

APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA POR ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Karla Mirella Santos de Araujo ¹
Maria de Lourdes Brito Madureira de Farias ²
Lucinéia Contiero ³

RESUMO

Sabe-se que a aquisição de uma segunda língua é de extrema importância, tanto socialmente quanto para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, e até mesmo para o desenvolvimento da própria inteligência. Especialmente dentro do nosso mundo globalizado, é vital a importância do aprendizado da língua inglesa por estudantes em idade escolar. Quando se trata de um aluno neuro atípico como um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a aquisição ocorrerá de maneira diferente por conta das características diferenciais referentes ao transtorno. Esta pesquisa intenta discutir esse processo a partir da teoria sociointeracionista de Vygotsky, compreendendo que, apesar das limitações, sobretudo, quanto à interação com outros indivíduos e com o meio, a criança com autismo pode adquirir uma segunda língua (L2), o inglês, dentro de suas possibilidades e limitações. Neste sentido, este trabalho busca, a partir de uma revisão bibliográfica direcionada por artigos e teses da área, discutir acerca da aprendizagem de inglês (L2) por indivíduos com espectro autista; como se dá a aquisição apoiada pela ótica da teoria sociointeracionista. Intentamos levar a perceber que, mesmo diante dos obstáculos existentes por conta da condição neurológica, a adequação em relação aos fatores biológicos e a interação entre o indivíduo, o social e o mundo são, de fato, essenciais para o sucesso desse processo.

Palavras-chave: Vygotsky, segunda língua, ensino, autismo, inglês.

INTRODUÇÃO

Muito se sabe sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças neurotípicas. Os estudos de linguística aplicada e da educação apresentam uma infinidade de técnicas de ensino de língua estrangeira contemplando crianças e adolescentes. Atividades como dinâmicas de grupo, participação coletiva, atividades interativas em sala e as demais técnicas e metodologias de ensino, no entanto, por vezes, não levam em consideração as necessidades e limitações dos alunos que fazem parte do espectro autista. Além disso, ao estudar as literaturas referentes ao ensino de inglês como segunda língua, ainda não é comum encontrar alternativas de adaptações a serem feitas para que as mesmas atividades possam ser aplicadas a alunos com o transtorno (TEA). Diante disso, levanta-se o questionamento: como ensinar uma segunda língua, em específico o inglês, para alunos neuro divergentes? Como melhor incorporar esses alunos ao ensino da sala de aula?

¹ Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, mirella.araujo.704@ufrn.edu.br;

² Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, mlourdesmadureira@gmail.com;

³ Professor Doutor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, lucineia.contiero@ufrn.br.

Desde 2012, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência, segundo a Constituição Brasileira, Lei nº 12.764. Ainda segundo a Constituição, de acordo com a Lei nº 13.146 de 2015, é dever do poder público a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015). Segundo a Organização Mundial de Saúde, a OMS, 1 em cada 100 crianças é autista. Apenas no Brasil, de acordo o censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - de 2021, 1 em cada 36 crianças é autistas. Sabendo deste alto índice e da importância do inglês na inserção da sociedade atual, globalizada, tecnologicamente conectada mundialmente, surge o estudo de métodos de ensino de línguas estrangeiras para alunos TEA – um grande avanço, apesar de ainda muito pouco pesquisado e incipiente.

Contudo, sabe-se que há uma grande lacuna na formação de docentes para lidar com o autismo nas escolas brasileiras de ensino regular. Em sua dissertação, Azevedo (2017) observa que menos de 20% dos educadores possuem formação em educação especial, além de não haver relato de qualquer capacitação específica para trabalhar com o TEA. Esse despreparo pode não somente resultar em dificuldades para identificar as habilidades dos alunos como limitar a utilização de suas potencialidades no processo de ensino.

A partir de tais considerações, este trabalho pretende abordar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por esses alunos e, a partir disso, buscar alternativas, em estudos de casos divulgados por pesquisadores e atentando para o funcionamento mental humano, para sua participação e apropriação das formas de mediação cultural integradas nas atividades sociais.

Vygotsky afirma, ao descrever o desenvolvimento da educação da criança, que “a estrutura das vias indiretas surge quando a operação na via direta está bloqueada” (VYGOTSKY, 1989). As teorias propostas pelo psicólogo sugerem que, ao oferecer estímulos apropriados para indivíduos com deficiência, o ambiente pode se tornar muito mais favorável para o desenvolvimento de suas habilidades. Ainda segundo o autor, um ambiente enriquecido e bem estruturado pode promover significativamente o crescimento das aptidões dos indivíduos, permitindo que alcancem seu pleno potencial.

Em “Autistic Disturbances of Affective Contact” (1943), Leo Kanner descreve o autismo infantil como um “distúrbio complexo do desenvolvimento”, no qual seus prejuízos manifestam-se, principalmente, nas interações sociais, comunicação atípica e padrões de comportamento repetitivos e/ou restritivos. Sabendo dessas condições, esses alunos precisam de uma atenção diferenciada para que seu aprendizado seja efetivo. Com tal preocupação,

reportamo-nos a estudos de Vygotsky e os de seus seguidores Leontiev, Wertsch, Luria, Bruner, dentre outros. Embora Vygotsky não tenha se dedicado ao estudo da aquisição de segunda língua e nem trabalhado com adultos, os pressupostos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano influenciaram muitos outros pesquisadores – Lantolf (2002, 2010), Frawley (1985), Appel (1994), Thorne (2007), Beckett (2009), entre outros –, que exploram de forma variada as implicações da teoria sociocultural da mente para a aprendizagem e o ensino da segunda língua. Intentamos que este viés de abertura possa servir de referencial para novas pesquisas e para professores da área.

METODOLOGIA

Este artigo serviu-se de revisão sistematizada de artigos e estudos de pós-graduação desenvolvidos na área de interesse, direcionando a atenção para um corpus referencial bibliográfico envolvendo a questão central que permeou o desenvolvimento do projeto de pesquisa desenvolvido em 2023: *Como ensinar uma L2, em específico o inglês, para alunos diagnosticados com TEA?* A fim de responder ao questionamento e ao objetivo da pesquisa realizada, analisamos diferentes estudos tendo por base a teoria sociointeracionista de Vygotsky, a qual descreve como as interações sociais influenciam o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Segundo o psicólogo russo, a função da linguagem é promover o intercâmbio social.

A língua inglesa é uma língua franca de intercâmbio social, está presente em incontáveis culturas e pode proporcionar aos seus falantes uma oportunidade única de se conectar com pessoas ao redor do globo, bem como expandir possibilidades em outros setores da vida: o social e o profissional, por exemplo. O processo de aprendizagem de uma nova língua tem a capacidade de estimular cognitivamente os indivíduos que estão tentando adquiri-la, proporcionando a expansão das sinapses e a criação de novas conexões neurais em seu aprendiz. A língua inglesa é, portanto, uma ferramenta social para aqueles que a dominam, e é por essa razão que acreditamos ser necessário que seu ensino para alunos com TEA não seja apenas oferecido despretensiosamente na rede regular de ensino, mas proporcionado com qualidade. O ensino da língua pode ser uma prática fundamental para a socialização e para o conhecimento de mundo das crianças com TEA. Porém, para oferecer o ensino de uma maneira eficaz é preciso a habilidade de adaptar estratégias pedagógicas de modo a propiciar motivação e captar o interesse dos alunos desse espectro.

Aproximações teóricas e ensino de língua inglesa a alunos com TEA: impressões.

Na visão da teoria sociocultural, “a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural” (OHTA: 2000, p.51). Lev Vygotsky (1962) tem sido um dos fundadores desta máxima apresentando como suas principais teses: *i.* não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto sociocultural; *ii.* os humanos pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras; *iii.* a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental sendo ela a principal ferramenta de mediação.

A utilização dos conceitos vygotskyanos sobre segunda língua são, na verdade, de Frawley e Lantolf (1985), que tratam de explicar o fenômeno do discurso na segunda língua à luz de seus conceitos. Rattner (apud LANTOLF e THORNE, 2007), que também os seguiu, defende que o funcionamento da mente humana é um processo fundamentalmente mediado, organizado por “artefatos culturais”, que são “ferramentas físicas e simbólicas”. Nesta perspectiva, entende-se que os humanos utilizem artefatos já existentes e criem outros que permitam regular suas atividades biológicas e comportamentais. Mesmo com poucos dados, os autores nos levam a perceber que o diálogo com a teoria de Vygotsky é latente e, apesar desta ter sido apropriada e repensada por esses pesquisadores, mantiveram os importantes conceitos de *mediação; zona próxima ao desenvolvimento, andaime, fala privada e fala interior.*

Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem é “mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” – conceito fundamental aos seguidores que, como Lantof (1994, p. 418), concordam que “as formas superiores de atividade mental humana são sempre e em todo lugar mediadas por meios simbólicos”. Para Vygotsky, a função característica tanto dos signos quanto das ferramentas é a mediação. Ortega (2009) ressalta que a língua é ferramenta usada para criar pensamento, mas também para transformá-lo; é fonte de aprendizagem. “Vygotsky propôs que, nos humanos, fatores biológicos e culturais formam um sistema mental dialeticamente organizado no qual a biologia fornece as funções necessárias e a cultura capacita os humanos a regular essas funções” (LANTOLF: 2006, p. 70). De fato, o homem é capaz de regular suas funções e controlar seus instintos por sua capacidade de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar. Pese-se, em ressalva, o contraponto da condição neurológica atípica ou neurodivergente a esta natureza, por assim dizer, biologicamente “ideal”.

Analisando crianças com TEA, estas apresentam, em maior ou menor gravidade: *i.* funcionamento psicossocial insatisfatório; *ii.* dificuldades em estabelecer sua independência devido à rigidez e às dificuldades contínuas de adaptação; *iii.* dificuldades extremas para planejar,

organizar e enfrentar mudanças, gerando impacto negativo na vida escolar. Mesmo os aprendizes autistas com alta competência verbal e habilidade introspectiva, ainda que possam atingir o nível comparativamente alto de funcionamento psicossocial, costumam parecer “normais” apenas na superficialidade.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, ou ZDP, é um dos conceitos centrais na teoria de Vygotsky, a qual descreve o espaço entre o que uma criança consegue fazer individualmente, ou seja, de maneira independente, até onde ela consegue alcançar com a assistência de um adulto ou de um “mediador especialista”, no caso do âmbito desta pesquisa, do professor. Essa zona representa o potencial de aprendizado da criança e é onde a aprendizagem mais eficaz ocorre (VYGOTSKY, 2011). Vygotsky (1978, p. 86) explica: ZPD se refere a “funções ainda não maduras em estado embrionário”; trata-se da “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”. Para o psicólogo (1978, p. 85), “o que as crianças podem fazer com auxílio de outras pessoas poderia ser melhor indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que elas podem fazer sozinhas”. E conclui: “a zona próxima ao desenvolvimento nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, identificando não apenas o que já foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento” (idem, p. 87).

Para Lantolf (2002, p. 105), o desenvolvimento de segunda língua ocorre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita, até o ponto em que a assistência implícita, incluindo a mera presença do especialista mediador seja suficiente para o aprendiz utilizar a língua de forma adequada. Johnson (2004, p.136) completa: “a assistência, para ser efetiva, precisa ser graduada e contingente”, ou seja, não deve ser excessiva e deve ser retirada tão logo o aprendiz consiga tomar o controle da tarefa, autorregulando-se.

Orientados pelos estudos de Vygotsky, Brunner e Ross (1976, p.90) criaram outro conceito importante ao ensino de línguas; o “andaime”: “processo que habita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar a tarefa, alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse assistência. Os autores (1976, p. 98) elencaram, com base em Vygotsky, seis tipos de funções de “andaime” que podem ser observados em contexto de aprendizagem de língua adicional: *recrutamento*; *simplificação da tarefa*; *manutenção do aprendiz focado na tarefa*; *demonstração dos aspectos relevantes da tarefa*; *controle de frustração*; e *demonstração*. Tais “andaimes”, em ação prática e em se tratando de um aprendiz autista, repercutirá em um processo com etapas de desenvolvimento satisfatórias, visto que o mediador tende a ter o máximo

controle na trajetória de cada passo entre o aluno e o conhecimento: despertando o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduzindo a complexidade ou tamanho da tarefa; auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encorajando o aprendiz a atingir os objetivos; fazendo valer a pena prosseguir com a tarefa; apontando aspectos mais importantes ou relevantes da tarefa; tentando reduzir as frustrações e dando proteção face aos erros; e demonstrando ou modelando soluções para a tarefa de modo a permitir ao aprendiz autista imitá-la.

Donato (1994, p. 39), dedicado a este mesmo viés de estudos, propõe a “mediação por pares”: alunos, diz, constroem “a experiência de aprendizagem de línguas no contexto de sala de aula por meio de atividades colaborativas”. O autor atesta que o trabalho colaborativo “fornece oportunidade para ajuda “andaimada” semelhante à fornecida nas relações entre especialistas e aprendizes” (1994, p.41). Na construção de um andaime coletivo, “os falantes são ao mesmo tempo, aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fonte de nova orientação um para o outro e guias durante a resolução de problema linguístico complexo”.

Um dos grandes benefícios do “andaime por pares” recai no desenvolvimento da habilidade oral, dado reforçado por Ohta (2000, p. 52): “pesquisas sobre andaime na aprendizagem de línguas demonstram como os aprendizes, trabalhando juntos, ao fornecer assistência uns aos outros, alcançam um nível maior de desempenho”. Os “recursos semióticos mediadores em pares” seguem o mesmo indicativo dos usados pela “mediação do especialista” (professor): materiais impressos, ambiente físico, gestos, discurso em sala de aula (DONATO: 2000, p.45). Porém, a mediação também pode ocorrer por “artefatos culturais”, como cinema, música, revistas etc.

Vale salientar, no contexto, estendendo a atenção para o aluno autista, que o hiperfoco – característica comum ao espectro – neste enquadramento, alia-se à aprendizagem da segunda língua se integrado pelo “especialista” como “artefato mediador”. Não obstante, há um terceiro tipo de mediação também especialmente importante para o aprendiz autista: a “automediação”, que se manifesta, segundo Lantolf (2002, p.108), “na fala privada ou autodirecionada em enunciados elípticos quando o aprendiz se interroga e conversa consigo mesmo”.

A fala privada é utilizada pela criança em desenvolvimento no planejamento e controle das tarefas, na repetição silenciosa de enunciados e vocábulos e pode ser acompanhada por gestos. Também conhecida como fala egocêntrica, com o amadurecimento das habilidades mentais, transforma-se em fala interior. Vygotsky (1962, p. 149) explica que a fala interior “não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si mesma. Ainda continua sendo uma fala, isto é, pensamento conectado por palavras”. Porém, se na fala exterior o pensamento é incorporado em palavras, “na fala interior as palavras morrem para dar origem ao pensamento.

Assim, “a fala interior é em grande parte pensamento na forma de significado puro”: “instável, oscilante e dinâmico”. Este entendimento é uma releitura dos estudos de Piaget, porém, Vygotsky inovou observando uma série de dificuldades e frustrações na execução de tarefas de crianças. Percebeu que, ao enfrentarem problemas, quase dobravam o tempo de fala egocêntrica na tentativa de remediar a situação.

Em crianças mais velhas, observou que examinavam a situação em silêncio antes de acharem a solução, mas davam respostas semelhantes a de crianças menores se questionadas, indicando semelhança nas operações mentais. Vygotsky defende que a fala se interioriza, se transforma em uma reflexão silenciosa na fase escolar. Essa fala interior da criança ou do adulto tem a função de orientação mental, compreensão consciente e superação de dificuldades (1962, p.133). Diante desses pressupostos, Johnson (2004, p. 116) vê o postulado de Vygotsky como revolucionário: “fatores sociais podem se sobrepor aos naturais ou biológicos no desenvolvimento da consciência mental superior”. A teoria de Vygotsky comprova que o desenvolvimento infantil é afetado pela comunidade e o pensamento é basicamente uma fala interior.

A ZPD, tal como frisamos, é um dos conceitos centrais na teoria sociointeracionista de Vygotsky por descrever o exato espaço entre o que uma criança conquista fazer na individualidade, de maneira independente, até o ponto em que ela consegue alcançar com a assistência de um adulto ou de um mediador. Esta zona representa o potencial de aprendizado da criança, em si, e é onde a aprendizagem mais eficaz ocorre (VYGOTSKY, 2011). Este aspecto foi posto em prática e analisado em várias pesquisas. De forma particular, mas abrangente, comentamos algumas que, tanto quanto possível, alimentam estratégias de encaminhamento docente.

Aluno TEA em processos ZPD: breves resultados de pesquisas.

Num primeiro momento de pesquisa, analisamos o estudo de caso “*High-Functioning Autism and Second Language Development: a case study*” de 2019 desenvolvido por Norma Barletta Manjarrés, no qual a autora descreve o processo de aprendizagem de língua inglesa de uma criança colombiana com TEA. É relatado que, em grande parte, Sebastian (nome fictício do aluno) apresentou as fases de desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua semelhantes às apresentadas por uma criança neurotípica, ou seja, com funcionamento neurológico de padrões regulares. Defende-se que a possibilidade da proximidade do aluno com a mediadora proporcionou a Sebastian a oportunidade de trabalhar também suas fixações, outra particularidade dos alunos com TEA. Algumas neurotipias do aluno se mostraram até mesmo

vantajosas ao aprendizado, dada a forma como buscou fazer delas mediadores simbólicos ao contexto de ensino. Quando hiperfocados, os estímulos externos relacionados a outras referências geralmente não são percebidos conscientemente pelos alunos com autismo. Ainda que em algumas situações esses estímulos possam ser notados, é com uma percepção reduzida do ambiente. Essa característica comum às crianças autistas pôde ser observada no estudo com Sebastian bastante evidente do ponto de vista pedagógico: a mediação em pares possibilitou que o aluno trabalhasse livremente suas fixações sem inviabilizar a aprendizagem de novos vocábulos e seus contextos, todos ligados a interesses fixos como “ônibus”, “motorista”, “máquina de escrever”.

A grande atenção aos detalhes, característica também comum a crianças do espectro, foi outro ponto de investigação que se mostrou benéfico ao aprendizado: nos momentos em que a atenção de Sebastian estava voltada à linguagem, o aluno demonstrou uma curiosidade acima da média em compreender estruturas linguísticas. Ao estudar o artigo definido em inglês “the”, por exemplo, Sebastian mostrou grande interesse pela possibilidade de variação para o plural “thes” quando a mediadora se referia a vários artigos “the”. Esta atenção a detalhes e a estruturas da língua foi canalizada como benefício ao processo de aprendizagem de Sebastian, que teve um crescimento bastante significativo na aprendizagem de vários aspectos comunicativos da segunda língua.

Outro estudo, *Teaching English to Students with Autism Spectrum Disorder*, realizado na Indonésia por Maysuroh et al de 2024, teve dois objetivos centrais: *i.* descobrir quais estratégias de ensino podem ser implementadas na aquisição do inglês para aprendizes TEA e *ii.* identificar quais dificuldades foram encontradas ao ensinar a língua para esses alunos. Os resultados desta pesquisa levaram os pesquisadores a perceberem que a preparação de uma instrução diferenciada, especificamente planejada para o alunado autista, é uma das mais efetivas formas de ensino para estes.

No que concerne às principais dificuldades encontradas em sala de aula, os resultados revelaram que a falta de foco e a falta de concentração no processo da realização da tarefa, seguidos do atraso na fala do aluno, mostraram-se os maiores obstáculos ao mediador e ao próprio aluno. Para suprir tais deficiências e garantir o desenvolvimento dos seis tipos de “andaimes de mediação” para aprendizagem de aspectos comunicativos da segunda língua, recursos audiovisuais foram utilizados, assim como variados materiais didáticos concretos pertinentes. Ou seja, para assegurar que o aluno entendera o tópico da aula em questão e que pudesse se conectar efetivamente com o mediador (professor) foram empregados variados recursos na intenção de aumentar a motivação e o interesse do aluno autista pela aprendizagem de

novo vocabulário e novas estruturas gramaticais de língua inglesa. Este foi o momento que se percebeu, de modo mais evidente no aluno, automediação e expressões gestuais com fala interior. Toda metodologia deve ser adaptada para atender aos alunos do espectro dando-lhes abertura para momentos de autorregulação, automediação, de fala interior e tempo para algum isolamento, quando expressada tal necessidade, sendo necessário que os professores sejam melhor treinados para enxergar e compreender tais condições como parte obrigatória do processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou mesmo de qualquer outro conhecimento almejado pelo aluno com autismo.

O social não intervém como um fator apenas coadjuvante ou secundário na aquisição de aprendizagem, mas inerente à constituição dos Processos Psicológicos Superiores. Para Vygotsky, a inter-relação indivíduo e cultura se dá pelos instrumentos técnicos e signos construídos historicamente, que são a base da relação do ser humano com o mundo, como, por exemplo, a linguagem, que desempenha importante papel no processo psicológico superior, bem como constitui instrumento central de mediação. A linguagem interior não pode ser entendida como uma atividade passiva do indivíduo, porque este que se apropria da cultura, nessa apropriação, exerce um papel fundamental de verdadeiro construtor do próprio conhecimento. Tal processo não é apenas uma acumulação de domínio sobre instrumentos variados com um caráter aditivo, mas um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito, um produto de sua participação em situações sociais específicas. Essa reorganização da vida psicológica ganha várias características, mas um de seus traços mais relevantes é o domínio de si, o controle e a regulação do próprio comportamento.

Entre as principais dificuldades encontradas em sala de aula pelos pesquisadores estão a dificuldade de estabelecer interação com outros estudantes, além de dificuldade de comunicação verbal; atrasos na fala. Para contornar tais dificuldades, a mediação por recursos tecnológicos e audiovisuais, além de materiais concretos, como livros coloridos, garrafas, mapas, jogos, foi a melhor escolha. Esses recursos, quando no cerne das atividades programadas, aumentaram a motivação dos alunos e promoveram uma melhor interação entre o aluno autista e os demais alunos, facilitando a atenção à aprendizagem. Porém, devido à diversidade de interesses típicos dos alunos autistas, os chamados hiperfocos, os recursos nem sempre foram aplicados com sucesso; então, para recuperar sua atenção foram propostas atividades diferentes, caso a caso, como jogos e questionários com temática de língua inglesa. É importante perceber que a condição hiperfocal é individual, o que sugere que o professor trabalhe ciente de que seus planejamentos devem envolver atenção às particularidades, mesmo quando em mediação colaborativa.

Ainda na Indonésia, outra pesquisa publicada em 2021 feita por Lasintia et al, intitulada *English Language Teaching Strategy for ASD*, colaborou para a divulgação das primeiras constatações de pesquisadores dedicados a investigar especificamente estratégias de ensino para alunos do espectro autista, em especial em termos de implementação de estratégias passíveis de ajudar as crianças a se expressarem em interações comunicativas de forma mais espontânea, além de levá-las a entender a função da comunicação e desenvolver diferentes habilidades comunicativas.

Neste estudo, o “mediador especialista” (professor) participante do processo da pesquisa – que contou com entrevistas, análise de documentos, análise de modelo interativo para coleta de dados – usou três estratégias de ensino a crianças autistas: *i.* desenvolvimento de compreensão da linguagem oral, *ii.* ecolalia e *iii.* habilidades de comunicação aprimoradas por meio do método PECS – método que trabalha com a combinação de terapia do discurso por meio do entendimento da comunicação através de exercícios de interações comunicativas espontâneas e mediação colaborativa. As estratégias foram desenvolvidas atendendo às necessidades individuais dos estudantes. O estudo permitiu um panorama de cinco sub aspectos que representam os maiores desafios para os alunos autistas no ato comunicativo espontâneo: compreensões gramaticais; vocabulário; o comportamento dos estudantes à volta; *feedback* e organização; sendo, este último elemento, o de maior dificuldade para todos os alunos autistas que participaram da pesquisa.

A contribuição de Vygotsky às pesquisas citadas é sua visão sócio-histórica ou sócio interacionista da educação. Dentro de um processo bidirecional de influências, o indivíduo e o meio ou a cultura produzem inúmeras interações num suceder ininterrupto e recíproco de desenvolvimento e de transformação. As características do funcionamento psicológico, assim como o comportamento de cada ser humano, são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o meio, que possibilita a apropriação da cultura.

Segundo Marian & Shook (2012) e atentando para as considerações arroladas, as vantagens de aprender uma segunda língua não são apenas sociais, como a possibilidade de explorar uma cultura diferente por meio de sua língua nativa, mas também cognitivas e neurais. A partir desses aspectos, destaca-se a necessidade de considerar “como o bilinguismo molda a atividade e a arquitetura do cérebro e, em última análise, como a linguagem é representada na mente humana, especialmente porque a maioria dos falantes no mundo vivencia a vida através de mais de um idioma”.

Observamos nos estudos analisados com foco em desenvolvimento de estratégias adaptativas que não é necessário contornar as estereotípias do TEA, mas aproveitar essas particularidades dos estudantes a favor do processo de ensino aprendizagem. Tal como propõe

Vygotsky tratando das “vias indiretas”, trabalhar o hiperfoco dos estudantes autistas, bem como a ênfase na predisposição de interação visual, mostraram-se estratégias oportunas em pedagogias voltadas ao ensino de uma segunda língua. Conclui-se, portanto, que é possível o diálogo com a teoria vygotskyana através de adaptações de métodos de aplicação e materiais paradidáticos para conteúdos elaborados com o objetivo de melhorar o desenvolvimento e a interação desses alunos em contextos pedagógicos por meio, sobretudo, de exercícios de comunicação espontânea em sala de aula e da utilização de meios tecnológicos de comunicação. Pese-se a principal demanda decorrente de qualquer boa iniciativa: a necessidade de melhor formação docente, de melhor qualificação aos profissionais da educação para lidarem de forma mais consciente e eficaz com as deficiências de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma ampla, abordamos o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua para alunos do espectro autista a partir da teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e rememorando dois rápidos estudos de caso. A principal função da linguagem, segundo o psicólogo russo, é o intercâmbio social. A partir desse referencial, observamos que, com adaptações e recursos específicos é possível promover a interação entre estudantes e alunos com TEA em uma aula de língua inglesa.

É preciso lembrar que a questão das diferenças, neste artigo, é abordada por um ponto de vista bastante genérico. Todos os aspectos acabam sendo referentes não somente aos alunos do espectro autista, mas a qualquer aluno que, por conta de variadas circunstâncias, necessite de uma intervenção, de apoio ou acompanhamento especial na escola. Os alunos não são iguais entre si. São diferentes, sobretudo, no que concerne aos ritmos de aprendizagem, ao confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimento. Assim, a atenção às diferentes individualidades faz parte do cotidiano e das estratégias educativas; baseia-se no respeito à individualidade.

Todas as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e proporcionar um continuum de apoios e serviços que respondam a essas demandas. O professor, seja de inglês ou outra matéria, é considerado recurso principal para o ensino de alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isto pressupõe um esforço permanente para melhorar a própria competência profissional e desenvolver as habilidades didáticas. Tal reconhecimento da importância da formação do professor completa-se com uma mais profunda reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos autistas, como favorecer a aprendizagem cooperativa.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2012].
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2015].
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, n.1, p. 19-44, 1985.
- KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child* p 217–50, 1943.
- JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition.** Londres: Yale University Press, 2004.
- LANTOLE J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. In: ATKINSON, D.(org.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition.** Londres/Nova York: Routledge, p. 24-47. 2011. _____ . Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 28, p. 67-109, 2006.
- _____. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition, In: KAPLAN, R (org.). **Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2002.
- _____. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLE J. P. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- _____. Second Language Activity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In: BREEN, M. (org.). **Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research.** Harlow. Pearson Education Limited, 2001.
- LANTOLE, P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. *In: vanPATTEN, B; WILLIAMS, J. (orgs.). Theories in Second Language Acquisition.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 201-224.
- LARSEN-FREEMAN, D. An Explanation for the Morpheme Accuracy Order of Learners of English as a Second Language. In: HATCH, E. M. (org.). **Second Language Acquisition: A Book of Readings.** Rowley: Newbury House Publishers, 1969.
- LASINTIA, M; PRIHANTORO, P.; EDY, S.; ARIANI, D. English Language Teaching Strategy for ASD (Autism Spectrum Disorder) Students. **Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 77, 14 jul. 2021. Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Bengkulu.
- MANJARRÉS, N. P. B. High-Functioning Autism and Second Language Development: a case study. IN: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal Of Psychology**, [s. l], v. 52, p. 183-193, 20 fev. 2019.
- MARIAN V., SHOOK A. **The cognitive benefits of being bilingual.** Cerebrum.Epub 2012 Oct 31.
- MAYSUROH, Siti; DWIMAULANI, Astrid; WATI, Laila; NURHAYATI, Nurhayati; YUSRI, Nurul. Teaching English to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). **Journey: Journal of English Language and Pedagogy**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 161-167, 23 abr. 2024.
- OHTA, A.S. Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. In: LANTOLE J. P. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000. ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition.** Londres: Hodder Arnold, 2009
- RATNER, C. **Cultural Psychology: Theory and Method.** Nova York: Kluwer/Plenun, 2002
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- _____. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. In: COLE, M. et al (orgs). **Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.**
- WOOD, D.; BRUNER, J. S; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.