

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA RAINHA DOS ANJOS (CAIC) EM PETROLINA – PE

Raquel Lemos de Oliveira ¹

INTRODUÇÃO

Na última década, as propostas para viabilizar a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino aumentaram. Apesar da crescente discussão sobre o tema e a existência de leis que garantem o direito à educação destas crianças, para as pessoas com deficiência ainda há um longo caminho de lutas para tornar realidade os direitos previstos na Constituição pois sua simples presença em sala de aula não é suficiente para que seja garantido o direito de aprender.

Professores de Língua Inglesa, assim como outros educadores, enfrentam o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com TEA. As decisões didáticas e curriculares nesse contexto exigem um planejamento cuidadoso e soluções inovadoras. Baseado na experiência de trabalho da Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos - CAIC no município de Petrolina (PE), Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e na literatura sobre o tema, este trabalho trata sobre os desafios e propostas de ensino de língua inglesa para alunos autistas, com objetivo de apresentar um panorama da legislação e políticas públicas de educação para as pessoas autistas no Brasil e analisar o processo didático com crianças autistas e a utilização de metodologias de ensino que, de uma forma geral, podem facilitar seu processo de adaptação e desenvolvimento.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso na Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos, em Petrolina (PE). A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com professores, observações em sala de aula e análise de

¹ 1 Pós-Graduanda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Práticas Pedagógicas Contemporâneas do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, raquel.77509@aluno.iffar.edu.br

documentos institucionais. As entrevistas foram semiestruturadas, permitindo que os educadores compartilhassem suas experiências e percepções sobre o ensino de inglês para alunos com TEA. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da instituição, garantindo a confidencialidade e o direito de uso das informações coletadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva no Brasil tem sido um tema de significativa relevância, principalmente a partir das últimas décadas, com o fortalecimento de legislações e políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) já definia a educação como um direito de todos e um dever do Estado, mas, durante muitos anos, a Educação Especial foi oferecida separadamente do ensino regular, prevalecendo como a principal forma de escolarização para pessoas com deficiência.

A partir do final dos anos 1990, houve um avanço nos movimentos pela inclusão escolar, o que resultou na necessidade de criação e implementação de legislações específicas para a educação inclusiva, que ganhou especial destaque após a Conferência Mundial de Educação Especial e a proclamação da Declaração de Salamanca, em 1994, quando diretrizes para políticas e práticas em Educação Especial foram estabelecidas, influenciando diretamente as políticas públicas educacionais no Brasil (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.349/1996) reforçou o direito à educação para todos, estabelecendo que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) definiram a população-alvo desta modalidade de ensino, abrangendo alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações de desenvolvimento, dificuldades de comunicação, condutas típicas de síndromes ou quadros neurológicos, e altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolidou o direito à inclusão escolar de alunos com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa perspectiva foi reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), que propõe o combate ao preconceito e à discriminação e assegura atendimento educacional especializado. Segundo Lemons (2015), apesar do

reconhecimento do direito à educação, a garantia desse direito não assegura plenamente o direito à aprendizagem, especialmente para alunos com deficiência, que ainda enfrentam barreiras nas políticas públicas e práticas docentes.

A expressão “autismo” foi utilizada por Eugene Bleuler pela primeira vez em 1911, “para definir a perda de contato com a realidade, produzindo um déficit de comunicação” entre uma pessoa e os demais membros e situações sociais. No que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o conceito e diagnóstico dessa condição evoluíram ao longo do século XX com as primeiras descrições realizadas por Kanner e Asperger, que destacaram as dificuldades de relacionamento social, comunicação e a insistência na invariância do ambiente (GOMEZ; TERÁN, 2014). A noção de espectro foi introduzida em 1981 por Lorna Wing, fundadora da National Autistic Society. Assim, o conceito de autismo passa de uma visão homogênea para a concepção que engloba uma ampla gama de características e especificidades. (SILVA, 2012).

Além da instituição do dia 2 de abril como dia Dia Nacional de Conscientização sobre o TEA, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) foi um marco importante para a garantia dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Essa lei garante o acesso a serviços de diagnóstico, tratamento, terapias e educação para as pessoas com TEA.

A inclusão de alunos com TEA no sistema educacional regular ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de diagnósticos precisos, desconhecimento sobre a condição, despreparo dos profissionais e insuficiência de metodologias específicas. A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner reconhece diferentes tipos de inteligências, e sugere que a educação deve valorizar a diversidade das capacidades individuais, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos (GARDNER, CHEN & MORAN, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que as adaptações curriculares implementadas na escola estudada, embora previstas em lei, não eram suficientes para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos com TEA. Os professores relataram dificuldades em encontrar materiais didáticos adequados e em adaptar as atividades para atender às necessidades

específicas desses alunos. Além disso, a falta de tempo e recursos limitava a implementação de estratégias mais personalizadas.

Os docentes entrevistados demonstraram grande interesse em promover a inclusão, mas também expressaram sentimento de insegurança e falta de preparo para lidar com as especificidades do TEA. A maioria expressou a necessidade de formação continuada e capacitação específica. Essa falta de preparo é corroborada por Silva (2022), que destaca que o conhecimento das características da deficiência por parte do educador é fundamental para a efetividade das ações pedagógicas.

A utilização de jogos e atividades lúdicas foi apontada como uma estratégia importante para promover a aprendizagem e a socialização dos alunos com TEA. No entanto, é necessário diversificar continuamente os métodos para manter o engajamento e a eficácia. Além disso, a resistência ao conteúdo de línguas estrangeiras, como o inglês, não é exclusiva dos alunos com deficiência; ela também afeta outros estudantes, destacando a necessidade de adaptações curriculares mais amplas.

Os professores destacaram a importância de uma rotina estruturada e previsível, que ajuda os alunos a se sentirem seguros e a compreenderem as expectativas em sala de aula. A literatura aponta que a criação de um ambiente positivo e de apoio é essencial para o aprendizado de crianças com necessidades especiais (ZERBATO & MENDES, 2021). Apesar disso, alguns educadores relataram que a falta de recursos e apoio institucional ainda é um obstáculo significativo para a implementação de práticas inclusivas.

Os educadores também perceberam oportunidades para promover a inclusão, como a sensibilização da comunidade escolar e a colaboração entre os profissionais da educação. A troca de experiências e a construção de um ambiente colaborativo foram vistas como estratégias eficazes para superar os desafios enfrentados.

Para promover a inclusão, é crucial adotar metodologias flexíveis que valorizem as múltiplas inteligências dos alunos. Como expressa Morán (2015), as metodologias ativas, que exigem participação ativa dos alunos, são mais eficazes do que os métodos tradicionais. A abordagem por projetos, defendida por Batanero e Diaz (2011), também se mostra promissora. Ao trabalhar em grupo com atividades significativas, os alunos desenvolvem habilidades e competências, além de se sentirem mais integrados à comunidade escolar.

A implementação de projetos na escola, assim, beneficia estudantes com necessidades especiais ao promover o aprendizado a partir de atividades que envolvem não apenas avaliações e provas, mas valorizam a capacidade de cada estudante e dão

oportunidade para que estes alunos se sintam parte do grupo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, habilidades especificadas no currículo e competências socioemocionais. Além disso, os outros estudantes da turma também são beneficiados pela riqueza da convivência com o diferente e compreendem que cada um aprende de maneira distinta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TEA na escola regular é um desafio que exige um olhar atento e ações concretas. Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos relacionados à falta de conhecimento, recursos e apoio.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, que valorize a diversidade e promova a aprendizagem de todos os alunos. É fundamental que as escolas invistam em formação continuada dos professores, em recursos pedagógicos adequados e em uma cultura escolar inclusiva.

A criação de um ambiente escolar acolhedor, onde todos se sintam valorizados e respeitados, é essencial para o sucesso da inclusão. A flexibilização das práticas pedagógicas, a utilização de metodologias ativas e a valorização das múltiplas inteligências são estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Língua Inglesa, Transtorno do espectro autista

REFERÊNCIAS

BATANERO, C.; DÍAZ, C. **Estadística con proyectos**. Granada: Universidad de Granada, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista de Educação Especial, Brasília-DF: MEC-SEESP, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990

BRASIL. Lei Federal 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. 432 p.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. S. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014. 574 p.

LEMONS, C.C. **O direito a educação e a formação docente**. Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 1, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003. 182 p.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015

SANTOS, M. A.; ROSSI, C. M. S. Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 39, p. 1-8, 2020.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**. Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVA, K. R., SANZOVO, D. T., LUCAS, L. B. Desenho Universal para Aprendizagem no ensino de Ciências—Anos Finais do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 23(4), 617-623. 2022.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. 2015. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UnB, UAB, Brasília.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.