eu não tenho muito aprofundamento, mas sim [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Pelo fato de os outros participantes terem declarado não ter conhecimento, apresentei uma breve explicação sobre TA durante a entrevista, a qual pode ser lida no excerto a seguir e consta no roteiro de perguntas.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, estratégias, serviços que objetivam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência ou com necessidades específicas na sociedade. Isso é um resumo muito rápido e eu vou citar um exemplo de Galvão Filho (2009) que ele trás que é, por exemplo, se um pedaço de pau for utilizado com uma bengala que vá promover uma melhor locomoção de alguém, essa bengala vai ser um recurso ou serviço da Tecnologia Assistiva. Quando a gente fala em tecnologia pensa só em Tecnologia Digital, mas é de uma forma mais ampla, né. E aí tem a tecnologia não digital como recurso da Tecnologia Assistiva e tem a tecnologia digital como recurso e serviço da Tecnologia Assistiva. E aí já trazendo especificamente pra o autismo, a gente tem hoje, considerando a tecnologia digital, aplicativos, tem softwares, tem jogos digitais, tem um gama de possibilidades que podem ser utilizados, inclusive, durante o ensino de língua inglesa [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Por meio dessa breve explanação, foi fornecido um panorama geral sobre a Tecnologia Assistiva com exemplo prático. Conjuntamente também foi explicado que tecnologias digitais podem ser utilizadas de maneira assistiva. Em sequência, já considerando o contexto do autismo e da tecnologia digital, foi dito que, entre tantos, há aplicativos, softwares e jogos digitais de caráter assistivo que podem ser utilizados durante o ensino de língua inglesa. Com base nisso, os professores-colaboradores foram questionados se utilizaram recursos ou serviços que podem ser compreendidos com TA, mesmo de forma inconsciente, com seus estudantes TEA.

P3 responde que não chegou a utilizar tecnologias digitais com função de TA com o seu estudante. Ele cita alguns motivos para isto: falta de conhecimento e escassez de recursos, como a falta da sala de AEE na escola que trabalha, na qual deve ter os recursos e serviços que visam o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante TEA ou com outro transtorno. Quando questionado se conhece alguma Tecnologia Assistiva para ensinar inglês para autistas, P3 responde que não.

P3: Não [...] porque mesmo que tenha na sala especializada, essa sala não tinha na minha escola.

[...]

Com certeza. E agora, tendo um pouquinho mais de noção, em linhas gerais, né... Eu acho que tendo conhecimento antes, ajuda sim [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

P2 também responde que não utilizou tecnologia digital como recurso da TA, pois mesmo tendo utilizado *powerpoint* e vídeos durante as aulas, não foi pensando na necessidade específica do aluno ou como uma estratégia com possibilidade para auxiliar no seu aprendizado.

P2: Eu acho que não porque o que eu usei com ela, eu usei com todos os alunos, não foi uma coisa pensando, olha, ela tem essa necessidade específica, eu vou fazer isso de diferente. Não. A única coisa que eu acredito que eu fiz de diferente com ela é que durante as minhas aulas em grupo eu tentava ter uma abordagem mais interacionista: perguntar, fazer os alunos conversarem entre si e com ela uma abordagem mais repetitiva [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Por ter utilizado os mesmos recursos para todos os estudantes, seria possível pensar numa abordagem inclusiva caso houvesse sido um uso consciente, o que não foi o caso. Entretanto, ele pontua que adotou uma abordagem interacionista durante as aulas, fazendo os alunos conversarem entre si, porém com o aluno, especificamente, a abordagem foi “mais repetitiva” para trabalhar a pronúncia - já enfatizado anteriormente na análise. Assim, percebe-se que não houve um planejamento pensando na inclusão, o que pode ser justificado pela falta de conhecimento do que é a Tecnologia Assistiva e como ela pode ser uma ferramenta pedagógica.

P7 responde que também não tecnologias digitais como recursos da TA e lista alguns fatores como justificativa: falta de conhecimento e início da vida profissional. Para ele, o contexto de sala de aula “ainda era um pouco assustador” e estava aprendendo a lidar com questões voltadas para atividade, planejamento e avaliação.

P7: Não. Como eu não tinha o conhecimento e eu estava no começo da minha vida como professora, ainda era um pouco assustador a situação de sala de aula, o planejamento, o tipo de avaliação, as atividades, o número de alunos também, era muito assustador, eu tinha que tomar conta daquele pessoal todinho, né, então não, eu não pensei... eu não pensei naquele aluno, eu não pensei no que fazer, eu não sabia o que fazer também, eu tive que me posicionar, ainda que super constrangida porque parecia que eu tava, eu me sentia assim como se eu fosse, naquele momento, naquelas condições, ser obrigada a aceitar aquele aluno, mas sem preparo nenhum, eu tava toda contrariada ali e tive que dar a resposta pra mãe que não gostou muito de ouvir aquilo, ela realmente ficou chateada, não foi só um ‘tá certo, tudo bem, eu entendo, eu fico muito triste’, não foi só isso. Ela aparentou estar bem chateada. Então não, eu não usei tecnologia, nada. Eu segui a cartilha como eu usava no semestre anterior com a turma[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Na resposta, P7 ainda menciona a pressão que sentiu ao precisar tomar a decisão em aceitar ou recusar, “ainda que super constrangida” a presença do estudante em sala de aula - situação já apresentada. Enfatiza novamente que não tinha preparo algum para tratar daquela situação no momento, dado a inexperiência e todas as outras questões que estão inseridas no contexto de sala de aula. Finalizando a resposta, P7 diz que seguiu “a cartilha como eu usava no semestre anterior com a turma”, mesmo que na turma anterior não tivesse tido estudante TEA, o que mostra uma prática não inclusiva.

Até então, apresentei respostas de colaboradores que afirmaram não ter utilizado TA com seus estudantes. P1 e P4 citaram exemplos de TA durante suas aulas. As explanações serão iniciadas com a resposta de P4, pois mesmo não utilizando tecnologia digitais, cita exemplos.

P4: Sim. A gente usava, é, tinha uns cardzinhos que a gente utilizava pra identificar, pra criança identificar o que ela tava sentindo no momento, na hora das tarefas a gente utilizada, por exemplo, alguns recortes que facilitavam a criança a identificar o que é que era pra ela colar naquele momento. É... o que mais? Só lembro desses dois [sic] (ENTREVISTA, 2022).

De forma direta, P4 cita um exemplo clássico de recurso assistivo: *cards* para identificar o que o aluno TEA estava sentindo no momento, o que é conhecido como CAA (Comunicação Alternativa e Comunicativa) (MANZINI, 2006 - abordado na seção 4.2). Este é um recurso amplamente utilizado para pessoas TEA e é muito utilizado para expressar sensações, necessidades e sentimentos. Um exemplo, o estudante pode sinalizar que está com sede ao apontar para a imagem em que há uma criança ou um boneco tomando água ou pode demonstrar que está alegre apontando para a imagem do boneco alegre. Em relação à ensinar língua inglesa, os *cards* ou as pranchetas de comunicação podem contribuir para que este estudante também associe e se comunique na língua alvo,

já que costuma ter os nomes sensações, necessidades e sentimentos abaixo de cada imagem. Em relação aos recortes mencionados por P3, não é especificamente TA, mas seguindo o pensamento de Bersch (2017), por ter sido utilizado como uma forma de auxílio, a atividade possuiu um caráter assistivo.

P1 responde que não sabe se utilizou porque não sabe se a forma como utilizou “se aplica nesse contexto”, pois ele cita o uso recursos multimodais e multimidiáticos para facilitar a aprendizagem do estudante neurotípico “mesmo”, ou seja, é um hábito que ele já tem durante sua prática, pois acredita ser “imprescindível mesmo com alunos neurotípicos”.

P1: É. Assim, porque é aquela coisa, se a gente pensar, não sei se aplica nesse contexto, mas é, é, é recursos que a gente usa, recursos multimodais, recursos multimidiáticos que a gente usa na sala de aula pra ajudar o aprendizado do aluno neurotípico mesmo, a sala de aula que a gente trabalha normalmente, eu já uso muitos recursos, né, diversos, multimodais, multimidiáticos. E aí quando eu tenho um aluno com necessidade educacional especial, aí ainda eu faço mais uso dele ainda, como eu te falei, eu meio que boto a criança, pra mim né, no autismo é essa coisa da criança no máximo nível que, no, num nível exponencial, assim, né. Eu uso mais recursos, eu uso mais imagens, eu uso mais variação de atividade né, pra chamar atenção e tal. E assim, sim, então eu uso de fato e acho que é imprescindível mesmo com alunos neurotípicos, eu acho que a gente não pode simplesmente chegar e ficar dando aula falando e escrevendo no quadro né, não tem mais espaço pra isso[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Em relação ao uso de recursos para o estudante TEA, P1 enfatiza que utiliza “mais recursos”, “mais imagens”, “mais variação de atividades” com o intuito de “chamar atenção”. Por “chamar atenção” é possível interpretar no sentido de contribuir para a aprendizagem do estudante, pois a atenção possibilita um melhor ensino e uma melhor aprendizagem. Então, nessa perspectiva, considerando os direcionamentos de Galvão Filho (2009), Bersch (2017), Coelho Neto et al (2017) e entre outros, mesmo não tendo sido recursos desenvolvidos como TA, o uso objetivou proporcionar um ambiente de aprendizagem propício para o estudante TEA. Além de utilizar “mais recursos”, P1 também apresentou preocupação com a adaptação de atividade, um ponto importante para a inclusão.

Dando continuidade, P1 complementa:

P1: Mas, assim, existem coisas que vão para além do didático, do pedagógico e que fazem parte do processo de aprendizagem. Por exemplo, [nome do estudante], às vezes, ia pra aula com pesinhos no pé por causa da questão da integração sensorial mesmo né, por ele precisar do seu balanceamento, até pela questão do vestibular né, que é, tem uma alteração no vestibular, aí ele não

consegue perceber essa coisa do peso, do movimento e tal. Então... isso não faz parte do pedagógico, mas fazia toda a diferença para o desenvolvimento pedagógico dele, né. Então existem tecnologias assistivas, né, eu tô aprendendo agora o que é, que são importantes, que são relacionadas especificamente, diretamente com o didático, mas que precisam trabalhar em cooperação com coisas que não são do didático né, que são da vida comum do aluno. Então precisa existir uma parceria realmente entre casa, trabalho, escola, todo mundo né [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Esse trecho da resposta de P1 retrata um ponto importante: há Tecnologias Assistivas que não são voltadas para a educação, mas que contribuem com o processo de aprendizagem. P1 menciona a alteração vestibular do estudante, o que pode ser caracterizado por tonturas, náuseas e enxaquecas consequente da mudança de posição repentina, assim, o peso utilizado por ele, auxilia no balanceamento do corpo para não gerar tais sintomas. O fato de o aluno não ficar tonto, por exemplo, a cada mudança de posição ou postura por conta da utilização do peso, influenciava positivamente na aprendizagem, o que “fazia toda a diferença para o desenvolvimento pedagógico dele”.

P1 vai adiante e pontua que é preciso pensar na vida comum dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem precisa dialogar e fazer sentido para a vida cotidiana do estudante, uma aprendizagem crítica e com significado e enfatiza a importância de “existir uma parceria realmente entre casa, trabalho, escola, todo mundo né”. Ademais, ele pontua que está “aprendendo agora o que é” Tecnologia Assistiva, durante a colaboração na entrevista, entretanto, ressaltou que a explicação fornecida sobre a TA é um panorama geral, os professores precisam de conhecimentos aprofundados e contínuos sobre a temática.

Ainda sobre o uso de tecnologias digitais de caráter assistivo em sala de aula, P1 destaca:

P1: O que eu fico pensando também é na estrutura da escola. Então por exemplo, a [escola], que foi onde [nome] estudava, tinha muita tecnologia, então a gente podia usar powerpoint, vídeo, computador todo dia, tinha que usar o computador inclusive. Então a gente usava o word com ele pra ele ir escrevendo as palavras porque ele não conseguia fazer a pizza. Mas o primeiro passo [escola] foi onde eu tive o outro aluno, não tinha tecnologia nenhuma. Ai eu levei um brinquedo dos meus filhos, eu me lembro que uma vez [...] mas assim, é, a tecnologia depende da estrutura da escola, né. A, a professora pode ter mil ideias e a escola não ter essa estrutura[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Além do conhecimento do professor, a escola precisa oferecer suporte para que esses recursos e ferramentas sejam utilizados. P1 cita que em uma escola que teve como aluno um autista havia tecnologia disponível e ele fazia uso deles frequentemente.

Entretanto, em outra escola, esses recursos eram escassos e ele precisava levar brinquedo dos filhos para adaptar situações de aprendizagem para o seu estudante TEA. Então ele finaliza, “a professora pode ter mil ideias e a escola não ter essa estrutura”. Por isso é importante que as escolas possuam sala de recursos e uma equipe de Atendimento Educacional Especializado, como previsto em Lei.

Então, lançando mão dos trechos apresentados, os professores-colaboradores não utilizam TA durante as aulas, o que pode ser decorrência da falta de conhecimento bem como falta de estrutura da escola. Mesmo P5 tendo participado de um projeto que envolvia a tecnologia em questão, ele também não chegou a utilizar por conta da falta de internet.

Após apresentar um breve conceito sobre Tecnologia Assistiva para os professores que afirmaram não ter conhecimento e depois de ouvir seus relatos sobre o uso da TA em sala, questiono sobre o potencial dessa tecnologia para o desenvolvimento de estudantes TEA durante as aulas de inglês. Apesar de perceber receio em responder, eles concordaram que podem auxiliar de forma positiva a realizar atividades e na convivência em sala de aula. Por isso, os professores-colaboradores compreendem a TA como uma ferramenta positiva para o desenvolvimento do estudante TEA.

Para finalizar a entrevista, questiono aos professores sobre medidas que podem ser tomadas para que TEA e TA sejam assuntos cotidianos para a rotina da sala de aula. As respostas são apresentadas na seção seguinte.

7.5 BLOCO 4: AS PROPOSTAS DOS COLABORADORES EM RELAÇÃO A AUTISTAS E O USO DE TA NAS AULAS DE INGLÊS

1) Pensando na sua prática, quais medidas você pode adotar para incluir a TA durante o ensino?

Com o intuito de promover uma autorreflexão sobre a prática dos professores-colaboradores, eles foram indagados sobre quais medidas poderiam tomar para inserir tecnologias digitais como recurso ou serviço da TA nas próprias práticas. A maioria deles sinalizaram para a necessidade de conhecer melhor tanto sobre o autismo quanto sobre Tecnologia Digital, bem como a necessidade de ter tido contato no momento da formação.

Para exemplificar, selecionei as respostas de P3 e P7, uma vez que foram as que mais refletiram sobre a própria realidade. P3 responde que “agora sabendo, né, em linhas gerais”, “que não é necessariamente digital” buscaria exemplos práticos para adaptá-los para o “caso específico em sala de aula.”. Ele ter enfatizado a possibilidade de a TA não ter que ser, necessariamente, digital, remete ao fato de que a escola em que ele ensina não fornecer condições básicas para tal, como ele menciona em outros momentos da entrevista - já mostrados na análise.

P3: Sim, agora sabendo, né, em linhas gerais, mais ou menos o que seria Tecnologia Assistiva, que não é necessariamente digital, eu ia pesquisar mais ou exemplos de como foram utilizados, não exemplos pra servir de modelo, mas pra saber maneiras de fazer e tentar ver como aquilo poderia auxiliar com aquele caso específico em sala de aula[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Para P3, o processo de ter um aluno TEA - ou com outro diagnóstico - é “sofrido”. Segundo ele, esse sofrimento seria menor caso esses conhecimentos tivessem sido abordados na formação profissional.

P3: Ou seja, se esses conhecimentos tivessem lá na formação, pelo menos esses conhecimentos básicos, ajudaria a não ser tão sofrido quando a gente se deparar com alguém cujo a orientação institucional é ‘sete’. Não importa o que vai acontecer daqui até chegar o dia de colocar o sete[sic] (ENTREVISTA, 2022).

De toda forma, o que é possível perceber por essa resposta, é que a inclusão de pessoas TEA não acontecem de forma natural nas escolas, pois mesmo com conhecimento, ainda seria um processo sofrido. Então, é imprescindível ressignificar o pensamento social para que a inclusão seja natural, corroborando com a noção de provação sofrida e leveza de pensamento (ROJO, 2006), e não algo que tem que acontecer devido a uma lei que obriga escolas a aceitarem matrícula de estudantes com laudos.

Seguindo a linha de pensamento de P3 no que tange a adequação ao “caso específico”, P6 e P7 respondem que estudariam sobre os assuntos e buscariam - verbo bastante utilizado - alternativas para o próprio cenário. P6 ainda aponta a importância de ser questionado, pois possibilita reflexão sobre a temática, “instigando a curiosidade”.

P6: Eu com certeza iria buscar, veja que quando a gente é questionado a gente vai instigando a curiosidade, buscando. Então eu ia buscar, né, buscar conhecer melhor, buscar conhecer essas ferramentas, conhecer estratégias. Já passei por uma experiência, então, assim, tentar melhorar cada vez mais no sentido de incluir bem aquele aluno ou aquela aluna e buscar conhecimento sobre. Eu acho que é o começo [sic] (ENTREVISTA, 2022).

P7 também pontua buscaria entender qual o contexto o aluno está inserido, buscaria informações sobre o estudante com os outros alunos da que ele já convive “pra eles entrarem nessa comigo como uma rede colaborativa”, uma espécie de co-auxílio (PADMADEWI, ARTINI, 2017), com o intuito de não promover situações desconfortáveis para o aluno TEA, tornando a sala de aula um ambiente acolhedor.

P7: Primeiro eu ia ler sobre pra entender o que é e ver, diante do meu cenário com aquela turma, se eu fosse uma turma que eu já conhecesse por exemplo e esse aluno chegou de outro período e precisou pagar aquela cadeira comigo, se eu tivesse um contato com a turma conversaria com eles a parte pra eles também entrarem nessa comigo como uma rede colaborativa, né, e não ficar soltando alguma piada em uma situação constrangedora em sala de aula, nem nada disso [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Em relação às Tecnologias Assistivas, por ter noção de que elas podem ser digitais ou não, P7 analisaria seu contexto para ter conhecimento de qual usar e como utilizar, sem afetar o andamento da disciplina, já que “o conteúdo tem que fluir”. É interessante observar esse posicionamento crítico do professor, quando menciona refletir sobre o seu contexto, entretanto, ao falar no que faria “sem desviar tanto do propósito da disciplina”, reflete o pensamento que o estudante TEA e as estratégias e metodologias de ensino que o auxiliam no processo de ensino-aprendizagem podem atrapalhar o desempenho das aulas e no avanço do conteúdo.

P7: E tentaria usar essas tecnologias digital, como você falou que são dois tipos digital ou não digital, eu iria ver o que estaria a meu alcance naquela turma sem desviar tanto do propósito da disciplina em si porque o conteúdo tem que fluir e, se possível, eu ainda conversaria com os pais desse aluno que eu acho que é uma coisa que já pode tirar muito da carga do professor que a gente se coloca ‘eu tenho que ser o salvador dessa situação e não tem outra pessoa pra isso’, se eu pudesse conversar com os pais já que eles estão com aquele indivíduo todo dia, eles vão saber algumas coisas também [*sic*] (ENTREVISTA, 2022).

Além do mais, P7 indica que conversaria com os pais do estudante, pois “eles estão com aquele indivíduo todo dia” e, por conseguinte, conhece bem o comportamento do filho. No excerto seguinte, P7 apresenta a noção de que se o professor age de maneira inclusiva em sala de aula, isso corrobora para que os outros estudantes apresentem o mesmo comportamento, o que demonstra a figura e responsabilidade social do professor. Ele também reflete que “seria um ganho de dois lados, pra os alunos [autistas], mas pra os outros também.”.

Um ponto que pode ser considerado problemático na fala de P7 refere à “seria muito esperar o acaso acontecer de você ter o tal aluno [autista] na sua turma, né?”. Não seria e não é acaso, pois cada vez mais autistas estão frequentando o ensino regular, como mostrado em seções anteriores do texto. Ele mesmo já teve um aluno TEA em sala de aula e afirmou não ter tido a preparação necessária para ensiná-lo a língua inglesa. Para mudar esse pensamento, é importante que estas abordagens sejam contempladas na formação dos professores.

P7: E eu acho que, numa situação dessa, pelo o acaso de você ter um aluno, se por acaso cair nas suas mãos um aluno assim e se você se preocupa você acaba mostrando indiretamente aos outros da turma como lidar sem ter que ter uma disciplina sobre isso especificamente, mas também seria muito esperar o acaso acontecer de você ter o tal aluno na sua turma, né? Mas eu acho que seria um ganho de dois lados, pra os alunos, mas pra os outros também[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Após buscar entender a realidade dos professores-colaboradores sobre o Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva, eles foram indagados sobre quais medidas poderiam ser tomadas para que professores de inglês conhecessem os assuntos.

2) Quais medidas para que TA e TEA sejam temas conhecidos por futuros professores?

Dentre as medidas mais citadas pelos professores-colaboradores, foi unânime a necessidade de que cursos de licenciatura trabalhem com essas temáticas.

P1: Eu acho que, né, que os cursos de formação inicial, né, os cursos de licenciatura, acho que todos os cursos de licenciatura tinham que ter, eh, uma cadeira específica, obrigatória sobre necessidades educacionais especiais, abordagens e adaptações e, eh... formação continuada pode ser por parte das escolas mesmo[sic] (ENTREVISTA, 2022).

P2: Primeiro é a difusão dessas tecnologias através dos cursos de graduação, de cursos de formação continuada, né, e às vezes até na mídia mesmo, sabe? E aí, o treinamento que tanto a universidade pode oferecer como as escolas também poderiam oferecer nas semanas pedagógicas [...][sic] (ENTREVISTA, 2022).

P5: Eu acredito que primeiro conhecer melhor, né, que haja mesmo um componente curricular no ensino superior que fale a respeito da própria, eu acho que poderia começar por aí, um componente curricular no ensino acadêmico, no ensino superior que é fosse uma aula ministrada através de de uma psicologia, né, de uma aula para, com recursos para pessoas especiais, né, pra pessoas com deficiência[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Através dos excertos, é possível observar que a formação continuada também foi bastante mencionada, podendo ser oferecida pelas escolas, como sinaliza P1. P2 ressalta que um treinamento pode ser oferecido tanto pela universidade quanto pelas escolas e adiciona que a mídia pode contribuir para a difusão das temáticas. P5, por sua vez, detalha que esses assuntos podem ser abordados durante o ensino superior por meio de um componente curricular, como uma disciplina de psicologia, o que mostra que ainda é recorrente o pensamento de que os transtornos são da vertente da área mencionada.

Ainda seguindo o mesmo pensamento, P4 responde que essas temáticas podem ser abordadas em cursos de formação continuada e como assessoria oferecida pela escola. Ele vai adiante e pontua que também é preciso facilidade para encontrar materiais na internet, pois “a gente também não encontra tão fácil”. Concordo com este pensamento de P4, é preciso uma pesquisa extensa, já que o diálogo entre as temáticas não é abordado comumente (ARAÚJO, LARRÉ, 2022), pois além de conhecimentos básicos, para a aplicação em sala de aula há a necessidade de estudos aprofundados. Entretanto, justamente pela complexidade encontrada em sala de aula, é inviável pesquisar sobre a temática e encontrar informações “na palma da mão” porque não é uma receita a ser seguida, precisa de conhecimento, reflexão e pensamento crítico por parte do professor.

P4: Cursos de formação continuada, assessoria por parte da própria escola e facilidade no acesso a esses materiais na internet que a gente também não encontra tão fácil. Estou com um aluno autista aqui e eu fui dar uma pesquisada sobre alguns recursos pra utilizar e, assim, a pesquisa foi densa, não é uma coisa que tá assim na palma da mão[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Sobre a formação do professor, o relato de P8 reflete a importância do saber do professor em sala de aula, pois para o aluno utilizar tecnologias em sala, o professor também precisa saber utilizá-las ou, pelo menos, está disposto a aprender.

P8: Eu acho que primeiramente tem que ter formação para os profissionais porque, como eu disse antes, hoje eu tenho um contato muito maior com tecnologias de forma geral pelo meu contato com [nome do curso], minha nova graduação, mas na época em que eu fiz licenciatura em Letras- Inglês eu não tive contato com isso. Eu falei antes que eu tive contato com tecnologias básicas, bem gerais que todo mundo usa no dia-a-dia. E eu acho que os professores precisam realmente de formação sobre essas tecnologias tanto gerais e básicas quanto as específicas porque no final das contas a grande questão pra o aluno usar essa tecnologia e ele saber usar ela e como é que ele vai saber usar ela se nem o professor sabe usar? Então eu, por exemplo, consigo orientar o meu aluno a baixar um aplicativo, abrir esse aplicativo, fazer o login com uma conta específica ou criar um outro perfil ou enfim, recuperar uma

senha, acessar um menu, conseguir abrir uma planilha, salvar um arquivo, compartilhar um arquivo, eu consigo orientar o meu aluno porque eu tenho contato com isso, eu gosto disso e tenho tido essa experiência digamos mais profissional com o mundo da [nome do curso][sic] (ENTREVISTA, 2022).

P5 cita capacitações a nível nacional, o que é importante para que regiões nobres tenham mais acesso a cursos que regiões marginalizadas e que estão geograficamente e economicamente distante dos grandes centros urbanos. Isto nos faz refletir sobre como acontece as capacitações no âmbito nacional, pois, segundo Soares e Carvalho (2012), cursos voltados para a Educação Especial são oferecidos desde a década de 50. Entretanto, ainda testemunhamos grande carência de formação e capacitação sobre a EE.

P5: E eu acredito que capacitações também a nível nacional, eu acredito, que fossem oferecidas e que fossem divulgadas também porque assim, uma coisa é você oferecer, ser oferecido aquilo, aquele curso e você nunca tomar conhecimento. Por quê? Porque nunca chegou à sua escola, à diretora, à gestão, né, e eu acredito assim... palestra principalmente porque eu tô falando de uma realidade privada, particular e tem muitas facilidades, diferentemente de uma realidade pública. A realidade pública ainda é pior porque, claro, não tô generalizando, mas ao mesmo tempo a gente sabe que tem escolas que tem um comprometimento, né, mas eu acho que a divulgação mesmo, principalmente a divulgação desses recursos, e também capacitação, investir em capacitação, palestras e cursos pra professores[sic] (ENTREVISTA, 2022).

Além de capacitações a nível nacional, P5 enfatiza que é importante a divulgação dessas capacitações, pois, segundo ele, em muitos casos, não chega a informação nas escolas, nas direções e nas gestões. Ele também cita que esses assuntos podem ser abordados por meio de palestras e cursos para professores. Ainda em sua resposta, P5 aponta para uma situação real: a disparidade entre as escolas particulares e públicas, e deixa isso claro ao mencionar que estava, ao citar palestras, estava se referindo a “uma realidade particular” que “tem muitas facilidades”, sobretudo de for escola de elite, mas “a realidade pública ainda é pior”. Por este último trecho, pelo fato de a escola pública “ainda [ser] pior”, ele afirma, inconscientemente, que autismo e Tecnologia Assistiva não são conhecimentos abordados no âmbito de escola particular. No momento que a entrevista foi realizada, ele estava trabalhando em escola particular, mas já tinha tido experiência com escola pública.

P1: As escolas fazerem todo ano ou, sei lá, a cada não sei quanto tempo... fazer essa renovação do conhecimento, trazer essa reciclagem do conhecimento, e... assim, eu, eu sou meio ressabiada com inclusão por meio de lei né, porque vem sempre de cima pra baixo. A lei já existe, ela já diz que tem que incluir lindamente e tal no universo perfeito, só que não acontece assim na realidade,

no chão da escola, sabe? Então eu acho que vir uma lei, uma diretriz nacional, seja lá o que for como lei, eu acho que não vai resolver o problema, eu acho que vai ser só mais uma lei, sabe?[sic] (ENTREVISTA, 2022).

P1 também enfatiza o papel da escola na promoção do conhecimento também para os professores, pois as instituições podem “fazer essa renovação do conhecimento, trazer essa reciclagem do conhecimento” em semanas pedagógicas, por exemplo. O professor fala sobre uma questão que é conhecida, mas não é reconhecida: o que as orientações oficiais pregam na teoria e como é a realidade prática. Para ele, a lei “diz que tem que incluir lindamente e tal no universo perfeito, só que não acontece assim na realidade”, exemplificando a disparidade entre teoria e prática.

Em relação ao papel da escola, o pensamento de P3 corrobora com o pensamento dos outros professores-colaboradores. Ele frisa que as temáticas de autismo e Tecnologia Assistiva, no que tange o ensino de inglês, podem ser trabalhadas nas semanas ou jornadas pedagógicas que são promovidas pelas escolas no início de cada ano letivo. Segundo P3, esses assuntos poderiam ser abordados em oficinas, minicursos e palestras dentro da escola.

P3: Aham. E uma outra coisa que eu fiquei pensando aqui... porque todo ano tem a jornada pedagógica no início do ano e por exemplo, poderia focar em oficinas, minicurso ou palestra porque as vezes eu percebo que a jornada pedagógica, às vezes, dura seis dias, mas fica muito assim, como é que eu posso falar? [pausa] Parece que é mais um espaço pra propaganda, panfletagem, mas podia focar em oficinas com esses casos que têm dificuldade.

Laryssa: Entendo. Entendo. E aí no caso seria panfletagem ou propaganda de que especificamente?

P3: [risos] Política. [...] Por exemplo, o que na minha gestão eu fiz? ‘O que na minha gestão foi melhor do que na anterior’. [...] Ou ocupa muito espaço, tipo uma manhã toda pra um café da manhã e um espaço pra fotos. Tipo, poderia ser ocupado com questões importantes.

Laryssa: Sobre essas temáticas, por exemplo, não é?

P3: Aham. Do que passar a manhã toda lá, só olhando um pra cara do outro, aí tem o momento do café, um momento pra tirar foto lá no espaço. Não tem pra que isso. [...] Deixa show pra quem for da área de show. Educação a gente trata de [não finalizou frase] [sic] (ENTREVISTA, 2022).

Na resposta, o professor cita que, muitas vezes, as jornadas pedagógicas, em sua realidade de professor de escola pública, “é mais um espaço pra propaganda e panfletagem.”. Quando questionado qual propaganda, ele menciona que é a propaganda política, no sentido de que o governo atual tem o objetivo de mostrar que a sua gestão é melhor que a do governo anterior e assuntos vitais para a prática pedagógica são deixados de lado. Mais uma vez, a educação vem sendo utilizada como palco de propaganda

política. Em seguida, P5 menciona que também há espaços para café e fotos, os quais deveriam ser voltados para “questões importantes”.

Para melhor visualização, na tabela a seguir apresento o compilado das respostas dos professores-colaboradores no que tange os desafios presentes no ensino e as medidas a serem tomadas para que o TEA e a TA façam parte do conhecimento de futuros professores de inglês.

Tabela 11 - Compilação dos relatos dos professores-colaboradores.

Professores-colaboradores	Desafios relatados	Medidas
P1	Capacitação dos professores; Metas e expectativas de aprendizagem; Diálogo com a família	Formação Inicial; Formação continuada por parte da escola
P2	Entender o TEA	Formação Inicial; Formação Continuada; Mídia
P3	Ensino e adaptação de atividades	Oficina; Minicurso; Palestra
P4	Falta de preparo e estrutura do sistema educacional	Formação continuada; Assessoria por parte da escola
P5	O comportamento da pessoa TEA	Formação Inicial; Capacitações à nível nacional
P6	Promover atividades inclusivas	Formação Inicial
P7	Entender o comportamento da pessoa TEA	Formação Material Pedagógico
P8	Falta de conhecimento sobre o TEA	Formação
P9	Adaptação/elaboração de atividades	_____
10	Falta de preparo dos professores	_____

Fonte: elaborado pela autora

Tendo em mente as medidas listadas na tabela, na seção seguinte, será apresentada a proposta de intervenção.

7.6 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Como posto na parte introdutória da pesquisa, um dos objetivos específicos é propor alternativas de intervenção, tendo como base o relato dos professores-colaboradores, uma vez que são eles quem estão vivendo a situação pesquisada. As medidas pontuadas na tabela 10 podem ser sintetizadas em: formação inicial, formação continuada, cursos de capacitação e material pedagógico específico. Para além disso, retomando a temática do edital de mobilidade discente que participei durante o curso de doutorado - Os impactos das tecnologias na relação língua, sujeito, sociedade - e também por estar vivendo a situação da presente pesquisa, sugiro o uso das redes sociais como um ambiente pedagógico que é possível articular assuntos sobre o ensino de língua inglesa, transtorno do espectro autista e Tecnologia Assistiva.

De antemão, deixo evidente que as seguintes reflexões são baseadas em todo material lido e colhido para o desenvolvimento da presente pesquisa. As temáticas abordadas são complexas e, para que essas mudanças sejam efetivadas e postas em prática, é preciso uma equipe disciplinar para que a abordagem seja realizada em todas as perspectivas cabíveis durante o processo.

- Formação inicial: reforma das grades curriculares

Como ponto de partida, “sabemos que a educação brasileira enfrenta graves desafios, reflexos dos problemas estruturais com os quais temos vividos.” (HEIDRICH, 2016, p. 187). Esse pensamento dialoga com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, o que dá margem para refletir sobre a necessidade de constantes atualizações nos assuntos que são trabalhados durante os cursos, como também a maneira em que são contemplados.

Desde 2005, Almeida Filho (2001) pontua a importância de inserir mais atividades práticas nos cursos de licenciatura, além de dialogar a teoria com as demandas sociais. Por essa perspectiva, nesta pesquisa se estabelece um diálogo com a Linguística Aplicada, uma vez que esta busca responder aos problemas sociais (LEFFA, 2001). Por isso, além de tratar questões referentes à estrutura da língua inglesa, os cursos que formam

professores de inglês devem contemplar as diferentes formas de aprendizagem para toda a diversidade que está presente em sala de aula (MEDRADO, 2016) e isto pode ser feito na perspectiva crítica, ao auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico de futuros professores de inglês.

Seguindo este viés, o papel que a internet desempenha na vida de parte da população é vital para o funcionamento da vida. Assim, os futuros professores de inglês também precisam saber como utilizar esta ferramenta na sala de aula. Por isso é importante o diálogo entre teoria e prática, esta última podendo ser trabalhada por meio de exemplos, como atividades em sala de aula durante as disciplinas que tratam sobre a prática de ensino.

Como relatado pelos professores-colaboradores, há disciplinas específicas que podem trabalhar o TEA e a TA, mas que essas realidades - e tantas outras - devem ser trabalhadas de forma transversal durante toda a formação do docente, pois a aprendizagem acontece de forma multidisciplinar. Por essas razões, corroborando com os relatos e com vários autores (SOARES, CARVALHO, 2012; ROCHA, TONELLI, 2013; TONELLI, 2016; TENENTE, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020; ARAUJO, LARRÉ, 2022), repensar a formação inicial é um dos pontos de partida para que a inclusão aconteça dentro do ambiente escolar.

- Formação continuada: o papel da escola

Cunha (2013) enfatiza o papel da escola como ambiente da formação docente, pois é neste espaço que o professor coloca em prática o conhecimento adquirido durante a sua formação inicial, assim, há possibilidade de aprendizado com realidades não discutidas durante anteriormente, por exemplo transtornos e deficiências. Ademais, para este profissional o ambiente escolar também é um local de investigação e para a exploração no viés investigativo, o professor precisa de uma formação crítica.

A formação do professor de educação especial é assunto pensado desde a década de 1950 em contexto brasileiro (SOARES, CARVALHO, 2012). As Leis e Decretos publicados ao longo dos anos contribuíram, mesmo que de forma lenta, tanto para a formação continuada do professor para a educação especial, como para a inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). O Atendimento Educacional Especializado é um exemplo desta contribuição. Entretanto, por meio da exposição teórica desta pesquisa e dos relatos

dos colaboradores, ainda continua insuficiente para o contexto do ensino de língua inglesa, pois como mencionado por um dos colaboradores, o profissional do AEE não tinha conhecimento do idioma.

Alguns professores-colaboradores, dentre eles P1 enfatiza as formações pedagógicas que são oferecidas pelas escolas no início de cada ano letivo. Segundo ele, este poderia ser um momento para que formações sobre o ensino-aprendizagem para pessoas neuroatípicas sejam ministradas. Já dialogando com o relato de P3, quando este cita como medida a oferta de minicursos e palestras, estas também podem acontecer por intermédio da escola. Pensar no papel da escola para a formação continuada do professor de inglês, é pensar na realidade da escola que aquele professor está inserido. E assim, o conhecimento que o professor recebe na formação inicial é aprimorado durante a sua prática docente.

Dessa forma, durante as semanas pedagógicas das escolas, a equipe responsável - a qual deve ser uma equipe multidisciplinar - pode tratar sobre TEA e TA considerando os alunos diagnosticados que estão na escola e a estrutura tecnológica que é oferecida. Uma formação específica corrobora mais para a prática docente e para o contexto real em que ele/ela está envolvido, auxiliando na adaptação e elaboração de atividades e situações de ensino-aprendizagem. Pensando assim, podem ser desenvolvidos materiais pedagógicos - como pontuado por P7 - sobre como o ato de ensinar e aprender ocorre dentro de situações específicas.

- TDICs como ambiente/plataforma pedagógica

Dentre as várias medidas mencionadas pelos professores, P2 enfatiza a difusão das Tecnologias Assistivas na mídia como uma medida que pode ser tomada para que o autismo e a TA sejam assuntos conhecidos por futuros professores de inglês. Então, “pode-se afirmar que para que a inclusão ocorra realmente é necessário que os professores estejam apropriados da tecnologia, para que possam utilizar todas as ferramentas da melhor maneira possível”, pois “a informática educativa servirá como ferramenta dentro de um ambiente que valorize o prazer do aprendiz em construir seu processo de aprendizagem, por meio da integração de conteúdos significativos.” (HEIDRICH, 2016, p. 187-8).

Os estudos descritos na seção 5.3 ilustram como o uso de tecnologias pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do estudante TEA, auxiliando no

processo de inclusão. É válido lembrar que a maneira como a tecnologia é usada pode ser caracterizada como assistiva (BERSCH, 2017). O estudo de Coelho *et al.* (2017) faz um mapeamento de Tecnologias Assistivas específicas para estudantes no espectro. Todavia, elas precisam ser adaptadas para o ensino de inglês e para a realidade do estudante autista. Por isso, mais uma vez se enfatiza neste estudo o papel dos cursos de formação inicial e continuada para professores de inglês.

Além de serem utilizadas como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de pessoas neuroatípicas, as “novas tecnologias” de informação e comunicação podem apoiar a inclusão de várias formas. Alguns dos professores colaboradores sugeriram a realização de minicursos, palestras e oficinas sobre TEA e TA. As plataformas digitais são ótimos espaços para esse tipo de formação, uma vez que cada professor poderá adequar a sua realidade pessoal e de trabalho. Todavia, uma equipe multidisciplinar é essencial para a criação deste tipo de conteúdo.

As mídias digitais também são ótimas ferramentas para a divulgação de informações sobre o TEA (@academiadoautismo) e sobre a TA (@tecnologiaassistiva). Pensando no alcance e popularização das mídias digitais, as redes sociais também podem e devem ser utilizadas como meios de conscientização, mesmo que estas não sejam a finalidade da rede social em uso.

A título de exemplo há vários perfis no *Instagram*, dentre eles o perfil de Lucas Pontes (@lucas_atipico), ativista pela neurodiversidade, psicólogo, diagnosticado como autista e AH/SD (Altas habilidades/Superdotação), quem faz postagens sobre a realidade da pessoa autista, comenta os preconceitos que a comunidade sofre e busca conscientizar as pessoas sobre sua realidade.

Um outro perfil na rede social mencionada é o de Carol Souza (@carolsouza_autistanta), pedagoga, autista de suporte 2, TDAH e usuária da CAA - comunicação aumentativa e alternativa - e, ainda, coordenadora de um programa de apoio à pessoas com deficiência. Por meio de suas postagens, ela explica o comportamento de pessoas autistas, os diagnósticos, fala sobre o preconceito e os termos pejorativos, contribuindo para a disseminação de informações e conhecimento sobre o transtorno.

Há outros perfis de pessoas diagnosticadas, citei os dois como exemplo para mostrar que além de ter conhecimento sobre o autismo e suas realidades, também é necessário dar visibilidade a essas pessoas. Pois, entender o espectro por meio do lugar de fala de pessoas da comunidade contribui para que eles não sejam apenas concebidos como dados estatísticos, como pessoas que são “ineducáveis”, ou que não são capazes de

conviver em sociedade, mas sim como pessoas que sejam autônomas, agindo de forma independente, influenciando e lutando pelo cumprimento dos seus direitos.

Para finalizar, P7 mencionou materiais pedagógicos como medida que pode ser utilizada. Como exemplo, há o material teórico e pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cabo Frio em 2014, o qual apresenta aspectos gerais sobre TEA, sugestões de métodos e jogos para trabalhar com crianças autistas. Devido ao recorte teórico da pesquisa, não há aqui uma reflexão aprofundada sobre a elaboração desses materiais, porém não é imprescindível enfatizar a importância deles para uma prática docente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o contexto da presente pesquisa, por conta de experiências que vivi enquanto professora, escolhi trabalhar com o Transtorno do Espectro do Autismo e Tecnologia Assistiva, uma temática de estudo que não costuma ser abordada com frequência em cursos de pós-graduação na área da Linguística Aplicada (ARAÚJO, LARRÉ, 2022), por isso a originalidade da pesquisa. De forma mais detalhada, foi analisado ao longo deste estudo o professor de inglês, o autismo e a Tecnologia Assistiva. O intuito principal foi ouvir as vozes dos professores de inglês e entender a realidade da prática docente.

No que tange ao autismo, há 80 anos, em média, estudos começaram a ser publicados sobre o transtorno. Todavia, desde muito antes, havia pessoas autistas que, antes de existir um diagnóstico oficial, eram concebidas como loucas. Ainda hoje, nas primeiras décadas dos anos 2000, é possível observar as barreiras sociais para o diagnóstico, como condições econômicas, geográficas, religiosas e inclusão social.

Pessoas com transtornos ou deficiências são historicamente marginalizadas e excluídas. Por meio das reflexões de Pereira (2017) e Costa (2018), fazendo uma breve linha do tempo, elas passaram de mutiladas e assassinadas durante o período clássico para pessoas que, mais de dois mil anos depois, lutam para ter voz e vez na sociedade. Apesar de avanços e conquistas para a comunidade, ainda há muito caminho a ser percorrido, assim, é importante que haja respeito e inclusão em todas as esferas sociais.

Um desses ambientes sociais é a esfera educacional. Nos últimos 50/60 anos, muitos debates sobre a educação especial vêm acontecendo. Entretanto, com as Leis de

Diretrizes e Bases e as Leis de Inclusão que ganharam destaque a partir da década de 90, os debates acerca da temática foram acentuados. Em linhas gerais, essas leis, entre outros aspectos, definem a educação como direito de todos, além de prever garantias específicas para pessoas com deficiências, como por exemplo, a Tecnologia Assistiva como um recurso para proporcionar uma melhor qualidade de vida.

O objetivo do presente estudo foi: analisar a realidade do professor de inglês, abordando aspectos que incluem sua formação, os desafios inerentes ao ensino do idioma para indivíduos autistas e a incorporação de tecnologias digitais como ferramentas de Tecnologia Assistiva.

Por isso, foi inserido o diálogo com professores de inglês (professores-colaboradores da pesquisa), por meio de formulários e entrevistas, sobre experiência pessoal, formação profissional, as experiências enquanto professores, o uso de tecnologias assistivas e medidas de intervenção para contribuir com o ensino inclusivo.

É comum que escolas regulares e cursos de idiomas contratem professores de inglês que não possuem formação em Letras (muitas vezes os profissionais não possuem formação sequer em alguma licenciatura). No meu entendimento, isto mostra o quanto é necessário investimento na educação para que a concepção de que qualquer pessoa que saiba inglês possa ser professor da disciplina seja dissipado. É preciso enxergar “dar aulas de inglês” como uma profissão que demanda formação adequada para tal, e não apenas como um meio para ganhar um provento extra.

Em relação à formação desse profissional, a linguística aplicada contribui para que “os profissionais de ensino conscientizem-se das suas próprias diferenças no encontro com as diferenças do outro, e da responsabilidade que precisam assumir diante da sua própria profissão.” (MEDRADO, 2016, p. 264). A formação do professor de LI para o contexto TEA, em linhas gerais, precisa auxiliar nas práticas discursivas que constroem alunos e professores na relação pedagógica inclusiva” e propiciar “uma visão problematizador constante.” (MEDRADO, 2016, p. 281). Assim, o professor poderá refletir sobre as barreiras delimitadas pela sociedade e entender as particularidades que constituem o estudante TEA.

Falar sobre professores diante de alunos com deficiência é falar de relações de ensino e aprendizagem, de modos de participação nessas relações, de posições socialmente construídas no movimento histórico da educação brasileira e, em seu bojo, da educação definida como especial e, atualmente, mais especificamente, sobre a realização dessa educação numa perspectiva inclusiva (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 11).

O professor de inglês da atualidade, juntamente com a equipe gestora e pedagógica da escola, precisa fazer a diferença (MEDRADO, 2016). Sendo assim, é fundamental que os autistas estejam em sala de aula para aprender e não apenas como uma forma de cumprimento da lei. Por isso, faz-se necessário senso crítico para enxergar o aluno TEA além do transtorno, reconhecendo-o como um sujeito formado por relações socioculturais.

Sobre a experiência pessoal dos professores entrevistados, os formulários e entrevistas analisadas mostram que na época em que os professores eram estudantes de escola regular, a maioria não teve contato com pessoas autistas. De acordo com algumas respostas, essas pessoas eram marginalizadas a ponto de serem ridicularizadas e as temáticas sobre pessoas com deficiências e transtornos não costumavam ser abordadas.

Em relação à formação profissional, no que se refere ao autismo, eles responderam que tiveram contato de forma superficial durante o curso superior, por meio de leitura de textos, ou com contato de forma indireta, por meio de experiências de colegas. Porém, eles afirmaram não ser suficiente para a realidade do ensino, para o “chão da escola”.

Um professor-colaborador teve uma colega autista na graduação, mas relatou que, após a saída dessa estudante, a realidade não foi mais abordada no curso. Sobre a Tecnologia Assistiva, a maioria alegou não ter estudado sobre na graduação, como também não sabiam nada a respeito.

No que tange à atuação profissional, em relação a estudantes autistas, os professores-colaboradores afirmaram que tiveram inúmeras dificuldades para ministrar aula para eles. A falta de conhecimento sobre o transtorno e suporte inadequado foram as maiores queixas. Referente a TA, tanto recursos analógicos quanto digitais, por não ter conhecimento, a maioria não chegou a utilizar como ferramenta ou estratégia de ensino, e os que utilizaram, afirmaram que foi de maneira inconsciente.

Os professores-colaboradores foram questionados sobre quais medidas podem ser tomadas tanto para que eles utilizem mais recursos da TA durante aulas, em turmas que autistas estejam inseridos, como para que o autismo e a TA sejam assuntos conhecidos por futuros professores. Para ambos os casos, a formação profissional adequada foi uma resposta unânime: para o primeiro, em específico, eles citaram cursos de capacitação, assessoria das escolas, palestras e minicursos; para o último, além da formação, também foi citado o papel das mídias para a popularização do autismo e da TA.

Assim, respondo as perguntas motivadoras e norteadoras (Tabela 1) da pesquisa. Para a primeira (Professores de inglês têm conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista?), sinalizo que os professores de inglês entrevistados conhecem o transtorno do espectro autista, porém, como pontuado por eles, este conhecimento não é suficiente para tornar a prática docente inclusiva, uma vez que é geral e há outras questões que influenciam o ensino, como condições de trabalho, carga horária, investimento, salários, etc.

A formação para estudantes TEA e uso TA, de acordo com eles, também não foi suficiente, o que responde a segunda pergunta (Como aconteceu a formação dos professores de língua inglesa em relação ao Transtorno do Espectro Autista e Tecnologia Assistiva?). Isto dialoga com a terceira pergunta (Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês diante o TEA e a TA?), pois devido à falta de formação, os entrevistados mencionam como desafios inerentes a profissão: entender o comportamento autista nas aulas, a adaptação/elaboração de materiais e atividades e o uso de ferramentas adequadas para o ensino.

A maioria dos professores entrevistados não conheciam a TA até o momento da entrevista. Por isso, no que tange à quarta pergunta (Recursos de TA são ferramentas que se fazem presente no rol de ferramentas pedagógicas dos professores para ensinar pessoas TEA?), eles declaram que não utilizam tecnologias digitais como recursos da TA.

Assim, por meio das reflexões até aqui expostas, as hipóteses iniciais foram confirmadas: **professores de inglês não conhecem a Tecnologia Assistiva, e professores de inglês têm dificuldade de ensinar inglês para estudantes autistas por meio de recursos digitais da Tecnologia Assistiva.** Sobre esta última hipótese, professores de inglês - grupo no qual me incluo - têm dificuldade de ensinar para estudantes autistas, corroborando com a tese da pesquisa: **os professores de inglês não recebem formação para ensinar estudantes autistas com o auxílio de recursos digitais como Tecnologia Assistiva.**

Ao refletir sobre os professores colaboradores, é notório que eles apresentam preocupação em relação ao pouco conhecimento sobre TEA, TA e utilização de recursos digitais assistivos para aplicar em sala de aula. Todavia, como mencionado por P7, eles foram instigados a aprofundar o conhecimento que possuem, o que pode vir a tornar a prática de ensino mais empática e inclusiva.

É evidente a importância de pesquisas acadêmicas adotarem temáticas que por muito tempo foram marginalizadas em contexto formais e sociais. Ademais, também é

imprescindível destacar a importância das disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura - a presente pesquisa nasceu durante o estágio na educação infantil - pois é um contexto que possibilita a aproximação entre a universidade e a realidade escolar.

Para finalizar, é mister enaltecer a importância de que pessoas autistas tenham visibilidade por meio do próprio lugar de fala, ou seja, que estudos e pesquisas sejam planejados, desenvolvidos e guiados por elas. Para que, enfim, a sociedade até então moldada para se adequar a uma realidade baseada em padrões comportamentais pré-estabelecidos como “normais”, possa respeitar e aprender a conviver com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALEMI, M. MAHBOUB BASIRI, N. **Exploring Social Robots as a tool for Special Education to teach English to Iranian kids with autism.** International Journal of Robotics, Vol. 4. 2016

ALMEIDA FILHO, J. C. P. . **Por uma política de ensino de (outras) Línguas.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 37, n.37, p. 103-108, 2001.

APA (American Psychiatric Association). *Diagnostic and Statistical Manual – Mental Disorders*. DSM-I. Massachusetts ave, n. w. Washington 6, d. c.1952.

_____. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-II. N. W. Washington, D. C. 20009, 1968.

_____. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3ª ed. rev. DSM-III-R. 1987.

_____. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4ª ed. DSM-IV, 1994.

_____. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4ª ed. ver. DSM-IV-TR, 2000. Disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1212>. Acesso em fevereiro de 2021.

_____. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4ª ed. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed. Disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1212>. Acesso em fevereiro de 2021.

_____. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5º. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014

ARAN, E. V. **A Personal Experience of Teaching English as a Foreign Language to an Autistic Child.** APAC Journal. Number 86. January, 2018.

ARAÚJO, L. B. **O livro didático de língua inglesa e o PNLD:** um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020. 130 pgs.

ARAÚJO, L.; LARRE, J. **Por uma linguística aplicada mais inclusiva:** pesquisas sobre o professor de inglês, autismo e Tecnologia Assistiva. The Specialist, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 158–173, 2022. DOI: 10.23925/2318- 7115.2022v43i2a10.

ASPERGER, H. Die **Autistischen Psychopathen** im Kindesalter. Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76-136. Versão traduzida: ‘Austistic psychopathy’ in childhood. Translated and annotated by Uta Frith.

ÁVILA, G. B.; PASSERINO, L. M.; TAROUÇO, L. M. R. **Usabilidade em tecnologia assistiva**: estudo de caso num sistema de comunicação alternativa para crianças com autismo. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa. Vol. 12(2). 2013.

Blacher J, Christensen L. **Sowing the seeds of the autism field**: Leo Kanner (1943). *Intellect Dev Disabil*. 2011 Jun;49(3):172-91. doi: 10.1352/1934-9556-49.3.172. PMID: 21639744.

BARBOSA, R. B. F. **A aquisição de língua estrangeira em crianças autistas**. (Trabalho final de especialização) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

BARROS, W. V. **Construção Identitária e a formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa**. *Trabalhos em Linguísticas Aplicada*, Campinas, n(60.1): 191-202, jan/abr. 2021

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>.

BRASIL. Parecer cne/ces 492 de 2011 <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em Setembro de 2022.

_____. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 83/2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf> Acesso em nov. de 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em abril de 2021.

_____. Decreto n 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> acesso em abril de 2021

_____. Decreto n 8.368, de 2 de Dezembro de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm> acesso em abril de 2021

_____. Decreto n 10.645, de 11 de Março de 2021. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm> acesso em novembro de 2021.

_____. Lei n 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm> acesso em setembro de 2019.

_____. Lei n 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> acesso em abril de 2021_____.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUZATO, M. El K (ORG). **Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAMPOS, B. G. **Tecnologias Digitais Na Formação De Professores De Inglês: affordances e inovação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2020.

CHUKWUEMEKA, E. J.; SAMAILA, D. **Teachers' perception and factor limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in North-West Nigeria**. Contemporary Educational Technology, 2020, 11(1), 99-109. DOI: <https://doi.org/10.30935/cet.646841> - TYPE: Research Article.

COELHO NETO, J.; BLANCO, M. B.; GUEDES, D. F.; BARBOSA, C. R. C. de. **Autismo e Tecnologia: um mapeamento sobre as tecnologias para auxiliar o processo de aprendizagem**. REVISTA PRIMUS VITAM N° 9 – 1 semestre de 2017 – ANAIS – II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem.

COSTA, D. S. da. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier**. Dissertação (mestrado). UFPB. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DE LIMA, A. C. A. **Professores e alunos precisam aprender a conviver com tecnologias digitais**. IN: Xavier, Antonio Carlos dos Santos; Ferreira, Lucas; Caiado, Roberta (org.) Linguagem e aprendizagem na cultura digital. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. figs.; gráfs.; quadros. E-Book: 13 Mb; PDF.

DE SOUSA JÚNIOR, M. G; DA SILVA, F. G. C; COSTA, M. A. M. **Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciatura em Letras**. Revista Linguagem em Foco, v. 12 n. 2. 2020.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão.** DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. p. 19-32.

EMER, S. De O. **Inclusão escolar e formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de aula de recurso multifuncional e sala de aula.** Dissertação (Mestrado). UFRS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

EUSTAT. **Assistive Technology Education for End-Users Guidelines for Trainers.** EUROPEAN COMMISSION DG XIII Telematics Applications Programme Disabled and Elderly Sector. 1999.

FERREIRA, M. M. **A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento.** Ferreira, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. Revista Intercâmbio, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. **A afetividade na superação de desafios: aplicação de uma sequência didática no ensino de inglês para uma criança autista.** Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. CIET EnPED. 2020a.

_____. **Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução: Adriana Lopes. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas.** Tese (de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2009.

GARCIA, P. M.; MOSQUERA, C. F.. **Causas Neurológicas Do Autismo.** O Mosaico - Número 5 – jan./jun 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/19/pdf> . Acesso em Janeiro de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S (orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GRANDIN, T; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Tradução: Cristina Cavalcanti. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

HARTLEY, M. A. **Teaching English Discussion to Learners with Autism Spectrum Disorder: a reflection.** IN: New Directions in Teaching and Learning English Discussion Volume 7. 2019. Center for English Discussion Class.

HEIDRICH, R. de O. **Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral utilizando as tecnologias de informação e comunicação.** IN: ROTTA, N. T. et al. Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

JORDÃO, C. M. Apresentação. IN: JORDÃO, C. M. (org); **A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

JUCÁ, L. **Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos.** IN: JORDÃO, C. M. (org); **A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KATH, E.; GUIMARÃES NETO, O. C.; BUZATO, M. El K. **Posthumanism and assistive technologies: on the social inclusion/exclusion of low-tech cyborgs.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.2): 679-703, mai./ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103181386558805282019>

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child, vol. 2, 217-250, 1943

_____. Problems of nosology and Psychodynamics in Early Childhood Autism. American Journal of Orthopsychiatry 19, nº 3, 1949.

KUMARADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education.** 1-2006; Vol. 1. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/303779381.pdf>>

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG: 2011. 7-11 de Outubro de 2011.

LIBERALI, C. F. **A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada (LA).** IN: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. Ensino e Aprendizagem de Línguas: línguas estrangeiras. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

LINNEBERG, M. S.; KORSGAARD, S. **Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice.** Qualitative Research Journal. Vol. 19. No. 3, 2019. pp. 259-270. Emerald Publishing Limited. DOI 10.1108/QRJ-12-2018-0012

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

- LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2 ed. – São Paulo: Ícone, 2015.
- MACEDO, C. R. S. **Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (Re)construindo possibilidades**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, 2021.
- MACRI, G. G. **Educação bilíngue e autismo: um estudo de caso a partir do olhar de professores**. In: SAMPAIO, E. C.; COSTA, E. F. *Psicologia: um olhar do mundo real - VOLUME 2*. ISBN 978-65-87196-15-2. 2020.
- MAGALHÃES, J. R. da. **Reflexões sobre o uso das TIC na sala de aula**. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.
- MANZINI, E. J. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa**. [2. ed.] / Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006.
- MANZINI, E. J. **Práticas educacionais para inclusão e diversidade: enfoque sobre as licenciaturas**. IN: SOUZA, C. E. S.; MELO, G. F. *Formação inicial de professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Versão digital: 2019.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARZARI, G. Q; LEFFA, V. L. **O letramento digital no processo de formação do professor de línguas**. #tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, 2013
- MATTOS, A. M. de A. **Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês**. Scitis, Ano II - Vol. 3, Jul. - Dez. 2015 – Universidade Paulista.
- MEDRADO, B. P. **Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada**. IN: JORDÃO, C. M. (org); *A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016
- MOITA LOPES, L.P. da. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. IN: MOITA LOPES; L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24
- _____. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 10(2) 2019.. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>.

MOITA LOPES, L. P; FABRÍCIO, B. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada.** Revista Calidoscópico – v. 17, n. 4, 2019.

MONTE MOR, W. Prefácio: **O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital.** IN: LEFFA, V, J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUIA, A. F.; COSTA, A. R. (ORGS). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.* 1 ed - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

MORIN, E. **Os 7 saberes básicos para a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

MOTTA ROTH, D. et al. **Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015.** IN: JORDÃO, C. M. (org); *A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

MOURA, K. M. de P. **Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores.** <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>> Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 128-143, set.-dez. 2019 – ISSN 1983-3652 DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.128-143

NETTO, M. R.; CARVALHO, R. F. **Desafios e possibilidades de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais por intermédio das tecnologias digitais da informação e comunicação.** Revista Espaço Acadêmico, n. 236, set/out 2022.

OLIVEIRA, C. D. de; MILL, D. **Recursos digitais de tecnologia assistiva no Brasil: uma abordagem educacional.** SIED - Simpósio Internacional de Educação à Distância. 2016.

OLIVEIRA, D. G. de; ANGELO, C. M. P; STREICHEN, E. M. **Transtorno do espectro autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de Letras.** Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 77-95, Setembro/Dezembro 2020 Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.52888>

PADMADEWI, N.N; ARTINI, L. P. **Teaching english to a student with Spectrum Autism Disorder in Regular Classroom in Indonesia.** International Journal of Instruction. July 2017. Vol.10, No.3. p-ISSN: 1694-609X pp. 159-176

PLANKINA, R. M; AMURSKAYA, O. Y; KOLABINOVA, T. I; GOULKANYAN, M. K. **Children with ASD learning ESL: benefits and challenges.** Revista Inclusiones. ISSN 0719-4706 volumen 6 – número especial – octubre/diciembre, 2019.

PASSERINO, L. M; AVILA, B. G.; BEZ, M. R. **SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo.** CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 8 Nº 2, julho, 2010

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M.; **Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 619-638 | set./dez. 2013.

PENNYCOOK, A. **Uma lingüística aplicada transgressiva.** IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma lingüística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006

PEREIRA, M. **A história da pessoa com deficiência.** Revista Ciências Gerais em Foco. V. 8, n. 5. 2017.

PEREIRA, M. S. F. **A prática educativa no cenário atual: novos velhos problemas.** IN: SOUZA, C. E. S.; MELO, G. F. **Formação inicial de professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Versão digital: 2019.

Prefeitura Municipal de Cabo Frio. **Caderno pedagógico sobre autismo.** Disponível em: <<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/02/autismo-caderno-pedagc3b3gico.pdf>> Acesso em: 14 de Agosto de 2019.

POZZEBON, Marlei; PETRINI, Maira de Cassia (2013). **Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa.** In: TAKAHASHI, Adiana Roseli Wünsch. **Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil.** São Paulo: Atlas, 2013. p.51-72. ISBN é 978-85-224-7712-8. Abril 2013.

PUBLIC LAW 100-407. 100th Congress, 1988. Disponível em <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-102/pdf/STATUTE-102-Pg1044.pdf>> Acesso em novembro de 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para cursos de licenciatura em LEM no Brasil.** Revista Calidoscópico 18(2): 435-459 maio-agosto 2020. ISSN 2177-6202. Unisinos - doi: 10.4013/cid.2020.182.10

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da lingüística aplicada.** IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma lingüística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, M. R. V. **O uso de tecnologias em sala de aula.** Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais. UEL. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

REPSOLD, M. **Panorama e apropriações das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da música em escolas de educação básica da rede federal no Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2021.

RESENDE, C. S. M. **Uma aprendiz na aula de inglês como Língua Estrangeira: (Re)Construído possibilidades.** (Dissertação). Universidade de Brasília, ProPrograma de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2021.

RIBEIRO, J. L. **Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo na pandemia.** (DISSERTAÇÃO). Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. 2021.

ROBERT-YATES, C; SILVEIRA-TAWIL, D. Better Education Opportunities for Students with Autism and Intellectual Disabilities Through Digital Technology. *International Journal of Special Education* Vol. 34, 1, 2019

ROJO, R. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento.** IN: MOITA LOPES; L.P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar** (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROCHA, E. P. **Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos com a síndrome de asperger.** Dissertação – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

ROCHA, E, P. da; TONELLI, J. R. A. **O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilemma ou um mundo de oportunidades.** Revista eletrônica pró-docência/UEL. Edição N. 3, Vol 1, 2013.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais.** Tradução Bernardo Carvalho. - São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

SARDENBERG, T.; MAIA, H. **Tecnologia da informação e comunicação e tecnologia assistiva: aproximações e distanciamentos.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3072-3085, dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16068>

SCHEIFER, C. L.; REGO, M. C. S. **Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital.** IN: LEFFA, V, J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUIA, A. F.; COSTA, A. R. (ORGS). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.** 1 ed - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SETIADI, I. B. **Teacher talk in teaching engais for students with autism spectrum disorder (ASD).** Jurnal Penelitian Pendidikan Vol. 34 N. 1. Tahun. 2017

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2º reimpressão. 2007.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012.

SILVA, W. R.; GONÇALVES, A.V. **Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação.** IN:GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS,

M. L. de S (orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde)

SOUZA, C. E. S.; MELO, G. F. *Formação inicial de professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Versão digital: 2019. Prefeitura Municipal de Cabo Frio. **Caderno pedagógico sobre autismo**. Disponível em: <<https://especialdeadantina.files.wordpress.com/2014/02/autismo-caderno-pedagc3b3gico.pdf>> Acesso em: 14 de Agosto de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo**. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, 2017.

VALENCIA, K.; RUSU, C.; QUINONES, D.; JAMET, E. **The Impact of Technology on People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review**. Sensors 2019, 19, 4485; doi:10.3390/s19204485

VIEIRA, A. A. **A Linguística Aplicada como aliada na promoção de práticas pedagógicas inclusivas**. 10.17771/ PUCRio.PDPe.30314. 2017

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VLACHOU, J. A.; DRIGAS, A. S. **Mobile Technology for Students & Adults with Autistic Spectrum Disorders (ASD)**. iJIM – Vol. 11, No. 1, 2017. <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i1.5922>

VOLKMAR F. R., WIESNER, L. A.; **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019.

World Health Organization. **Autism spectrum disorders & other developmental disorders - From raising awareness to building capacity**. Meeting Report. World Health Organization, Geneva, Switzerland 16-18 September 2013. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/103312/1/9789241506618_eng.pdf?ua=1> Acesso em 19 de agosto de 2019

_____. ICD - 11 <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficode%2fentity%2f437815624>> Acesso em abril de 2022

ZILBOVINICIUS, M; MERESSE, I; BODDAERT, N. **Autism: neuroimaging**. Revista Brasileira de Psiquiatria. 2006; 28 (Supl I):S21-8.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e esclarecido - Coleta virtual de dados

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado (O PROFESSOR DIANTE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Laryssa Barros Araújo, residente na Rua ..., com número de telefone e whatsapp

Esta pesquisa de doutorado está sob a orientação da professora Doutora Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, e-mail:

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa através do e-mail araujo.laryssa94@gmail.com, ligação telefônica e mensagem de Whatsapp no número informado acima. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

Para obter o consentimento do(a) participante, após uma conversa preliminar – que acontecerá através do Whatsapp -, o presente documento será enviado por e-mail ou Whatsapp do(a) participante (ficando a cargo dele(a) escolher entre essas opções) e será recebido pela pesquisadora por e-mail ou Whatsapp – ambos já mencionados – (ficando a cargo do(a) participante escolher entre essas opções).

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Caso o(a) participante informe o desejo de se retirar da pesquisa, a pesquisadora enviará uma mensagem por email ou pelo whatsapp informando que estará ciente e concorda com o seu desejo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: Há relatos de professores de inglês que dizem não se sentirem preparados para ensinar a estudantes com autismo. Algumas leis, entre elas o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantem o direito à educação e a utilização de recursos da Tecnologia Assistiva visando o desenvolvimento e melhor qualidade de vida desses estudantes. Por isso, esta pesquisa se justifica pelo fato de haver a necessidade de professores qualificados para ensinar alunos TEA, visto o número de pessoas diagnosticadas. No que tange aos recursos da TA, uma vez que podem facilitar o processo, além de ser um direito da comunidade, contribui para o desenvolvimento dessas pessoas em várias vertentes. Ademais, mais pesquisas que considerem a tríade professor-autismo-tecnologia assistiva são necessárias. Assim, o objetivo da pesquisa consiste em compreender os desafios presentes no ensino de língua inglesa para pessoas com autismo por meio de tecnologias digitais como recursos da Tecnologia Assistiva. Para a coleta dos dados, visando atingir o objetivo da pesquisa, será aplicado um questionário e, em seguida, a realização de uma entrevista. A aplicação desses instrumentos para coleta acontecerá de forma virtual. Após a aplicação do questionário por meio de formulário da plataforma *Google Forms*, para os participantes que aceitarem participar da segunda etapa da pesquisa, será realizada uma entrevista individual pela plataforma *Zoom*, a qual terá uma média de duração de 20 minutos, podendo durar menos ou mais, a depender da disponibilidade do participante. Se ocorrer problema de conexão de internet por parte do pesquisador ou do participante, ambos combinarão um novo horário para a continuação da entrevista. Em seguida, poderá ser marcada uma entrevista coletiva para o diálogo entre os envolvidos na pesquisa com o devido consentimento. Ao participante, será solicitado responder o questionário e a entrevista.

RISCOS: Devido a metodologia e a forma de coleta de dados, os danos da pesquisa poderá recair em 1) dano imaterial, no sentido de lesão da imagem e privacidade dos participantes e 2) discriminação dos participantes no que tange o tratamento social dos dados. Para anular esses riscos, a pesquisadora se compromete a não compartilhar as respostas dos formulários e a gravação das entrevistas, como também se compromete a respeitar a vontade dos participantes no que tange o compartilhamento dos e de quais dados, em outras palavras, eles poderão optar por quais respostas a pesquisadora poderá apresentar no trabalho final. Por fim, para controlar os riscos mencionados a pesquisadora se compromete a não desferir nenhum juízo de valor em relação às questões sociais, culturais e profissionais dos participantes. Em relação aos riscos devido ao ambiente virtual, no qual será realizado a coleta de dados, é possível adicionar 3) problemas de conexão com a internet e 4) vazamento de dados. Para controlá-los ou minimizá-los, a pesquisadora se compromete a não compartilhar as respostas dos questionários e as gravações das

entrevistas, bem como apagar os dados coletados da nuvem – google drive - ao término da pesquisa e deixar de livre escolha do participante manter a câmera do equipamento ligada durante a entrevista. Ainda, para evitar vazamento de qualquer tipo de dado, a pesquisadora utilizará nomes fictícios para se referir aos participantes na análise dos dados.

BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os voluntários: Tendo em vista que a pesquisa busca contribuir com a realidade do professor de inglês frente a estudantes com autismo com o auxílio de recursos da Tecnologia Assistiva, como benefícios, os participantes serão levados a refletir sobre sua formação profissional e práticas pedagógicas diante os temas descritos. Ademais, a pesquisa contribuirá para: 1) a comunidade docente de forma geral, uma vez que os aspectos mencionados são realidade no contexto educacional; 2) a inclusão social de pessoas com autismo na escola, o que, conseqüentemente, contribuirá com a promoção da qualidade de vida das pessoas desta comunidade; 3) a promoção do respeito à diversidade na sociedade e 4) a pesquisa acadêmica em contexto nacional.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e gravações de entrevistas), ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora Laryssa Barros Araújo, sob a responsabilidade dela (quem se compromete em apagar todos os dados da nuvem – google drive - após o término da pesquisa) no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

É de extrema importância o participante guardar uma cópia dos termos de consentimento e assentimento. A pesquisadora declara que conhece os riscos e a política de privacidade das ferramentas virtuais – google forms e plataforma zoom - que serão utilizadas para coletar os dados da presente pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo O PROFESSOR DIANTE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito Participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

(Assinatura do Participante)

Apêndice 2: Formulário

1. Qual a sua formação acadêmica?

- Graduação em andamento Mestrado
 Graduação Doutorado
 Especialização

2. Você tem conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Detalhar.

3. Durante a experiência enquanto estudante (níveis: fundamental, médio e superior), você teve contato com estudante com autismo ou outros transtorno/deficiência? Detalhar.

4. Durante a sua formação profissional, você recebeu formação para ensinar a pessoas com autismo?

- Sim Não

5. Caso sua resposta na pergunta anterior tenha sido não, quais medidas você acredita que pode ser tomadas para incluir estudos sobre o autismo e outros transtornos/deficiências durante a formação dos professores?

6. Você concorda com a inclusão de pessoas autista e outros transtornos/deficiências no ambiente escolar e universitário? (Justifique a resposta).

7. Você possui conhecimento sobre os documentos educacionais voltados para a educação especial?

- Sim Não

8. Você já ensinou inglês para pessoas com autismo?

- Sim Não

9. Quais os desafios existentes vocês acreditam ser presentes no ensino para pessoas autistas?

10. Você já ouviu falar em Tecnologia Assistiva (TA) durante sua formação profissional?

- Sim Não

11. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido "sim", você já utilizou recursos e serviços da Tecnologia Assistiva enquanto aluno ou professor? Detalhar.

12. Você tem disponibilidade para continuar da pesquisa por meio da realização de entrevista em um encontro online com duração média de 20 minutos através do zoom?

- Sim Não

Apêndice 3: Roteiro da entrevista semiestruturada

1. A escola na atualidade é marcada pela diversidade, seja ela cultural, étnico-racial, social, econômico e necessidades especiais. Como você enxerga o ensino na perspectiva inclusiva?
2. Há inúmeras leis, tais como, que garantem o acesso à educação a sujeitos TEA, bem como o Atendimento Educacional Especializado. Na sua experiência como professor(a), você acredita que essas medidas são suficientes?
3. Como você analisa a contribuição do ensino de inglês para o desenvolvimento de alunos TEA?
4. Você se sente preparado para ensinar pessoas com autismo?
5. Considerando que alunos com autismo apresentam características específicas, quais são os maiores desafios para você como professor (a) de inglês durante o ensino?
6. As TDIC são ferramentas que estão presentes na rotina cotidiana na sociedade e, assim, não podem ser descartadas do contexto educacional. Durante a graduação, você cursou uma disciplina sobre essas ferramentas no contexto educacional?
7. Você tem conhecimento da Tecnologia Assistiva? Em algum momento da sua formação profissional você estudou esse assunto?
8. A tecnologia assistiva pode ser um fator de contribuir para o ensino de LI para estudantes com autismo?
9. Quais tecnologias digitais você utiliza como recursos da Tecnologia Assistiva?
10. Como você compreende as medidas que podem ser tomadas para que a tecnologia digital com recursos da TA sejam ferramentas de ensino para o professor(a) de inglês para estudantes com Autismo?