



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**NAYANI OLIVEIRA DE SANTANA**

**O ESPAÇO ESCOLAR BILÍNGUE: AS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS AUTISTAS NO  
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

RECIFE  
2022

**NAYANI OLIVEIRA DE SANTANA**

**O ESPAÇO ESCOLAR BILÍNGUE: AS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS AUTISTAS NO  
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, do departamento de educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, como requisito para obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Maria Lins Santiago

RECIFE

2022

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**NAYANI OLIVEIRA DE SANTANA**

### **O ESPAÇO ESCOLAR BILÍNGUE: AS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS AUTISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Data da Defesa: 06/ 10 / 2022

Horário: 10 horas

Local: Departamento de Educação/UFRPE - Bloco B, sala 10 B

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Mônica Santiago - Orientadora

---

Profª Drª Carmi Ferraz - Examinadora Interna

---

Profª Drª Ywanoska Gama - Examinadora Externa

Resultado: ( ) Aprovada ( ) Reprovada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S232e Santana, Nayani Oliveira de  
O espaço escolar bilíngue: As interações com crianças autistas no ciclo de alfabetização / Nayani Oliveira de Santana. - 2022.  
67 f. : il.
- Orientadora: Monica Maria Lins Santiago.  
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.
1. Alfabetização. 2. Bilinguismo. 3. Autismo. 4. Interação Docente. I. Santiago, Monica Maria Lins, orient.  
II. Título

## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu bom Deus, pela sua misericórdia e bondade revelada a cada dia. Mesmo em situações difíceis e adversas que passamos nos últimos tempos, sinto o seu cuidado e proteção. Sou grata a Deus por mais essa conquista, que através dessa graduação o nome Dele possa ser glorificado, pois esse é o motivo da minha existência, glorificar a Deus.

Quero agradecer a minha família, pelo apoio, amor, cuidado e carinho. Meus pais, Natan Junior e Aldaci, e meus irmãos, Nayara e Natan Neto, que sempre estiveram ao meu lado me ajudando e incentivando. Agradeço a Deus, pela família abençoada e linda que tenho. Minha sobrinha Sarah, pelos momentos de alegria e diversão, que sempre são garantidos com a sua presença. Aos meus avós Natan e Marlene, que sempre me apoiaram. Com certeza, a minha família tem uma parcela bem generosa de contribuição nessa conquista.

Minhas amigas, Cilene Maria, Claudia Maria e Everlaine Maria, que espero levar da Rural para a vida, passamos muitos momentos juntas, sempre ajudando uma à outra, nessa jornada tão desafiadora e gratificante. Todas em busca de um mesmo objetivo, a conquista da graduação.

Minha orientadora, Mônica Lins que com paciência e conhecimento, assumiu o compromisso na minha orientação. O engajamento e empenho da senhora me ajudaram nesse processo cheio de novidades para mim. Com sua experiência tornou o processo mais leve.

Agradeço aos responsáveis das crianças que foram observadas, na pesquisa, obrigada pela confiança e participação. Os três super heróis, o Capitão América, o Flash e o Hulk (os três alunos), que foram fundamentais para que a pesquisa acontecesse, sempre vou me lembrar de seus lindos rostinhos.

Às professoras e coordenadoras que contribuíram na pesquisa. As horas cedidas nas entrevistas, mesmo com as atividades para serem realizadas, disponibilizaram tempo para estarem colaborando, com as suas experiências de docente. Obrigada por me receberem bem e me deixarem entrar na sala de aula e fazer muitas anotações.

## RESUMO

O trabalho tem por objetivo geral caracterizar diferentes processos de interação na alfabetização bilíngue entre professora e alunos autistas, em uma determinada escola da rede particular de ensino, localizada no município de Camaragibe/PE. Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, contou com seis observações em sala (aulas de inglês e português), em três turmas diferentes que fazem parte do ciclo da alfabetização, onde há aluno autista. E, também, sete entrevistas semiestruturadas, entre professoras e coordenadoras. Para o referencial teórico foram utilizados autores que abordam a temática desenvolvida na pesquisa. Na alfabetização como os autores, Soares(2009) e Morais e Leite(2005). No bilinguismo, Andrade (2019) e o parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020, que até o presente momento não foi homologado, e pretende trazer direcionamento para o ensino bilíngue no Brasil. No autismo, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2014) e a LDB 9394/96. Ao analisar a interação das professoras alfabetizadoras com os alunos autistas, o estudo busca contribuir para as reflexões em torno dos processos de aprendizagem na alfabetização no contexto de uma escola bilíngue. Mais especificamente, busca compreender as estratégias usadas pelas docentes para promover as interações dos alunos autistas com a turma e na sala de aula, através das observações e entrevistas realizadas com as docentes.

**Palavras-Chaves:** Alfabetização. Bilinguismo. Autismo. Interação Docente.

## **ABSTRACT**

The work has a municipality as its general objective, characterizing different processes of interaction in literacy between teachers and autistic students, in a particular school of the private education network located in Camaragibe/PE. In order to reach the proposed objectives, the qualitative and exploratory research, contour with observations in the classroom (English and Portuguese classes), in three different classes that are part of the literacy cycle, where there is autistic student. And, also, seven semi-structured interviews, between teachers and coordinators. For the theoretical framework, authors who address the theme developed in the research were used. In literacy as the authors, Soares(2009) and Morais and Leite(2005). In bilingualism, Andrade (2019) and the CNE/CEB opinion n° 2/2020, July 9, 2020, which has not yet been approved, and intends to bring direction to bilingual education in Brazil. In autism, the Guidelines for Attention to the Rehabilitation of Persons with Autism Spectrum Disorders (2014) and LDB 9394/96. By analyzing the interaction of literacy teachers with autistic students, the study seeks to contribute to reflections on the learning processes in literacy in the context of a bilingual school. More specifically, it seeks to understand the strategies used by teachers to promote the interactions of autistic students with the class and in the classroom, through observations and interviews carried out with the teachers.

**Keywords:** Literacy. Bilingualism. Autism. Teacher Interaction.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	p. 28
Tabela 2: Categorias da Observação Kids 2- Educação infantil.....	p. 41
Tabela 3: Categorias da Observação Júnior 1-Ensino fundamental 1.....	p. 45
Tabela 4: Categorias da Observação Júnior 2-Ensino fundamental 1.....	p. 47
Tabela 5: Tabela de Formação continuada em Educação Inclusiva e em Alfabetização bilíngue.....	p. 51



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNE - Conselho Nacional de Educação

CBE - Câmara de Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

**RESUMO**  
**ABSTRACT**  
**LISTA DE TABELAS**  
**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I -ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E AUTISMO: ESTUDOS E CONCEPÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1. O ciclo da Alfabetização: educação infantil e ensino fundamental	16
1.1.1. Alfabetização na perspectiva do método fônico	18
1.2. Alfabetização bilíngue no contexto da escola regular	<b>19</b>
1.3. Autismo na perspectiva da Educação Inclusiva	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO II - Um caminho metodológico</b>	<b>25</b>
2.1. Natureza, meios e instrumentos da pesquisa	25
2.2. Universo pesquisado	27
2.3. Sujeitos pesquisados	27
2.4. Metodologia da análise	29
<b>CAPÍTULO III - Alfabetização bilíngue com crianças autistas: observando, analisando e discutindo as interações no espaço escolar</b>	<b>30</b>
3.1. Descrição das observações	30
3.2. Tabela das categorias de observação	41
3.3. Categorias das observações com as docentes	49
3.4. Análise das entrevistas com as coordenadoras	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de entrevista com as professoras.	
<b>APÊNDICE B</b> - Roteiro da entrevista com as coordenadoras.	
<b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de observação na sala de aula.	
<b>ANEXO A</b> - Termo de Consentimento livre Esclarecido	

**ANEXO B-** Sala de aula da Educação Infantil

**ANEXO C-** Espaço reservado para o “*circle time*”

**ANEXO D-** Rotina da sala da Educação Infantil

**ANEXO E-** Fantoche chamado Emberland, utilizado nas aulas de inglês

**ANEXO F-** Sala do Ensino Fundamental I

## 1. INTRODUÇÃO

Ao analisar a alfabetização, pode-se perceber a relevância dos impactos que traz na vida dos educandos. Soares(2009, p.18) afirma que "a alfabetização traz consequências sobre o indivíduo alterando seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos". Segundo a autora, a alfabetização é um processo feito por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social, são indissociáveis. A técnica leva o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas e o social diz respeito ao uso dessa técnica, ou seja, usar a escrita e leitura na sociedade que está inserida. A autora defende que essas aprendizagens devem ser ensinadas juntas, que não é só ensinar a leitura e escrita mas também o uso delas (SOARES, 2009).

É possível compreender que o propósito esperado ocorre a partir da construção de um acervo de conhecimentos no processo de alfabetização. Esse processo envolve não só a codificação dos sons e letras, mas também o uso prático dentro da sociedade na qual está inserida, conforme citado por Soares(2009). Diante da perspectiva de ampliar novos conhecimentos e a utilização prática da linguagem, encontramos a alfabetização bilíngue. Nos dias atuais, o ensino bilíngue é ofertado preponderantemente pelas escolas privadas. De acordo com Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020, que trata do ensino bilíngue no Brasil - até o presente momento não homologado - há escolas públicas distribuídas nos estados da federação que oferecem o ensino bilíngue para os alunos, a partir de um projeto de imersão de uma nova língua, porém em número menor do que as escolas particulares.

De acordo com Flory e Souza (2009), a imersão de uma nova língua, está envolvida com outras esferas da vida de uma pessoa que vai além de falar uma nova língua. Sendo assim, o processo de aprendizagem bilíngue não significa apenas o fato de aprender a falar um novo idioma, mas sim o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos sociais, para que se torne uma prática linguística cotidiana na vida das pessoas.

Segundo Andrade(2019), a quantidade de escolas que propõe o ensino bilíngue vem aumentando no Brasil. Há um aumento das escolas que oferecem o ensino bilíngue a partir da educação infantil, e é possível perceber que as crianças autistas estão

inseridas neste contexto de alfabetização bilíngue. Na perspectiva da inclusão, os alunos vivenciam a aprendizagem de uma nova língua dentro das escolas de ensino regular.

A Inclusão é um tema que vem sendo discutido tanto no âmbito social como no educacional. No Brasil foram criadas leis para incluir os educandos com deficiência nas escolas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que determina e permite que as instituições atendam aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e afirmado no capítulo V do artigo 58 que diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p.25).

A proposta dessa pesquisa foi analisar a interação do professor com as crianças autistas no contexto de alfabetização em uma escola bilíngue, no sentido de perceber as características específicas das práticas docentes e os possíveis avanços das crianças no processo de alfabetização bilíngue.

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência vivenciada durante o estágio não obrigatório em uma escola bilíngue da região metropolitana do Recife-PE, ao observar a prática docente em um contexto de alfabetização bilíngue desenvolvida na sala de aula com os(as) alunos(s), incluindo um aluno autista. O estágio em uma escola com a proposta bilíngue foi uma novidade e um desafio como aluna de graduação em pedagogia, pois não tinha muito conhecimento na área bilíngue. Diante desse novo contexto de educação, passei a refletir e surgiram algumas indagações: Como conduzir as interações com os alunos autistas na alfabetização bilíngue? Há especificidades nesta interação em relação aos alunos autistas? Quais? Quais os impactos para os alunos autistas? Diante disso, veio a ideia de realizar essa pesquisa, buscando entender esse contexto de prática docente e de conhecer a proposta do ensino bilíngue, que vem crescendo no Brasil. Assim, a pergunta norteadora deste projeto de pesquisa é a seguinte: Como as interações em sala de aula no contexto da alfabetização bilíngue contribuem para a aprendizagem dos alunos autistas?

Esta pesquisa pode ser considerada relevante no âmbito social, pois busca compreender os processos interativos que acontecem dentro das salas de aula com crianças autista, na alfabetização bilíngue. Dessa forma estaremos mostrando resultados para a sociedade, dessa interação, contribuindo, para que famílias, amigos, ou outros envolvidos com criança autista possam conhecer e refletir sobre os resultados apresentados.

Considero, então, que esta pesquisa pode ser relevante na esfera acadêmica, pois contribui para a formação das professoras de alfabetização, por trazer uma reflexão acerca das práticas pedagógicas docentes na interação com alunos autistas. Mais especificamente, espera-se que este estudo possa ampliar os conhecimentos das professoras no que se refere aos processos interativos em sala de aula com crianças autistas, inseridas no contexto da alfabetização bilíngue, podendo contribuir para as reflexões críticas em torno dos processos de ensino e aprendizagens da alfabetização. Assim, com base na pergunta norteadora, a pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar os processos de interação na alfabetização bilíngue entre professora e alunos autistas, em uma determinada escola da rede particular de ensino, localizada no município de Camaragibe/PE. Como foco do estudo, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Observar as interações entre as professoras e os alunos autistas, no contexto da sala de aula de uma alfabetização bilíngue.
- Verificar estratégias específicas da interação docente nesse contexto de sala de aula.

Composto de três capítulos, o presente trabalho é iniciado com uma abordagem teórica sobre a alfabetização, bilinguismo e autismo. Dentro dessa discussão é buscado uma base teórica para a alfabetização bilíngue com crianças autista, com o foco na contribuição da interação do professor no espaço escolar. Na sequência, o segundo capítulo descreve o caminho metodológico da pesquisa, a natureza, meios e instrumentos de pesquisa, universo pesquisado, sujeitos pesquisados, assim como a metodologia utilizada para analisar as informações que foram coletadas com a investigação. O terceiro capítulo traz a análise e discussão dos resultados do estudo realizado.

## **CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E AUTISMO: ESTUDOS E CONCEPÇÕES**

O referencial teórico do estudo é constituído de três tópicos: aspectos centrais da alfabetização nos anos escolares, a alfabetização bilíngue no contexto da escola regular, aspectos da educação inclusiva, no caso, o autismo.

Este projeto de pesquisa foi realizado com base em documentos oficiais e artigos, através de um levantamento bibliográfico na plataforma da SciELO. Foram inseridas as palavras-chave para delimitação da pesquisa, e inicialmente, com primeiro descrito

indexado à "inclusão", achou-se uma grande variedade de estudos. Ao delimitar mais, inserindo as palavras-chaves: inclusão, autismo, foram encontrados nove artigos. Ao acrescentar "interação do docente", foi encontrado apenas um resultado. Assim, tendo em vista os trabalhos mais relevantes para essa pesquisa, apenas três artigos foram utilizados. São eles: o artigo das psicólogas Farias e Maranhão e da professora Cunha da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) do ano de 2008, cujo tema "Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada", trouxe grande contribuição para a elaboração deste projeto de pesquisa. As autoras abordam a relação aluno-professor na sala de aula com relação a alunos autista, entrevistando duas professoras da Educação infantil para avaliar a interação das professoras com os alunos. Outro artigo que contribuiu foi o da fonoaudióloga Natália Favoretto e da professora Aparecida Lamônica, do ano de 2014 da Universidade de São Paulo (USP), cujo tema foi "Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico". Nele, as autoras ressaltam a importância da capacitação do professor para atender as demandas dos alunos, em relação à aprendizagem. Por fim, o artigo das alunas Camargo e Bosa (2009) da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o tema "Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura", também aborda a importância da inclusão das crianças com autismo nas escolas, e faz uma relação entre os estudos realizados sobre o autismo.

Ao indexar "alfabetização bilíngue" não foi encontrado nenhum resultado na plataforma SciELO. Depois, foi realizada uma pesquisa no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e não foram encontrados artigos voltados para esse tema. Ao pesquisar "alfabetização bilíngue" no repositório da Universidade Federal de Pernambuco, foram encontrados 234 artigos. Ao colocar, alfabetização bilíngue e inglês foram encontrados 47 artigos, desses, dois têm maior relevância para a pesquisa. São eles: o artigo de pós-graduação da professora Rayssa Andrade do ano de 2019 da Universidade Federal de Pernambuco, com o título é O que é, afinal uma escola bilíngue?: a voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana do Recife, uma pesquisa referente ao ensino do inglês em determinadas escolas da região metropolitana do Recife. Através da Linguística Aplicada, a professora estudou algumas escolas bilíngues da região metropolitana do Recife, trazendo contribuições acerca do bilinguismo e da educação bilíngue. O artigo de pós-graduação da professora Ana Palhares, do ano de 2016 da Universidade Federal de Pernambuco, com o tema: Línguas, culturas e educação: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil, aborda o ensino da língua inglesa na educação infantil. Na pesquisa Palhares, aborda os

impactos do ensino da língua inglesa na educação infantil, envolvendo a cultura que é transmitida com o idioma.

### **1.1. O ciclo da Alfabetização: educação infantil e ensino fundamental**

No sistema de educação brasileiro, a alfabetização é um conhecimento que inicia-se na educação infantil e é consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental. O PNE (Plano Nacional de Educação) na lei N° 13.005/2014 traz como meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o fim do 3º( terceiro) ano do ensino fundamental, até 2024.”(BRASIL, 2014)

A primeira etapa da educação básica, que é caracterizada pela Educação Infantil, marca também um novo processo da vida social da criança. O Artigo 29 da seção II a LDB 9394/96 começa com a seguinte premissa sobre a definição da Educação Infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2005, p.17)

Com base nesta premissa, observa-se a importância da educação infantil para o início do processo de alfabetização e do papel do professor como agente direto de contribuição para o avanço dos educandos. Além disso, a educação infantil também é geralmente o primeiro contato dos alunos autista com a escola, que de acordo a LDB 9394/96, no artigo 58, capítulo V parágrafo terceiro, diz que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.”(BRASIL, 2005, p.25)

A educação infantil como a primeira fase de contato das crianças com a escola carrega um desafio, pois segundo Base Nacional Comum Curricular, é nessa etapa educação onde ocorre “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem uma situação de socialização estruturada.” (BRASIL, 2018, p.36). Sabe-se que as crianças passam por essa etapa e que pode ser difícil para algumas nos primeiros dias, pois acontece o distanciamento físico com a família. Porém, após a adaptação ao ambiente escolar, às novas formas de relacionamento com os colegas, professores e toda comunidade escolar, será possível a criança desenvolver um novo acervo de experiências, considerando suas diferenças e semelhanças. É possível perceber que a instituição escola e a família juntas, promovem a formação cidadã das crianças, como também a formação acadêmica.



De acordo com a BNCC(2018), a cultura escrita acompanha as crianças desde cedo, pois ela está inserida em um contexto social onde a leitura e escrita fazem parte do cotidiano, e dessa forma, a construção acerca da concepção de língua escrita vai acontecendo. Na educação infantil, os primeiros passos acontecem a partir do que as crianças têm conhecimento. Ao ler, o educador contribui para que as crianças possam desenvolver a prática da leitura, enriquecendo os conhecimentos dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 42)

Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

Com base na BNCC, podemos compreender que diferentes gêneros literários contribuem no processo de alfabetização. Essa diversidade textual, ao ser apresentada para as crianças desde a educação infantil, estará preparando a criança para as fases seguintes da escrita e leitura.

Sucedendo ao processo de alfabetização já iniciado na Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental dão seguimento a esse processo. Para essa etapa da educação básica a LDB 9.394/1996 diz no seu artigo 32 “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...”(BRASIL, 1996), com a finalidade do desenvolvimento da capacidade de aprender, priorizando na sua formação os aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectual e social, a partir da compreensão do ambiente das diversas áreas dos valores em que se fundamenta a sociedade bem como o fortalecimento dos vínculos afetivos que permeiam a vida social(BRASIL, 1996).

De acordo com a BNCC, o ensino fundamental é caracterizado pela fase mais extensa da educação básica, que atende os alunos de 6 a 14 anos. Os anos iniciais do ensino fundamental, abrangem as turmas do 1º ano ao 5º ano, os conteúdos são ministrados por professores polivalentes, pedagogos, que têm a responsabilidade ensinar as diferentes disciplinas e assuntos previstos na BNCC e nos currículos das escolas. Durante esse processo de aprendizagem, é esperado que ocorra algumas mudanças nos alunos como: físicas, emocionais, cognitivas, afetivas e sociais. Para saber conduzir cada

etapa da educação, os profissionais devem estar munidos de conhecimentos e de uma boa prática docente(BRASIL, 2018, p.57).

Segundo a BNCC(2018),

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.(BRASIL, 2018, p. 59)

Conforme visto na BNCC(2018), o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem estar no processo de alfabetização, com intenção de potencializar essa aprendizagem. Abrangendo o conhecimento para que, com as experiências vividas durante essas séries, os alunos tenham apropriação da escrita e leitura. Garantindo assim, que os alunos possam ser alfabetizados nesse tempo estimado, e dessa forma dar continuidade às metas de aprendizagem específicas, nos anos seguintes da educação básica.

### **1.1.1. Alfabetização na perspectiva do Método Fônico**

Um dos métodos usado como forma de alfabetização em escolas brasileiras, é o método fônico, que segundo Leal et al.(2013), esse método se encaixa dentro da abordagem sintética, no qual é previsto o começo da alfabetização com os elementos mais simples da linguagem escrita as letras e sílabas, para que depois seja desenvolvido os elementos maiores: palavras, frases e textos.(Leal et al., 2013)

Nos dias atuais uma das abordagens sintéticas mais conhecidas é a dos "Métodos Fônicos". A unidade inicial de ensino, nessa abordagem, não é a letra ou a sílaba, mas, sim as unidades sonoras mínimas – os fonemas. Nos métodos fônicos parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer segmentar os fonemas, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida da aprendizagem das letras que representam tais fonemas.(LEAL ET AL., 2013, p. 77-78)

Com base nas autoras, é possível compreender que o método fônico aborda o ensino dos fonemas(sons das letras), e que a partir dele deve ser desenvolvido a alfabetização dos alunos, para que depois seja inserido outros elementos que são necessários para que o aluno seja alfabetizado. Diante dessa questão, pode-se compreender que há uma restrição da experiência do aluno com outros elementos, onde só são inseridos posteriormente. Porém, como foi abordado, segundo a BNCC(2018), as crianças estão inseridas em uma cultura escrita onde o contato com diversos gêneros textuais estão em volta da criança, e dessa maneira as experiências profusas contribuem

para a construção da concepção da língua escrita. Diante disso é compreensível que os alunos devem ter vivência com elementos da alfabetização e com a reflexão da aprendizagem desenvolver a leitura e escrita.

Diferente da concepção do método fônico, encontramos a consciência fonológica, onde segundo os autores Morais e Leite(2005), apontam a consciência fonológica, como processo gradual que acontece com alunos de acordo com a construção e com a reflexão consciente da dimensão sonora da palavra.

Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos meta fonológicos”[...] (MORAIS e LEITE, 2005, p.73)

Nesse processo reflexivo, o aluno passa a desenvolver habilidade metalinguística, que capacita ele a pensar sobre os sons da fala e da sistematização na construção das palavras. Envolvendo a capacidade de perceber as palavras que rimam, que começam e terminam com o mesmo som. Dessa forma, não se restringe ao ensino do som da letra de forma isolada, é uma habilidade que está ligada com a experiência dos alunos com as palavras e a reflexão acerca da formação delas(Morais e Leite, 2005). Diante disso, é entendido que o aluno através das vivências em contato com a cultura escrita, irá formar a consciência fonológica onde ele será capaz de refletir sobre a dimensão sonora da palavra.

## **1.2. ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR**

A alfabetização pode ser entendida na prática docente, como um processo complexo pelo qual o indivíduo passa. Quando criança, esse momento é vivido na escola durante a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e os conhecimentos prévios construídos no cotidiano serão importantes para o processo. Segundo Brandão e Leal(2005), faz-se necessário o investimento na formação de produtores e leitores de textos. Para isso, os docentes precisam trazer para sala de aula temas que estabeleçam sentido no contexto social em que o aluno esteja inserido, fazendo com que ele reflita ao escrever, usando como inspiração a experiência e assuntos relacionados ao cotidiano, assumindo uma postura que trabalha a escrita e leitura de forma reflexiva.

É possível perceber a importância da dinâmica desenvolvida nas salas de aula no processo de alfabetização e da interação com os alunos para promover o desenvolvimento alfabético, pois a prática usada na sala de aula se reflete na aprendizagem dos alunos. Sabe-se que cada criança constrói o conhecimento de forma

diferente, ficando sob os cuidados do professor aprimorar práticas e métodos específicos para que cada aluno possa aprender, pois a turma não é homogênea, e cada criança tem suas especificidades.

Nesse processo de alfabetização, a educação bilíngue tem sido cada vez mais frequente nas escolas brasileiras, na maioria particulares e em alguns lugares em escolas públicas. Para compreender melhor sobre esta educação, é necessário conhecer mais sobre o bilinguismo.

Ao analisar os estudos sobre o bilinguismo, percebe-se que não há uma definição exata sobre a descrição de bilinguismo. Segundo Flory e Souza(2009) nesse complexo estudo, os diferentes autores apontam critérios e classificações sobre o bilinguismo, que diz respeito a distintos aspectos para a definição de uma pessoa bilíngue. São levados em consideração alguns preceitos como por exemplo, a idade que a outra língua está sendo aprendida, a finalidade desse novo aprendizado, se na família são usados os dois idiomas, se foi o ensino foi sequencial ou simultaneamente com a língua materna, entre outros critérios citados (FLORY e SOUZA, 2009). Com base nesses estudos podemos perceber que há complexidade envolvida na educação bilíngue, pois compreendemos que há uma nova cultura que está sendo desenvolvida junto com o novo idioma.

“Bilinguismo” representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores.(FLORY e SOUZA, 2009, p.28)

Colaborando com Flory e Souza(2009), Andrade(2019) afirma que o bilinguismo se refere a um processo dinâmico, que sempre está ativo. Dessa forma, pode-se compreender que nesse processo é necessária reatuação diante dos fatores que estão interligados em torno dessa linha de estudo.

Segundo Andrade(2019) a educação bilíngue vem crescendo - “sendo uma realidade em nossa sociedade, o bilinguismo está presente nas mais diversas áreas das nossas vidas. Conseqüentemente, a vida escolar também está entremeada ricamente pelo bilinguismo”. (ANDRADE, 2019, p.51 )

Conforme afirma Andrade(2019), há um aumento de escolas que se propõe a oferecer uma educação bilíngue, porém atualmente não há regulamentação que possa direcionar sobre como funciona uma escola bilíngue no Brasil. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação(CNE) outorgou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil com o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020, o qual até o presente momento não foi homologado, onde busca através deste documento regulamentar questões sobre as escolas que oferecem o ensino bilíngue no Brasil. De

acordo com o CNE, houve uma procura pela normatização do ensino bilíngue. Em virtude do "crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização" (BRASIL, 2020, p.1).

Ao analisar o parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020, encontra-se no primeiro tópico a discussão acerca da Educação Indígena, que traz a perspectiva do uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem, reverberando as identidades indígenas. Dando continuidade na análise do parecer, há um tópico destinado a Educação Surda, no qual é destacado o ensino em Libras (Língua de Sinais Brasileira) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, sendo esse um direito que foi assegurado com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE). Outro tópico no parecer relata a Educação em regiões de fronteira. Na discussão deste tema, é possível encontrar um vasto debate sobre o ensino bilíngue nas escolas que estão situadas na fronteira brasileira, e nas escolas que atendem aos refugiados que procuram o Brasil para serem asilados. É nesse contexto onde se encontra a pauta que trata sobre o ensino Bilíngue e Plurilíngue. Segundo o parecer, é necessário acontecer uma organização nacional, para que as instituições que oferecem esse ensino possam estar cumprindo requisitos necessários, diante do que é proposto através de estudos e pesquisas de profissionais especialistas na área da educação.

É nesse contexto que, dada a ausência de orientações nacionais, objetivamos uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas adicionais na educação básica. Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em "escolas bilíngues/plurilíngues" ou em "programas bilíngues/plurilíngues". (BRASIL, 2020, p.8).

Diante dessa afirmação, é possível perceber a necessidade de uma sistematização nesse ramo de ensino, que vem crescendo no Brasil, pois são nas escolas de ensino regular, onde estão sendo proposto o ensino bilíngue. Predominante, são as escolas particulares que ofertam essa educação bilíngue, mas há escolas públicas que ofertam este tipo de ensino. De acordo com o parecer, essas escolas da rede pública estão espalhadas pelas unidades federativas, ofertando o ensino com línguas adicionais para os alunos.

Em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas. Em Londrina, no estado do Paraná, o "Projeto Londrina Global", iniciado por meio da Deliberação 03/2007, oferece programa de língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com

professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes. (BRASIL, 2020. p.17).

Dessa forma, pode-se compreender que há um interesse público, por mais que tímido, em oferecer o ensino bilíngue nas escolas públicas. Assim, as escolas deverão estar aptas para esse ensino, e os projetos poderão ganhar forma e serem executados, uma vez que já é uma realidade o ensino bilíngue em algumas escolas públicas. A oferta de ensino com línguas adicionais aos alunos, promove maior possibilidades de conquistar os espaços que eles querem ocupar na sociedade. Para que isso aconteça, é necessário adequar esse ensino às realidades das comunidades onde estão inseridas, conforme encontramos no parecer.

Esses e outros exemplos exitosos permitem vislumbrar modelos possíveis de projetos de educação plurilíngue para as redes públicas do país. Cada localidade saberá adequar os recursos disponíveis a projetos que possibilitem ampliação do desenvolvimento linguístico e cultural dos seus estudantes.(BRASIL, 2020. p.18).

Ainda de acordo com parecer, para que o ensino seja de fato bilíngue, há critérios que precisam estar alinhados para a educação bilíngue ocorrer.

O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente. (BRASIL, 2020. p.17).

Conforme citado acima, o ensino bilíngue não se resume ao aumento da grade horária nas instituições que oferecem educação bilíngue. Trata-se de um processo que envolve várias esferas do ensino, e as instituições necessitam estar integradas, com programas sólidos que reflitam os seus projetos políticos pedagógicos, e desenvolvendo metodologias para o ensino bilíngue. Para que dessa forma, possam alcançar todos os alunos inseridos na escola, inclusive os alunos autistas que também estão inseridos nesse contexto. Para tal, a educação inclusiva vem garantindo que os alunos autistas tenham acesso aos processos de ensino e aprendizagens dentro das escolas públicas e privadas.

### **1.3. AUTISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

De acordo com as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2014) - o TEA é conhecido hoje como definição

para descrever as pessoas com Transtorno do Espectro Autista - passou por mudanças desde da primeira aparição como quadro clínico, pelo médico austríaco Leo Kanner em 1943, que realizou uma estruturada e cautelosa observação com crianças entre 2 e 8 anos. Nesta pesquisa Kanner apontou as seguintes características:

(a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);<sup>1</sup> (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; e (j) aparência física normal. (BRASIL, 2014, p.11).

Através da pesquisa, Kanner conseguiu identificar a distinção do Autismo com outros quadros clínicos como a esquizofrenia e psicoses infantis. Trazendo, dessa forma, grandes contribuições para consolidar as bases da Psiquiatria da Infância nos Estados Unidos, e também para o mundo. Com a continuidade dos estudos ao decorrer dos anos, a definição do diagnóstico facilitou a direção do tratamento das pessoas com transtornos autista. Segundo Kanner os sintomas são revelados já na primeira infância, antes dos 3 anos de vida. Ele destacou que a maneira do processo de inclusão, as técnicas de gestão da educação e a avaliação das capacidades dos indivíduos portadores do transtorno do espectro autista são fatores que podem contribuir para o avanço potencial, que se caracteriza pela socialização do indivíduo (BRASIL, 2014).

Colaborando com Kanner, as psicólogas Farias e Maranhão e a professora Cunha(2008), ressaltam que a integração das crianças autista já na educação infantil contribuem para o desenvolvimento pleno delas, pois a interação através do cotidiano escolar possibilita aos alunos autistas a evolução das características apontadas por Kanner, como por exemplo, “a inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas”. Segundo as autoras, a partir das teorias do professor e psicólogo Reuven Feuerstein, podemos entender que “o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos durante sua vida em ambientes sociais, especialmente organizados para promover esse desenvolvimento” (FARIAS, MARANHÃO e CUNHA, 2008, p.368).

Nesse sentido, de acordo com as autoras Camargo e Bosa(2009), a escola pode ser considerada como um espaço ideal para desempenhar a inclusão social e educacional da criança. Compreende-se por espaço ideal o lugar onde há uma estrutura física bem planejada, onde a criança poderá socializar com outras crianças, desenvolvendo a interação e a comunicação. Dispondo também da presença de profissionais habilitados e

capacitados para promover o desenvolvimento desejado para as crianças autistas, nas escolas.

Com o direito assegurado por lei, podemos perceber um aumento de alunos com transtorno do espectro autista nas salas de aula, o que é muito importante para o desenvolvimento desses discentes, e isso requer dos docentes mais conhecimentos para estar direcionado a rotina escolar, por isso, é necessário a capacitação dos profissionais neste contexto envolvido, ainda na LDB 9394/96 no Artigo 59, fala do sistema de ensino, reforçando e assegurando o direito dos educandos, citando a formação do docente para exercer a educação inclusiva, como também sua função na escola e sociedade, uma vez que a finalidade da educação deve ser a mesma para todos os envolvidos no contexto escolar.

Segundo Rossetti-Ferreira (2008):

É necessário pensar de que maneira a formação em serviço pode produzir condições para que os educadores orientem suas ações pelos princípios de promoção do desenvolvimento, de democracia, de justiça social e de valorização da heterogeneidade, de respeito às diferenças( ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.27).

Sendo assim, as formações inicial e continuada do professor, voltadas para a educação inclusiva, torna-se uma aliada para os docentes, levando em consideração a prática em sala de aula, pois através das pesquisas e estudos que são realizados, os métodos e as informações são aprimorados, quanto às suas ações na sala de aula.

Nesse sentido, o professor deve adequar o currículo estrategicamente, rever a prática docente bem como o método de avaliação com o intuito de estar preparado para lidar com as diferenças no meio escolar. Portanto, é necessário que os profissionais envolvidos neste contexto sejam preparados e bem instruídos, como se refere o Artigo 59 da LDB 9394/96, sobre o sistema de ensino, que reforça e assegura o direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O artigo ainda cita a importância da formação do docente para exercer a educação especial, com também sua função na escola e sociedade, garantindo o direito de uma educação de qualidade para todos os estudantes no contexto escolar.

No Brasil, a lei 13.146 de julho de 2015, no capítulo IV, Art. 28, parágrafo XI, garante à pessoa com deficiência a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”(BRASIL, 2015). Além dos professores especializados, também é garantido profissionais para apoiar o aluno na rotina escolar, porém, apesar da presença do apoio, o professor é o responsável em promover o ensino



a todos os alunos. Esses profissionais da educação inclusiva trabalham em conjunto com o professor regente da sala de aula, e dão suporte educacional. Mas, como já citado, sabe-se que a responsabilidade principal de promover a integração da turma, cabe ao professor.

De acordo com Favoretto e Lamônica(2014), no que se refere aos conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos alunos com transtorno do espectro autístico, a capacitação pode ser compreendida como um embasamento conceitual para a prática docente, onde os conhecimentos passam a ser aprimorados, para que assim sendo o desenvolvimento esperado possa ser alcançado.

É de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, uma vez que é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais(FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014, p.104).

Ao considerar que cada criança possui características e personalidade específicas, a preparação do professor contribuirá na rotina diária com os alunos, pois diante do contexto de sala de aula a interação entre os profissionais que atuam na sala e os alunos contribuem para aprendizagem do aluno.

## **CAPÍTULO II: UM CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste capítulo mostra-se o caminho metodológico da pesquisa, especificando a natureza, meios e instrumentos de coleta de dados, o universo pesquisado, sujeitos da pesquisa e a metodologia da análise dos dados que foram coletados durante a investigação.

### **2.1. Natureza, meios e instrumentos da pesquisa:**

Com intenção de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi feita a opção pela pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Minayo(2002) a intenção das ciências sociais é peculiarmente qualitativa. Trata-se de uma pesquisa na qual há interesse em responder questões que não podem ser quantificadas, sendo caracterizada como uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002). Laville e Dionne(1999) acrescentam que na pesquisa qualitativa, a escolha do foco é nas relações sociais e nos elos que existem entre elas, uma vez que a relevância dos conteúdos está na singularidade de cada componente e na ligação entre eles.

Laville e Dionne(1999) afirmam que a coleta de dados pode ser realizada através de fontes bibliográficas ou as informações podem ser encontradas observando o próprio fenômeno, ou através de averiguação com pessoas que o conhecem. Nesta pesquisa foi usada a observação, que segundo Laville e Dionne(1999), a mesma “não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade”(LAVILLE; DIONNE, 1999, p.176).

Colaborando com Laville e Dionne(1999), Lakatos e Marconi(2003) afirmam que “Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.”(LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193). Dessa forma a observação foi ordenada, com o objetivo de captar as informações necessárias para a pesquisa.

Diante disto, o foco da observação será a interação que se estabelece entre a professora e o aluno autista de cada turma, no contexto da sala de aula da alfabetização bilíngue. Buscando compreender com maior aprofundamento como essa interação contribui para o desenvolvimento do aluno.

Em dado momento da pesquisa, a observação assumiu um caráter participante, que segundo Lakatos e Marconi(2003) a observação participante, “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”( LAKATOS e MARCONI, 2003, p.194). Isso aconteceu devido ao fato de ser o ambiente onde a pesquisadora desenvolve a função de estagiária na turma da educação infantil (Kids 2), na qual foi realizada uma das observações. Porém o vínculo empregatício da pesquisadora não comprometeu a coleta dos dados e a análise deles. Vale salientar que o foco da pesquisa está na interação do professor com o aluno autista no contexto da alfabetização bilíngue. Além disso, este fato possibilitou o acesso na instituição e a confiança da família dos alunos que foram observados.

Além da observação, foi usada a entrevista. Para Minayo (2002), através da entrevista, o pesquisador procura coletar informações incluídas na fala dos entrevistados. A entrevista não se trata de uma simples conversa sem intenção, mas sim, como um recurso de coletar dados através das respostas dos autores, diante da vivência de uma certa realidade que está sendo pesquisada. Sendo assim, as professoras e as coordenadoras foram entrevistadas para que se possa entender a realidade sob o ponto de vista de cada sujeito da pesquisa, acerca dos objetivos do estudo, que contribuiu para

a análise da experiência escolar do processo de alfabetização bilíngue com alunos autistas.

Os roteiros das observações e das entrevistas, que foram usados durante a coleta de dados, se encontram nos apêndices da pesquisa. Eles foram planejados para que haja um direcionamento e organização na coleta das informações, a fim de que os objetivos das entrevistas e observações possam ser alcançados. Apêndice A -Roteiro de entrevista com as professoras; Apêndice B - Roteiro com as coordenadoras e Apêndice C - Roteiro de observação na sala de aula, observação da aula de português e de inglês nas turmas pesquisadas.

## **2.2. Universo Pesquisado:**

Para a pesquisa foi escolhida uma escola particular na cidade de Camaragibe/PE - região metropolitana do Recife/PE, onde é oferecido educação confessional e bilíngue da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Médio.

Foram observadas três turmas para a coleta dos dados, uma turma da Educação Infantil (Kids 2), uma turma do 1º ano (Junior 1) e uma turma do 2º ano (Junior 2) do Ensino Fundamental I. As determinadas turmas foram escolhidas pela presença de aluno autista em etapas que envolvem o ciclo de alfabetização. Em cada turma citada há um aluno autista, onde foi observado a interação das professoras com os alunos, a fim de observar possíveis avanços na alfabetização bilíngue, através dessas interações. Na escola onde a pesquisa foi realizada, há uma turma de Kids 3, que é o último ano da Educação Infantil, e que antecede o Junior 1 (primeiro ano dos Anos Iniciais). Todavia, durante a realização deste trabalho não havia aluno autista nessa turma, dessa forma não houve observação na turma do Kids 3.

## **2.3. Sujeitos da pesquisa:**

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de português e inglês das três turmas citadas, num total de cinco professoras porque as turmas do 1º (Junior 1) e 2º ano (Junior 2) dos anos iniciais, têm a mesma professora de português e professoras diferentes de inglês. Os alunos autistas de cada turma, num total de três alunos - um por turma; A coordenadora da Educação Infantil e a coordenadora do Ensino Fundamental I. O foco da observação será a interação entre a professora e o aluno autista de cada turma, nas situações de relação em sala de aula. As coordenadoras fazem parte do estudo com a finalidade de conhecer a proposta bilíngue da escola em relação à

Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais) e os critérios necessários para o docente que atua na alfabetização.

As três crianças observadas durante a pesquisa vão receber nomes fictícios de super-heróis, como forma de preservação de suas identidades, e representando o “super-herói” da preferência do aluno. A criança da educação infantil (kids 2), 4 anos, será chamada de Capitão América, a criança do primeiro ano do ensino fundamental I (junior 1), 6 anos, será chamada de Flash e a criança do segundo ano do ensino fundamental I (junior 2), 7 anos, será chamada de Hulk. Os três alunos observados são do sexo masculino.

As professoras e coordenadoras são aqui identificadas com nomes fictícios para preservação de suas identidades, a professora de inglês da educação infantil, será identificada como P. Wanda, a professora de português da educação infantil P. Joana, a professora de inglês do 1º ano dos anos iniciais P. Clara, a professora de português do 1º e 2º ano dos anos iniciais P. Helena e a professora de inglês do 2º ano dos anos iniciais P. Nicolý. As coordenadoras foram identificadas como Coord 1, para a coordenadora da educação infantil e Coord 2 para a coordenadora do ensino fundamental I, anos iniciais, representado na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

<b>Sujeito Investigado</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Cargo de atuação</b>
P. Wanda	35 anos	Letras / Cursando Pedagogia	11 anos 9 anos na escola pesquisada	Professora de inglês do Kids 2
P. Joana	40 anos	Pedagogia	15 anos 10 anos na escola pesquisada	Professora de português do Kids 2
P. Helena	40 anos	Pedagogia	8 anos 2 anos na escola pesquisada	Professora de português do junior 1 e 2
P. Clara	36 anos	Pedagogia	10 anos 4 meses na escola pesquisada	Professora de Inglês do junior 1
P. Nicolý	35 anos	Pedagogia	3 anos	Professora de

		Línguas e literaturas estrangeiras inglesas e espanholas ( <i>no exterior, sem validação no Brasil</i> )	3 anos na escola pesquisada	inglês do junior 2
Coord 1	44 anos	Pedagogia	23 anos 6 anos de coordenação	Coordenadora da Educação Infantil
Coord 2	41 anos	Letras	16 anos 4 anos como coordenadora	Coordenadora do Ensino Fundamental 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 2.4. Metodologia de Análise

A apuração das informações que foram coletadas na pesquisa foi desempenhada através da Análise de Conteúdo(AC), visto que suas técnicas e mecanismo crítico possibilitam alcançar os conteúdos presentes nas mensagens dos diferentes sujeitos que foram pesquisados e das observações realizadas.

Para Bardin(2011), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”(BARDIN, 2011, p.15). Dessa forma podemos compreender que a AC, não resume a um instrumento metodológico, mas sim um conjunto, o qual busca o tratamento dos dados.

Segundo Bardin(2011), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”(BARDIN, 2011, p.50).

De acordo com Laville e Dionne(1999), “a análise de conteúdo, já foi visto, pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.” (LAVILLE e DIONNE,1999, p. 214). Como afirmam os autores, a metodologia de Análise de Conteúdo possibilita uma abordagem ampla dos objetos de investigação. A AC permitiu nesta pesquisa analisar as atitudes, através das observações das professoras na interação com os alunos autistas, com a finalidade de averiguar as contribuições dessa interação na alfabetização bilíngue, na qual os alunos estão

inseridos. A AC também possibilitou analisar o conteúdo presente na fala dos sujeitos onde as entrevistas foram aplicadas.

### **CAPÍTULO III: ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE COM CRIANÇAS AUTISTAS: OBSERVANDO, ANALISANDO E DISCUTINDO AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Os resultados, aqui apresentados, alcançados por meio do processo investigativo procura responder ao problema e objetivos da pesquisa. Dessa forma o capítulo encontra-se sistematizado em quatro blocos que abordam: Descrição das observações; Tabelas de categorias das observações; Categorias das entrevistas com as docentes e Análise das entrevistas com as coordenadoras.

#### **3.1. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES**

Para a realização das observações foram pontuados alguns tópicos, que foram utilizados para direcionar no processo de observação, o roteiro da observação está anexado na pesquisa. As observações nas três turmas foram realizadas em dias distintos, seguindo o horário de aula de cada turma. Os dias das observações das aulas de inglês de português também ocorreram em dias diferentes, resultando em seis dias de observação.

##### **a) Observação da turma Kids 2**

- **Aula de Inglês** (toda ministrada em inglês)

Professora: Wanda (nome fictício)

Duração: 1h 40 min

A aula toda foi ministrada em inglês (durante todo o turno da manhã)

**Organização da sala:** A sala de aula é composta por cinco mesas e 20 cadeiras, quatro cadeiras em cada mesa. Os armários dos alunos e os armários onde ficam os livros e brinquedos, ficam dentro da sala de aula. Na parte central da sala, em frente ao quadro branco, há um espaço livre, no formato de um semicírculo, com o nome dos alunos colados no chão. No quadro branco, há um espaço onde é colocado a rotina dos alunos. A rotina é escrita em inglês com figuras ao lado representando a atividade que está

escrita. A professora responsável pela turma observada é a professora de inglês, que conta com a presença de uma estagiária para atender as demandas de toda turma, e uma estagiária específica para dar apoio individual ao aluno autista. Porém, durante a semana os alunos têm duas aulas de português, uma aula de música e uma aula de tecnologia, todas essas ministradas em português, cada aula tem duração de 50 min

**Sequência da aula:** No início da aula, a professora recepcionou os alunos e foram se sentando para brincar com os brinquedos que a assistente colocou nas mesas. Em seguida, às 07:30, a professora colocou uma música que faz parte da rotina dos alunos, a hora do *clean up* (limpar) para os alunos guardarem os brinquedos no armário. Conforme cada aluno ia guardando os brinquedos, a professora falava "*Thumbs Up for you*" (*Bravo para você*). Quando os alunos terminaram de arrumar os brinquedos, a professora cantou uma outra música em inglês, que faz parte da rotina, *go to the circle* (vá para o círculo). Os alunos foram se organizando no chão na parte central da sala onde tem um espaço livre, e tem o nome dos alunos fixados no chão; os alunos sentaram formando um semicírculo. A professora sentou de frente para os alunos e cantou uma música que também faz parte da rotina da sala *Hello, how are you?* (Oi, como vai você?). No final da música, a professora perguntou para cada criança como estavam se sentindo, e após todos alunos responderem, a professora cantou mais uma música da rotina da turma, *what the weather today?* (Como está o clima hoje?). Após a música, a professora escolheu três crianças para olharem o tempo pela janela. Após olharem, os alunos voltaram e falaram, *Sunny!* (ensolarado).

Quando as três crianças se sentaram de volta no círculo, a professora fez a introdução do assunto usando um material da Abeca, (editora americana que a escola tem vínculo), uma vaca de fantoche chamada de *Amber Lamb* (foto em Anexo E), feita de feltro, que tem um bolso na parte dianteira onde as letras D maiúscula e minúscula estavam. A professora cantou uma música que é específica para os momentos em que a *Amber Lamb* é usada na sala de aula - *Amber Lamb came to school, came to school, came to school* (*Amber Lamb* veio para escola, veio para escola, veio para escola). Em seguida, tirou a letra do bolso da *Amber Lamb* e perguntou o nome da letra e o som que ela faz. Após alguns alunos responderem o nome da letra e o som que ela faz, a professora pediu para todos falarem junto com ela, *letter Di say: Dã, Dã, Dã, Dã* (letra Dê faz: Dã,Dã,Dã,Dã ). Logo em seguida, a professora colocou um vídeo musical sobre a letra D. A música fala sobre a letra D, que é uma consoante do alfabeto, o som que ela faz e alguns nomes que começam com a letra D. *Link do vídeo:*

<https://www.youtube.com/watch?v=NqntSJGu1t0>. Durante a exibição do vídeo a professora Wanda chamou cada aluno, um por vez, para ir no quadro tocar na letra que aparecia na projeção do vídeo que estava passando, quando os alunos tocavam a letra D ganhavam um ponto na mão, com um marcador de quadro branco, como forma de reforçador. Após o vídeo a professora perguntou se a letra D era uma vogal ou consoante: alguns alunos falaram certo, outros se confundiram. A professora perguntou quais são as vogais, os alunos foram falando e ela escreveu no quadro. Quando estava completo, ela perguntou se a letra D estava escrita: os alunos falaram que não. Então, Wanda falou que ela (a letra D) não estava lá porque era uma consoante. Logo após, a professora pediu para os alunos falarem nomes que começavam com a letra D - eles foram falando e a professora fez uma lista no quadro com os nomes que os alunos falaram.

Em seguida, a professora levou os alunos ao parque e pediu para que eles escrevessem com o dedo na areia a letra D maiúscula e minúscula - os alunos se espalharam pelo parque e escreveram a letra D na areia. Quando todos escreveram, a professora olhou todas as letras D que os alunos escreveram na areia, parabenizando-os e fazendo “*Hi, five*” (oi, cinco), cumprimento de tocar na mão, logo em seguida chamou para voltarem para a sala. Na sequência da aula a professora entregou para cada aluno, isopor, na medida de uma folha de ofício, e uma atividade com a letra D grande impressa na folha. A professora entregou um palito de churrasco para cada aluno e falou para eles fazerem o contorno da letra D com furos folha. Os alunos se sentaram nas mesas e realizaram a atividade, em seguida os alunos que compram lanche foram para o refeitório e os alunos que trazem o lanche de casa ficaram na sala para lanchar.

Na observação, o aluno Capitão América fez a arrumação dos brinquedos, ficou feliz quando a professora falou *thumbs up* para ele. Sentou no lugar certo com o nome dele no chão. No momento do círculo o aluno não cantou a música, quando a professora perguntou: *How are you today?* Ele respondeu: *Happy!*. No momento da música da letra D, o aluno ficou um pouco impaciente esperando a professora chamar o nome dele para tocar a letra D (a estagiária que trabalha com o aluno, conversou com o aluno e ele ficou mais calmo), quando ele foi chamado e apareceu a letra D no quadro, o aluno demonstrou muito entusiasmo para ganhar o ponto na mão, ele se levantou e tocou na letra. Na atividade de escrever a letra na areia, o aluno fez a letra maiúscula e minúscula sem dificuldade. O aluno depois que fez a letra na areia chamou a professora para ver como ficou, a professora falou “*very good*”(muito bom) e *Hi, five*(Oi, cinco), cumprimento de tocar na mão, Capitão América também mostrou a letra D, para os amigos que passaram



perto dele. Na atividade de furar o papel o aluno Capitão América, conseguiu realizar sem dificuldades.

- **Aula de português:** toda ministrada em português)

Professora: Joana (nome fictício)

Duração da aula: 1h40 min (duas aulas de 50min)

A aula foi observada em dia diferente da aula de inglês, por 1h40min. As aulas de português não são ministradas o turno todo, e são seguidas por atividades em inglês.

**Sequência da aula:** As aulas de português foram as duas primeiras do dia, seguindo a mesma rotina. No início da aula os alunos brincaram nas mesas com os brinquedos. Às 7:30 a professora falou que era a hora de arrumar os brinquedos, foi colocado a música do *clean up* (limpar). Em seguida, a professora chamou todos para o círculo e sentou no chão com os alunos, e falou que tinha uma surpresa na caixa misteriosa. De dentro da caixa, a professora Joana tirou bonecos feitos de feltro que iriam ajuda-lá na contação da história (os bonecos são chamados de monstros, pela professora, pois têm as características de monstros iguais de personagens usados em animações infantis - os alunos já conheciam os monstros, que são três: o monstro da natureza, o do silêncio e o da diversão). O monstro escolhido pela professora foi o silêncio, pois seria a contação da história. A professora levou o livro com o título *Cabelinho vermelho e o lobo bobo* (versão modificada da história de chapeuzinho vermelho). A professora falou que era uma outra história diferente de chapeuzinho. Joana leu a história e no final fez algumas perguntas sobre a história - o que o lobo queria de cabelinho vermelho? - os alunos responderam que ele queria comer a menina. A professora fez mais uma leitura do livro com os alunos e repetiu a pergunta, os alunos ainda falaram que o lobo queria comer cabelinho vermelho. A professora voltou a história e explicou que ele era um lobo bobo e não queria comer a menina, após a explicação e apontando a imagem do livro onde o lobo está olhando a cesta que a menina estava carregando, os alunos compreenderam que o lobo queria a cesta de comidas que cabelinho vermelho estava levando. No final da história mostra que ele era amigo da menina e na cesta tinha um bolo de aniversário para o lobo bobo. Os alunos aparentaram não ter entendido muito, depois com as explicações da professora eles entenderam a história.

Na sequência da aula, a professora pediu para uma funcionária da escola bater na porta e deixar uma cesta que já estava preparada. Dentro da cesta havia tampas de garrafa pet, na qual cada uma estava escrito uma letra do alfabeto, embrulhadas como doces. A pessoa bateu na porta e a professora perguntou quem é? Em seguida a

professora se levantou e abriu a porta, a cesta estava no chão com um bilhete escrito: “Olá! Hoje preparei uma cesta de doces especiais para você! Tenho certeza que irá gostar! Mas por serem doces diferentes você não pode comer. Apenas aprender com eles, combinado? Beijos, Cabelinho Vermelho”. A professora falou: “tem uma surpresa para vocês, a cabelinho vermelho que deixou aqui”. A professora sentou e falou que são doces diferentes, não são para comer. Ela deu um para cada aluno, quando todos receberam ela falou que podiam abrir, nessa hora os alunos viram que era uma tampa com uma letra escrita. A professora colocou um cartaz dividido em 26 quadrados no meio círculo e falou que iriam formar o alfabeto, perguntou quem está com a letra A? essa letra faz “A”. A criança que estava com a letra A foi até a professora e ela pediu que o aluno colocasse no primeiro quadrado a tampa com a letra A, sabia que essa é a primeira letra do alfabeto? Tem alguém aqui que o nome começa com a letra A? Os alunos que o nome começa com a letra A, responderam o meu (três alunos responderam) em seguida a professora perguntou às crianças qual a próxima letra do alfabeto? Os alunos foram respondendo quando eles não sabiam a professora ajudava. Em cada letra a professora perguntou se algum aluno tinha o nome com aquela letra (todos alunos responderam a letra do nome) e fez o som das letras. As letras que sobraram da distribuição, a professora colocou no cartaz e dessa forma eles montaram o alfabeto. Quando o cartaz estava montado a professora falou que o presente da Cabelinho Vermelho era o alfabeto, a professora falou que as letras formam o alfabeto e com ele podemos escrever as palavras, ela perguntou quem gostou do presente da Cabelinho vermelho, os alunos responderam que gostaram. Em seguida a professora pegou os livros e com o auxílio da estagiária da sala distribuiu para os alunos. Depois, os alunos foram para as mesas, sentaram nas cadeiras para realizar a atividade do livro. Após a atividade foi a hora do lanche.

O aluno Capitão América gostou da história do lobo bobo e achou engraçado as tentativas do lobo para pegar a cesta. Porém ele também pensou que era para pegar a Cabelinho Vermelho, mas depois das explicações da professora o aluno compreendeu. Durante a contação da história o aluno ficou atento acompanhado a história. No momento da surpresa que Cabelinho Vermelho deixou para eles, a professora explicou que não era de comer, era um doce diferente, a estagiária reforçou com o Capitão América que não era doce de comer, mas sim para aprender. Porém, ao abrir a embalagem e perceber que não era um doce de verdade, o aluno ficou muito frustrado, jogou a tampa e começou a gritar na sala. A estagiária que dá apoio pedagógico ao aluno conversou com o aluno e ele parou de gritar. Quando a professora começou a chamar os alunos para colocarem a

tampa no cartaz, o aluno também quis colocar a tampa. A estagiária entregou a tampa para ele e quando a professora chamou a letra que ele estava segurando o aluno colocou no cartaz. A professora falou "muito bem, Capitão América". Quando chegou na letra que é a primeira letra do nome do aluno e a professora perguntou qual criança o nome começa com aquela letra, o aluno não respondeu, a estagiária perguntou qual a primeira letra do seu nome? O aluno sorriu e respondeu a letra —. Então a estagiária falou para o aluno falar para a professora. O aluno respondeu para a professora: o meu nome, a professora falou "muito bem, Capitão América". Na hora da atividade o aluno sentou na cadeira e realizou a atividade com o auxílio da estagiária.

### **b) Observação da turma Júnior 1**

- **Aula de Inglês** (toda ministrada em inglês)

Professora: Clara (nome fictício)

Duração: 1h 40 min

A aula toda foi ministrada em inglês (durante o turno da manhã)

**Organização da sala:** A sala é composta por carteiras com prancheta, posicionadas em fileiras. Os armários onde os alunos guardam o material ficam dentro da sala de aula. A rotina da turma é escrita em inglês e tem figuras ao lado representando a atividade, fica posicionada ao lado quadro branco. As professoras responsáveis pela turma são as professoras de português e inglês, na turma há uma estagiária (com curso de inglês) que presta apoio a toda turma e uma estagiária (sem curso de inglês) que presta apoio ao aluno autista.

**Sequência da aula:** Ao iniciar a aula, a professora Clara cumprimentou os alunos com *good morning!* (bom dia!). A professora colocou o slide da aula, que é projetado no quadro branco da sala. Em seguida, Clara colocou o slide da agenda e esperou os alunos copiarem. Quando todos alunos escreveram a agenda, a professora Clara passou o slide e colocou uma música que faz parte da rotina daquele mês, a música escolhida tem referência com o versículo escolhido para ser lido durante todo o mês. Após a música, no próximo slide, os alunos recitaram o versículo de João 3:16 que estava escrito em inglês. No slide seguinte estava escrito *let's pray* (vamos orar) e uma imagem ilustrativa com três crianças orando, a professora fez a oração e os alunos repetiram. Em seguida, a professora perguntou quem fez a atividade de casa, três páginas do livro didático de inglês, mas não fez a correção das atividades de casa neste dia. Logo após, Clara

colocou no slide uma lista chamada de *Phonics chart 6* (gráfico fonético 6), essa lista é trabalhada com as alunos cerca dois meses, os alunos e a professora falam juntos o som do *special sound* (som especial) e uma palavra com aquele *special sound*. Na sequência da aula a professora colocou uma lista com palavras do *special sound CK*, que foi trabalhado em outra aula, para revisão. No slide seguinte a professora apresentou o *special sound BR*, e o *Phonics chart 7* (gráfico fonético 7) os alunos repetiram junto com a professora os sons especiais e as palavras que estavam na tabela do Phonics chart 7. A professora colocou um slide com BRA, BRE, BRI, BRO e BRU e palavras que começam com BR: *BRAD*(nome pessoal), *BRASS*(latão), *BRUSH*(escovar), *BRET*(nome pessoal), *BRAVE*(corajoso/corajosa), *BRICK*(tijolo), *BRAIN*(cérebro), *BRAKE*(freio) e *BREEZE*(brisa) e pediu para os alunos repetirem com ela "let's repeat" (vamos repetir). No slide seguinte a professora leu as sílabas, que é chamado *blends* (mistura) DRA, DRE, DRI, DRO e DRU com os alunos e as palavras que começam DR, seguindo o mesmo método de repetir o som que é formado quando as consoantes DR fazem quando estão juntas, lendo as palavras que estavam no slide *DRIP*(gotejamento), *DRIVE*(dirigir), *DRY*(seca/seco), *DROP*(derrubar), *DRUM*(tambor), *DRESS*(vestir), *DREAM*(sonho), *DRAIN*(secar), *DRAG*(arrastar), *DROVE*(dirigiu) os alunos leram as palavras com a professora.

Após a leitura das palavras com a turma a professora chamou as meninas para ficarem em pé, formando uma fila de frente para o quadro branco, para lerem as palavras que a professora colocou no slide. Em seguida os meninos foram fazer a leitura. Quando todos leram, a professora escolheu algumas crianças para realizarem a marcação no quadro branco, das vogais e dos *special sound (som especial)* das palavras que foi feita a leitura em conjunto. No slide seguinte a professora levou uma atividade e chamou os alunos que não foram na marcação das vogais e dos sons especiais, na atividade havia algumas palavras incompletas e ao lado uma imagem que representava a palavra, essas palavras faziam parte de outros *Phonics Chart*, que foram trabalhados com a turma, em meses anteriores. A professora auxiliou os alunos fazendo o som das letras que precisam colocar para completar a palavra. Quando todas as palavras foram completadas, a professora liberou os alunos para o lanche.

O aluno Flash estava acompanhado da estagiária que dá o apoio pedagógico para o aluno. Em alguns momentos ele ficou em pé para conversar com os amigos, mas a estagiária pediu que ele sentasse e ele sentou. Durante os momentos repetição dos *special sound* (som especial) dos blends (misturas), os blends (as sílabas), o aluno Flash acompanhou a turma. Quando a professora chamou os meninos para fazerem a leitura, o

aluno ficou empolgado. Em seguida a professora chamou alguns alunos para marcarem as vogais, o aluno Flash foi escolhido nessa atividade. A professora pediu para ele marcar a vogal da palavra, o Flash ficou sorrindo e não marcou, então a professora pediu para ele escrever as vogais conforme os sons das vogais que ela reproduziu, o aluno escreveu no quadro, em seguida fez a marcação da vogal na palavra que ela pediu anteriormente. A professora falou “Good job” (bom trabalho). Em seguida o aluno se sentou.

- **Aula de Português** (toda ministrada em português)

Professora: Helena (nome fictício)

Duração: 50 min

A aula toda foi ministrada em português (na sequência da rotina os alunos tiveram aula de outras disciplinas)

**Sequência da aula:** Ao entrar na sala, a professora Helena, usando o microfone auricular, cumprimentou os alunos e organizou a turma em trios para a realização da atividade do livro didático. Quando os alunos se organizaram em trio a professora pediu para que abrissem o livro de português na página da atividade. A professora distribuiu uma frase diferente, escrita em uma tira de papel, para cada trio e pediu para que fizessem a leitura juntos. A professora projetou a página da atividade no quadro branco e foi chamando um trio por vez, de acordo com a sequência das frases que estavam no livro. Helena explicou que os alunos deveriam ver qual palavra da frase tinha mais letras e qual tinha menos letras e a quantidade delas. Na medida que cada grupo colocava a resposta no quadro a professora fazia a correção junto com a classe e esperava eles colocarem a resposta no livro.

No dia da observação, o aluno Flash estava acompanhado pela AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola, pois a estagiária que faz o apoio pedagógico com o aluno, estava ausente.

O aluno Flash participou da atividade junto interagindo com o trio. Com o auxílio da AEE, o aluno contou a quantidade de letras de cada palavra da frase e a AEE foi anotando no mini quadro branco usado para dar suporte nas aulas. Quando o aluno contou as três palavras da frase, a AEE perguntou qual era a que tinha mais letras, o aluno respondeu “CORRENDO”, depois ela perguntou qual tinha menos letras ele respondeu “BOI”. A professora Helena, foi até a cadeira do Flash e perguntou para a AEE, se ele estava conseguindo realizar a atividade, a AEE, falou que sim, Helena tocou no Flash e o elogiou. Ao ser chamado pela professora para escrever no quadro a resposta, o

Flash demonstrou muito entusiasmo. A professora perguntou para o aluno quantas palavras tem na frase BOI FOGUE CORRENDO, o aluno Flash respondeu: três, em seguida a professora perguntou qual a menor, o aluno apontou para a palavra BOI e falou “essa”, Helena perguntou agora qual a maior? A professora tirou o microfone e deixou o aluno responder no microfone, usado por ela para ministrar as aulas, O Flash respondeu bem alto no microfone "CORRENDO". A professora falou: “Muito bem, Flash” e o abraçou , em seguida o Flash voltou para o lugar e sentou. Em alguns momentos da aula a AEE precisou chamar o aluno para sentar, pois ele ficava em pé para conversar com os amigos.

### c) Observação da turma Júnior 2

#### - Aula de Inglês(toda ministrada em inglês)

Professora: Nataly(nome fictício)

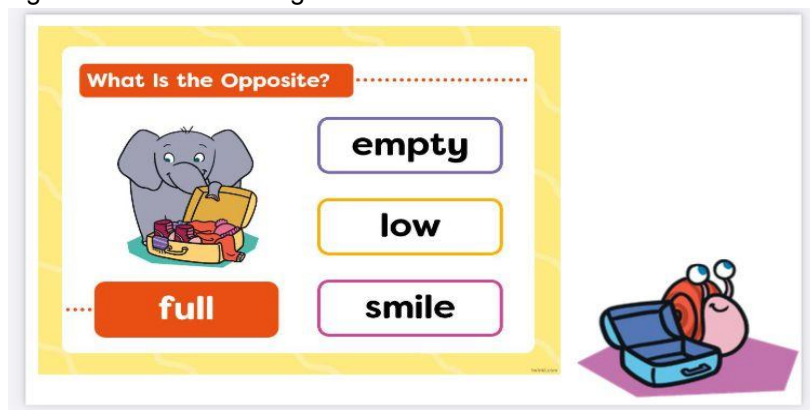
Duração: 1h e 40min

**Organização da sala:** A sala é composta por carteiras com prancheta, posicionadas em fileiras. Os armários onde os alunos guardam o material ficam dentro da sala de aula. As professoras responsáveis pela são as de português e inglês, na sala há um estagiário (com curso de inglês). Para o acompanhamento pedagógico do aluno Hulk, tem uma AT(auxiliar terapêutico) contratada pela família para realizar o apoio pedagógico na escola e fora.

**Sequência da aula:** A professora cumprimentou os alunos com *good morning, everyone!* (bom dia, todos), em seguida colocou o slide com projeção no quadro branco. No primeiro slide a professora colocou a rotina dos alunos e explicou o que iria acontecer naquela aula. Em seguida a professora colocou o versículo do mês, em 2 Pedro 3:18, os alunos recitaram junto com a professora. Em seguida foi o momento da oração, a professora fez a oração e os alunos repetiram. No próximo slide a professora colocou um vídeo musical sobre o versículo do mês (todo em inglês) Link:<https://www.youtube.com/watch?v=0tDPw06NfMg>. Dando continuidade a aula, a professora colocou o próximo slide era sobre o calendário, qual o mês, qual data, e qual dia da semana, no slide havia espaços em branco para os alunos escreverem no quadro o mês, a data e o dia da semana. No slide seguinte estava escrito uma pergunta: *What is the opposite?* (Qual é o oposto?). No slide seguinte a professora colocou as instruções da atividade que seria realizada na aula. Para a atividade, a professora colocou no slides a pergunta “*What is the opposite?*” (Qual é o oposto?), uma imagem que representava a

palavra e do outro lado três palavras, duas aleatórias e uma oposta a palavra que estava escrita.

Figura 1. Atividade de inglês



Fonte: Imagem cedida pela professora de inglês

A professora escolheu um aluno e pediu para ele ler a palavra e marcar o oposto da palavra. A palavra *full* (cheio) foi colocada para que se achasse o oposto e do outro lado as palavras *empty* (vazio), *low* (baixo) e *smile* (sorriso), para o aluno marcar o oposto. O aluno marcou a resposta *empty* (vazio). A professora colocou cinco slides seguindo essa mesma atividade, com palavras diferentes. Cinco alunos foram escolhidos para irem no quadro marcar o oposto das cinco palavras. O aluno Hulk foi escolhido para realizar essa atividade.

No slide seguinte a professora trabalhou o *phonics chart 8* (gráfico fonético), onde há uma tabela com os *special sounds* (sons especiais). A professora colocou no youtube, para fazer junto com os alunos link: <https://www.youtube.com/watch?v=VWK2BKu6ZO4>. A professora fez a leitura da lista três vezes, na primeira vez só as meninas fizeram a leitura, em pé, em seguida só os meninos, Nataly falou: “ Now, Boys, stand up, let 's repeat!” (Agora, os meninos, de pé, vamos repetir!), por fim todos juntos, sentados. Ao terminar a leitura da lista a professora fez a correção da atividade de casa, Nataly foi lendo a atividade e os alunos foram respondendo, os alunos que não fizeram em casa, atualizaram na hora da correção. Após a correção, a professora passou uma atividade para fazer na classe, uma página do livro didático de inglês, Nataly deixou um tempo para os alunos realizarem a atividade. Depois de um tempo, a professora fez a correção da atividade do livro com os alunos, perguntando qual a resposta que eles colocaram e os alunos responderam. Quando todos responderam a professora deu um visto na atividade, em seguida explicou a atividade do livro para ser feita em casa.

O aluno Hulk, fez as atividades da rotina com o incentivo da AT (Acompanhante Terapêutico) que é uma profissional contratada pela família do aluno para dar a

assistência durante o dia, incluindo na escola. Todas as atividades foram feitas com auxílio da AT. Na primeira atividade feita no quadro para marcar o oposto, a professora escolheu Hulk para responder no quadro e o chamou “Come here, Hulk”, a AT falou para ele ir para frente da sala, o aluno se levantou e foi com a AT. A professora perguntou: Hulk qual é o oposto de *wet* (molhado), a AT falou para a professora que iria cobrir uma das três opções e deixar duas para que o aluno pudesse responder. A AT cobriu a palavra *tall* (alto), deixando as palavras *dry* (seco) e *day* (dia), e perguntou em inglês qual oposto de *wet* apontando para a imagem do elefante molhado, Hulk respondeu apontando para a palavra *dry*. A professora e AT parabenizaram o aluno pela resposta certa. A professora falou: “Good job”. A AT: “Muito bem”.

Figura 2. Atividade de inglês



Fonte: Imagem cedida pela professora de inglês

Na atividade de classe o aluno, a AT colocou a página do livro no mini quadro branco usado para auxiliar o aluno nas aulas, e ajudou a colocar a página da atividade no livro. O aluno fez uma parte da atividade sozinho, na questão de ligar o oposto das palavras, em uma coluna: *down* (baixo), *out* (fora) e *off* (desligado) na outra coluna *up* (cima), *in* (dentro) e *on* (ligado), o aluno fez só. Na parte de circular os *special sounds* (sons especiais), o aluno realizou com o apoio da AT e a questão para ligar as palavras que rimam também foi realizada com a AT.

- **Aula de Português** (toda ministrada em português)

Professora: Helena (nome fictício)

Duração: 50 min

A aula toda foi ministrada em português (a aula foi a terceira aula do dia, na sequência da rotina os alunos tiveram aula de outras disciplinas)

**Sequência da aula:** A professora cumprimentou os alunos: Olá Junior 2, em seguida escreveu no quadro uma coluna com as letras B, C, F, G, P, T. Em seguida a professora



explicou que iriam estudar o encontro consonantal das letras L e R com as letras que estavam escritas no quadro. A professora Helena, fez o som das letras que estavam no quadro e em seguida perguntou como vai ficar o som das letras quando colocar a letra L, a professora escreveu a letra L ao de todas as letras que estavam no quadro, ficou BL, CL, FL, GL, PL e TL. Helena falou para os alunos falarem junto com ela o som do encontro consonantal, depois de repetirem o som a professora perguntou quem sabia uma palavra com BL, não era necessário ser no começo da palavra, alguns alunos responderam, e perguntou palavras que os alunos conheciam de cada encontro consonantal que foi formado com a letra L (não escreveu as palavras no quadro). Em seguida escreveu outra coluna com as letras B, C, F, G,P, T e repetiu o som das letras, depois escreveu a letra R ao lado de cada letra, formando: BR, CR, GR, PR e TR, a professora fez o som do encontro consonantal que foi formado e pediu para os alunos repetirem. Em seguida perguntou quais palavras os alunos conheciam com aqueles encontros consonantais. Na sequência da aula a professora fez uma atividade do livro didático, sobre o assunto estudado.

A professora chamou o aluno Hulk para fazer a leitura das duas colunas com os encontros consonantais, “Vem, Hulk”. A AT auxiliou o aluno fazendo o som de cada letra e pediu para ele juntar, na medida que Hulk ouvia o som das duas letras, ele juntou e falou o som do encontro, “muito bem, Hulk” a professora falou, “é isso aí cara” a AT falou. A atividade do livro foi feita com o auxílio da AT.

### 3.2 TABELA DAS CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO

Para a elaboração das seguintes tabelas foram produzidas quatro categorias, com a finalidade de desenvolver os objetivos mais fortes das observações, que são: *Interação da docente com aluno autista em sala aula; Estratégias de interação na aula e com a turma; Reforçador positivo com o aluno autista e Uso do método fônico*. As quatro categorias, foram desenvolvidas a partir das observações das três turmas, quantificando em três tabelas de análise, onde são analisadas as aulas de português e inglês.

A tabela a seguir é referente às observações das aulas de português e inglês, na turma do Kids 2, Educação Infantil. As professoras Joana e Wanda, do aluno Capitão América.

Tabela 2 : Categorias da Observação Kids 2- Educação infantil

Categoria	Aula de inglês	Aula de português	Comentários
-----------	----------------	-------------------	-------------

<p>Interação da docente com aluno autista em sala aula</p>	<p>A professora interagiu diretamente com o aluno.</p> <p>Exemplo:          “Thumbs up for you” ( Bravo para você)</p> <p>“How are you today?”          (Como você está hoje?)</p> <p>“Hi five”          (Oi cinco)</p>	<p>A professora interagiu com o aluno no momento da atividade, chamando a letra que ele estava para colocar no cartaz.</p>	<p>A professora de inglês manteve uma interação próxima com o aluno Capitão América. A professora de português interagiu pouco com o aluno.</p>
<p>Estratégias de interação na aula e com a turma</p>	<p>Músicas na rotina da aula; Atividades na areia do parquinho; Uso de fantoche.</p> <p>Exemplo:          “Tocar na letra D”          “ Vamos escrever a letra D na areia do parquinho”</p>	<p>História contada com o auxílio do livro paradidático; cesta de “doces” produzida pela professora. Montar o cartaz do alfabeto com as letras nas tampinhas.</p> <p>Exemplo:          “ tem uma surpresa para vocês, a cabelinho vermelho que deixou aqui”</p>	<p>As aulas dinâmicas e interativas favoreceram o aluno Capitão América, visto que o aluno gosta de se movimentar. O aluno ficou frustrado com o “doce”, porém em seguida o aluno interagiu na aula.</p>
<p>Reforçador positivo com o aluno autista</p>	<p>Reforçador social; usou o marcador de quadro branco. Reforçador com o uso de contato físico.</p> <p>Exemplo:          -“Thumbs up for you” ( Bravo para você)</p> <p>-“Very good”          (muito bom)</p>	<p>Reforçador social</p> <p>Exemplo:          -Muito bem, Capitão America.</p>	<p>O aluno demonstrou muito entusiasmo ao receber os reforçadores.</p>

	-”Hi five” (oi cinco)		
Uso do método fônico	Repetição do som da letra D;  Exemplo: “The letter Di, say DÃ,DÃ,DÃ,DÃ	O som de cada letra do alfabeto.  Exemplo: O nome e o som das letras(sem repetição)	Na aula de inglês foi observado a repetição do som da letra D. Na aula de português a professora fez o som das letras conforme as letras estavam sendo colocadas no cartaz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações em sala de aula.

Nesta categoria será analisada a *interação da docente com o aluno autista em sala de aula*.

De acordo com Faria, Maranhão e Cunha(2008), o desenvolvimento humano é consequência das interações entre os sujeitos que estão envolvidos nos meios sociais. Ao analisar a sala de aula como um ambiente social onde a socialização e interação são desenvolvidos.

Ao realizar a observação na aula de inglês, no momento inicial da aula foi verificado a interação de Wanda com o Capitão América, ao parabenizar o aluno quando guardou os brinquedos. No decorrer da aula, no momento da socialização, quando os alunos falaram como estavam se sentindo, Capitão America respondeu para Wanda como estava se sentindo. Outro momento de interação com a professora, se deu quando o Capitão América escreveu a letra D na areia, e ela o elogiou e cumprimentou-o com um toque na mão. Foi possível observar essas interações da professora Wanda com o Capitão América.

Na aula de português, foram observados apenas dois momentos em que a professora Joana interagiu com o Capitão América. Ao pedir que o aluno colocasse a tampa com a letra no cartaz, e o parabenizou. O outro momento aconteceu quando a professora perguntou qual aluno o nome começava com uma determinada letra, com o incentivo da estagiária, Capitão America respondeu que o nome dele começa com aquela letra e Joana o parabenizou.

A próxima categoria foi desenvolvida para análise é referente às *estratégias de interação do aluno na aula e com a turma*.

De acordo com Camargo e Bosa(2009), a socialização da criança autista com o meio onde está inserida contribui para o desenvolvimento da comunicação, da interação,

entre outros aspectos que são afetados com o TEA. Dessa forma, quando a criança está envolvida nas atividades desenvolvidas na sala de aula e ela pode socializar com os outros alunos e com os profissionais da sala de aula, principalmente os docentes, está contribuindo com desenvolvimento.

Durante a observação, a professora Wanda fez uso do vídeo da música no qual os alunos puderam fazer a dinâmica de se levantar e tocar na letra D, no quadro. Nesse momento, o aluno Capitão América esperou a vez dele para ir tocar na letra, e através dessa dinâmica ele interagiu na aula. Na atividade de escrever o nome na areia, Capitão América interagiu com outros alunos mostrando a letra D que ele escreveu. A professora de português levou um livro de história infantil para contar na aula e realizou uma dinâmica, com cesta de “doces de aprender”, pois na história Cabelinho vermelho levava comidas gostosas na cesta para festa do lobo bobo. Ao entregar os doces de "letras", e pedir que os alunos colocassem no cartaz, a professora estimulou o aluno na interação da aula. Porém houve uma desorganização do Capitão América, devido a frustração de não encontrar um doce de verdade, pois ele teve dificuldade com a simbolização e não compreendeu a proposta da dinâmica. É possível perceber que aconteceu algo que a professora não esperava, ou seja, essa estratégia de interação não surtiu um resultado positivo com o Capitão América.

Nessa categoria será mostrado os *reforçadores positivos usados pelas docentes com o aluno autista*.

Além das estratégias de interação, bem estruturadas e pensadas no contexto da turma por inteiro, os reforçadores positivos resultam em ações que fortalecem a prática docente com os alunos.

Na aula de inglês, Wanda realizou alguns reforçadores positivos com o Capitão América. No momento inicial da aula, quando o aluno organizou os brinquedos ela o elogiou falando “Thumbs up, for you” (Bravo, para você). Quando Capitão América escreveu a letra na areia, Wanda falou “Very good”(muito bom) e cumprimentou tocando na mão e falando “Hi, five” (oi, cinco). Os reforçadores também foram usados com os outros alunos da sala. Na aula de português, Joana usou o reforçador social, com elogios parabenizando o aluno quando colocou a letra no cartaz e quando ele falou com qual letra o nome começa.

#### *Uso do Método fônico*

Durante as observações, foi possível verificar que o método fônico é o método trabalhado na escola. De acordo com Leal, Brandão e Almeida(2013); uma das características do método fônico se dá pelo ensino dos fonemas, no processo inicial da

alfabetização. Durante as observações foi verificado que nas aulas de inglês o ensino dos fonemas é feito com mais intensidade e repetição, as aulas de português seguem o mesmo caminho com trabalho do ensino dos sons das letras, porém com menos repetição. Nessa última categoria das observações, será mostrado como o método fônico foi trabalhado na aula observada.

No decurso da aula de inglês foi trabalhado a letra D, foi observado uma intensa repetição do som da letra, como forma de memorização. Na aula, a professora Wanda também trabalhou algumas palavras com a letra D, porém não foram usados textos ou frases. Na aula de português, Joana fez o som das letras apenas uma vez, no momento de colocar as letras do alfabeto no cartaz, ela perguntou com qual criança estava letra e falou o nome da letra e som que ela faz.

A tabela seguinte é referente a análise das observações das aulas de português e inglês, na turma do Junior 1, Ensino Fundamental 1. As professoras Helena e Clara, do aluno Flash.

Tabela 3 : Categorias da Observação Junior 1- Ensino Fundamental 1

Categoria	Aula de inglês	Aula de português	Comentários
Interação da docente com aluno autista em sala de aula	Chamou no quadro para realizar atividade.	Chamou no quadro para realizar atividade. Deixou o aluno falar no microfone.  Exemplo: "Fala aqui no microfone"	A interação mais próxima das professoras com o aluno Flash, se deu na hora atividade no quadro.
Estratégias de interação na aula e com a turma	Música do mês. Ficar em pé, junto com os meninos. Escrever no quadro com o marcador de quadro branco.	Organização da sala em trios. Falar no microfone. Escrever no quadro branco.	A organização da sala em grupos na aula de português, favoreceu a interação do aluno com os outros alunos. Na aula de inglês e português o aluno foi chamado para responder no quadro junto com a professora.
Reforçador positivo com o aluno autista	Reforçador social  Exemplo:	Reforçador social. Reforçador com contato físico.	O aluno abriu sorrisos com as palavras das professoras. Deu

	-“Good job” (Bom trabalho)	Exemplo: -“Muito bem, “Flash”. -Abraço da professora de português.	gargalhadas após falar no microfone.
Uso do método fônico	Repetição dos special sounds e dos phonics chart.  Exemplo: -“Let's repeat” (vamos repetir).	Na aula observada foi trabalhado a quantidade das letras nas palavras.	Na aula de inglês foi realizada a repetição dos sons especiais e de palavras que são compostas pelo som especial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações em sala de aula.

Na categoria de *interação da docente com aluno autista em sala de aula*, serão apontadas as interações das professoras Clara e Helena com o Flash, durante as aulas observadas.

Durante a observação da aula de inglês, no junior 1, não houve muitos registros de interação da professora Clara com o Flash. Durante a aula, Clara se referiu de forma direta com o aluno, apenas uma vez. Ao chamar o aluno no quadro para realizar a atividade, nesse momento, Clara pediu para o Flash marcar as vogais das palavras que estavam no quadro (através da projeção), Flash ficou sorrindo e não marcou, Clara fez os sons das vogais e pediu para ele ir escrevendo. Flash escreveu as vogais. Na aula de português, a professora Helena interagiu com o Flash quando ele estava realizando a atividade com o apoio da AEE, Helena foi até a cadeira do aluno para ver se ele estava com alguma dificuldade na atividade. Nesse momento, ela tocou o Flash e fez um elogio. Outro momento de interação durante a observação, aconteceu quando Helena chamou o Flash para responder a atividade na frente da sala, quando o Flash foi responder, Helena deu o microfone para ele responder. Foi observado muito entusiasmo do Flash ao responder no microfone.

Na categoria de *estratégias de interação na aula e com a turma*, serão abordadas as estratégias que as docentes usaram para interagir com o Flash na aula e com os colegas de turma.

Ao decorrer da aula, a professora Clara chamou os meninos para ficarem de pé na frente da sala e repetirem os sons especiais, todos juntos. Nesse momento, o Flash interagiu na aula junto com os outros meninos. Outro momento de interação do aluno com a aula, aconteceu quando Clara chamou o Flash para responder uma das atividades no

quadro. Já na aula de português, Helena organizou a turma em trios para realizarem a atividade em grupo. Durante a atividade, Flash interagiu com os alunos que estavam no grupo. Ao ser chamado no quadro para responder a atividade, o Flash interagiu na aula.

Nessa categoria de *Reforçador positivo com o aluno autista*, serão pontuados os reforçadores positivos praticados pelas docentes com o Flash.

A professora Clara, na aula de inglês, usou o reforçador positivo social, fazendo um elogio para o Flash, quando ele realizou a atividade no quadro - "Good job" (Bom trabalho). Já a professora Helena, na aula de português, usou o reforçador positivo social e físico, ao tocar o Flash e fazer elogio, quando foi na banca do Flash. Ao falar a resposta no microfone, ela reforçou falando - "Muito bem, Flash" e o abraçou.

Na categoria do *uso do método fônico*, foram observadas algumas características do método durante a aula de inglês, por exemplo: a repetição dos sons especiais, duas listas diferentes e os sons DR e BR que foram trabalhados na aula. Não foi observado dificuldade do Flash com o método fônico, no que diz respeito à repetição dos sons especiais. Na aula de português não foi observado o uso dos fonemas, Helena trabalhou a quantidade de letras na palavra e a quantidade de palavras na frase. Os alunos foram questionados em relação a qual palavra tem mais letras e qual tem menos. O Flash compreendeu a atividade e realizou com o auxílio da AEE.

A próxima tabela é referente às observações das aulas de português e inglês, na turma do Junior 2, Ensino Fundamental 1. As professoras Helena e Nataly, do aluno Hulk.

Tabela 4 : Categorias da Observação Junior 2- Ensino Fundamental 1

Categoria	Aula de inglês	Aula de português	Comentários
Interação da docente com aluno autista em sala de aula	Chamou o aluno para realizar a atividade no quadro.  Exemplo: - "Come here, Hulk" ( Vem aqui, Hulk);	Chamou o aluno para falar o som dos encontros consonantais, escritos no quadro.  Exemplo: "Vem, Hulk"	No dia das observações foi verificada a interação das professoras com o aluno Hulk no momento de realizar a atividade no quadro branco.
Estratégias de interação na aula e com a turma	1.Vídeo com a música no começo da aula, em que todos cantam juntos.	Chamou o aluno para falar o som dos encontros consonantais, escritos no quadro.	Ao ficar de pé, para falar os phonics, o aluno fez alguns movimentos estereotipados, repetiu os phonics

	<p>2.Os meninos ficaram de pé para falarem juntos os phonics.</p> <p>Exemplo: “Now, Boys, stand up, let 's repeat”(Agora, meninos, de pé, vamos repetir)</p>	<p>Exemplo: “Vem, Hulk”</p>	<p>com o auxílio da AT.</p>
<p>Reforçador positivo com o aluno autista</p>	<p>Reforçador social</p> <p>-“Good job” (Bom trabalho)</p>	<p>Reforçador social</p> <p>-”Muito bem, Hulk”</p>	<p>Ao realizar as atividades propostas pelas professoras no quadro, Hulk foi parabenizado com elogios.</p>
<p>Uso do método fônico</p>	<p>Repetição do phonics chart 8.</p> <p>Exemplo: “Now, Boys, stand up, let 's repeat”(Agora, meninos, de pé, vamos repetir).</p>	<p>Repetição dos encontros consonantais trabalhados na aula.</p>	<p>Em cada encontro consonantal a professora fez o som e pediu que os alunos fizessem junto com ela.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações em sala de aula.

*Interação da docente com aluno autista em sala de aula.* Nessa categoria serão apontadas as interações que as professoras Nataly e Helena exerceram com o Hulk.

Ao analisar a interação na aula de inglês da professora Nataly com o Hulk, foi observado apenas um momento de interação da docente com o aluno. Ao chamar o aluno no quadro para realizar uma das atividades, Nataly interagiu com o Hulk parabenizando-o pela atividade realizada. A atividade foi realizada com o auxílio da AT. Na aula de português, Helena interagiu com o Hulk no momento da atividade no quadro, ao pedir para ele falar os sons dos encontros consonantais. Ao falar os sons, com o auxílio da AT, Helena parabenizou o Hulk.

*As Estratégias de interação na aula e com a turma,* serão abordadas nessa categoria, analisando as estratégias usadas pelos docentes para interagir com o aluno Hulk na aula e com os colegas de turma.

No início da aula, a professora Nataly colocou o vídeo da música do mês, o Hulk



ficou em pé, porém não cantou a música com os outros alunos. Através da música os alunos podem interagir na aula, contudo o Hulk não cantou. É possível compreender que a música não foi colocada especificamente para o Hulk interagir na aula, mas para todos os alunos cantarem. Em outro momento da aula, a professora pediu para todos os meninos ficarem de pé para repetirem os sons especiais da lista, projetada no quadro. Nesse momento, o Hulk pode interagir na aula junto com os meninos. Em seguida, Nataly pediu para todos os alunos falarem juntos os sons especiais, Hulk participou repetindo os sons. As atividades foram desenvolvidas com o auxílio da AT.

Na aula de português, a professora Helena chamou o Hulk na frente da sala para falar o som dos encontros consonantais. Com o auxílio da AT, Hulk foi e falou os sons dos encontros consonantais. Dessa forma, a interação observada do Hulk na aula se deu no momento em que o aluno foi repetir os sons.

Na categoria do *Reforçador positivo com o aluno autista*, foram observados alguns reforçadores sociais durante as aulas.

A professora Nataly usou o reforçador social com o Hulk no momento em que ele respondeu a atividade, falando: “good job” (bom trabalho), esse foi o único momento que a docente usou o reforçador positivo com o aluno. Já na aula de português, Helena usou o reforçador positivo quando ele falou os sons dos encontros consonantais, dizendo: “muito bem, Hulk”. Durante a aula observada, esse foi o único reforçador que Helena usou com Hulk.

Para a categoria *uso do método fônico*, durante as aulas foram pontuadas algumas práticas referentes ao método, como o ensino dos fonemas e a repetição dos sons que são formados com as a junção de algumas letras.

Na aula de inglês, a professora Nataly trabalhou com os alunos os sons especiais, repetindo o "*phonics chart*"(gráfico dos fonemas), três vezes durante a aula, uma vez só os meninos, outra vez só as meninas e por fim todos juntos. Na aula de português, Helena trabalhou com os sons dos encontros consonantais das letras B, C, F, G, P, T com as letras L e R. Helena fez os sons dos encontros consonantais que foram formados quando foi adicionado as letras L e R. Helena pediu para os alunos repetirem.

### 3.3 Categorias das Entrevistas com as docentes

Para a análise das entrevistas com as docentes foram elaboradas quatro categorias, com a finalidade de estudar as respostas das docentes. São elas: 1. *Concepção docente acerca da interação dos alunos autistas na escola*; 2. *Formação*

*continuada na alfabetização bilíngue e na educação inclusiva 3. Educação Bilíngue para crianças autistas; e 4. Uso do método fônico.*

*1. Concepção das docentes acerca da interação dos alunos autistas com a comunidade escolar.* A partir das falas a seguir pode-se analisar como as docentes entendem a forma de interagir o aluno autista na escola.

Acredito que conscientizar o respeito com o aluno e desenvolver a empatia tentar colocar os alunos no lugar do aluno autista. Envolver o aluno, buscando desenvolver atividades adaptadas que atendam os alunos de forma geral para o alcance do aluno.(P. Helena)

Respeitamos o tempo e a velocidade com que ele assimila os conteúdos, e procuramos ver como podemos melhor servir. (P. Clara)

Eu acho... sempre tento dessa forma de realmente tentar fazer com que ele seja parte da comunidade da sala, porque eu acho que a partir do momento que ele se sente bem na turma, a turma vai acolher ele em todos os lugares da comunidade escolar.(P. Wanda)

Tratando como todos os outros, colocar nos grupos, envolver ele nas atividades, chamar no quadro. Fazer com ele participe das atividades com os outros alunos.(P.Nataly)

A gente pode promover interação dele com as outras pessoas da escola assim como a gente faz com os outros alunos, incluindo ele nas vivências, deixando que ele participe de acordo com as limitações dele.(P. Joana)

Conforme visto, nas entrevistas as professoras Wanda, Nataly e Joana apresentam argumentos análogos, defendendo que a interação com os alunos autistas segue o mesmo padrão da interação com os outros alunos da sala, porém as limitações deles precisam ser consideradas. As professoras Helena e Clara apontam o respeito às características individuais de cada aluno autista, para estabelecer a interação com eles.

É possível compreender que essas concepções são oriundas da experiência das docentes com alunos autista na sala de aula ou dos estudos realizados acerca desse tema, ou então, de ambos.

## *2. Formação continuada na alfabetização bilíngue e na educação inclusiva:*

Nesta categoria serão analisadas as formações específicas das docentes. Pode-se perceber na Tabela 5, que a formação inicial das docentes é em pedagogia, exceto a professora Wanda que é formada em Letras e está fazendo a graduação em pedagogia. Em relação à formação continuada em Educação Inclusiva e em Alfabetização bilíngue, nem todas as professoras possuem, como é possível analisar na tabela seguinte.

	Wanda	Nataly	Helena	Clara	Joana
Formação continuada em Educação Inclusiva	Sim. Treinamento particular  (custeado por uma família de aluno autista)	Não	Curso de Neuropsicologia	Não	Sim. Treinamento particular  (custeado por uma família de aluno autista)
Formação Continuada em alfabetização bilíngue	Não	Sim. Pela Abeka, editora americana conveniada à escola.	Não	Sim. Pela Abeka, editora americana conveniada à escola	Sim. Pela diretora da escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas com as professoras.

Analisando a tabela pode-se observar que duas professoras não possuem formação continuada em educação inclusiva. Outras três têm a formação de forma particular, não há relato de formação continuada promovida pela escola para o aprimoramento na prática pedagógica com os alunos autistas.

Na formação continuada em alfabetização bilíngue, três professoras relataram realizar a formação continuada, todas ofertadas pela escola. Duas professoras disseram não receber formação continuada em alfabetização bilíngue. Ao considerar que duas respostas foram, não e todas fazem parte da mesma instituição, pode-se compreender que duas professoras não consideram a formação oferecida pela escola como uma formação continuada na perspectiva da alfabetização bilíngue.

A partir das entrevistas, é possível constatar que as professoras não têm uma formação continuada em educação bilíngue ou alfabetização bilíngue. A formação é realizada pela própria escola que é vinculada a instituição americana com um material didático específico - ABEKA - para a alfabetização em inglês. Observa-se que o material é construído a partir do método fônico, e este método também é usado na alfabetização em português.

### *3. Alfabetização Bilíngue para crianças autistas:*

Nesta categoria serão analisadas respostas das professoras referente ao questionamento em relação à alfabetização bilíngue trazer contribuições para a criança autista. Quatro professoras responderam de forma similar e uma professora distinta .

As professoras Helena, Wanda, Nataly e Clara apresentaram opiniões similares.

Os alunos ficam animados, participativos, eles tem prazer pelo novo (os alunos de forma geral). Depende da metodologia usada para o ensino do bilinguismo e do grau de autismo. (P. Helena)

Eu acredito que o bilinguismo é bom para qualquer tipo de criança, seja ela autista ou não. Agora eu acho que os pais e a escola devem pensar se aquilo está ajudando a criança ou não, porque vai depender do grau do autismo de cada um, do grau de comprometimento do aluno. Eu tive um aluno que os pais decidiram tirar da escola e colocá-lo em uma com método tradicional, pois a terapeuta disse que achava melhor uma escola tradicional para que facilitasse o desenvolvimento da leitura dele. É algo que deve ser pensado de criança para criança, apesar que eu acho que não deve causar nenhum problema mas deve ser considerado. (P. Wanda)

Dependendo do nível de autismo e de como cada criança vai reagir com esse novo conhecimento, pode ajudar contribuindo ou não.(P. Nataly)

Se torna um desafio assim como em todo e qualquer processo de alfabetização nos níveis de aprendizagem mais diversos dentro de uma sala de aula ao olhar para o tempo e dificuldades de aprendizagem de cada aluno.( Clara)

Ao analisar as respostas das professoras Helena, Wanda, Nataly e Clara, é possível compreender que elas apontam a contribuição da alfabetização bilíngue para alunos autista como algo relativo, que está relacionado com o desenvolvimento da criança e reações dela ao ser inserida em uma escola bilíngue. De acordo com Camargo e Bosa(2009, p.68), é distorcida e estereotipada a ideia de considerar que todas crianças autista possuem uma inteligência secreta e superior. Dessa forma, pode-se considerar equivocado o pensamento que todos alunos autista apresentam predisposição para aprender um novo idioma. Porém pode-se compreender que o conhecimento de uma nova língua pode ser muito benéfico para um criança autista e pode não apresentar os mesmos resultados positivos em outra criança autista.

A professora Joana não soube avaliar de acordo com as suas experiências, se a alfabetização bilíngue traz contribuição para a criança autista.

Em autistas eu não sei dizer, eu não consigo avaliar isso. Agora é como eu disse, nos treinamentos que eu aprendi tem muitas vantagens pras crianças que é em relação a conversação né, vocabulário, compreensão isso dá uma amplitude muito maior na capacidade de aprender da criança então de repente essa também pode ser uma vantagem, uma contribuição no caso.(P. Joana)

De acordo com Joana, nos treinamentos que ela participou foram apontadas vantagens para o desenvolvimento da criança, porém ao analisar a experiência com crianças autista, Joana não soube avaliar se a alfabetização bilíngue traz contribuições para o progresso do aluno.

Durante as aulas foi possível perceber que as estagiárias desempenham um papel importante na alfabetização dos alunos autista, pois se encontram diretamente no processo de aprendizagem. Para compreender melhor a função do profissional que atua com apoio pedagógico, é necessário analisar os documentos oficiais que abordam esse tema. De acordo com LDB 9394/96, no artigo 58, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”(BRASIL, 2015, p.25) e na lei 13.146 de julho de 2015, no capítulo IV, Art. 28, parágrafo XI, é garantido a disponibilização de profissionais de apoio, para atuar como suporte pedagógico diante das demandas que são apresentadas pelos alunos.

Com base nos documentos oficiais citados acima, é possível compreender que o profissional de apoio atua como suporte para os alunos que apresentam necessidade na parte pedagógica e no que diz respeito às questões sociais relacionadas na sala de aula, como a interação do aluno.

[...] então eu to achando incrível o quanto que ele participa, que pelo menos nas vezes que eu tô, uma vez por semana, o quanto (nome da estagiária) consegue realmente ajudar ele, quando ele se desorganiza, ele se organiza muito rápido, no meu ponto de vista, sabe?! Isso é perfeito, eu fico pensando que se ele estivesse sem (nome da estagiária), como ele não estaria? Correndo pela sala, se desorganizando, aí você fica o quê?! Olha a dificuldade! Vamos dizer, não tem uma pessoa pra ficar com ele seria uma dificuldade porque você teria que dar atenção que ele precisa e para os outros. Os outros conseguem comer sentadinhos na cadeira, ele às vezes precisa sair por causa do cheiro de alguma coisa. (P. Joana)

Diante do relato da professora Joana, é notório que a atuação do profissional de apoio tem assumido uma função importante na sala de aula. O professor como docente responsável pela turma assume o compromisso de promover a aprendizagem na sala de aula, para todos os alunos. De acordo com a LDB 9394/96 no artigo 13, parágrafo 3, compete ao docente “zelar pela aprendizagem dos alunos”(BRASIL, 2015, p.12). Porém, diante da prática de sala de aula, os profissionais que atuam como apoio têm desempenhado um papel que pode até considerar essencial para a aprendizagem do aluno. Conforme descrito nas observações, a atuação das estagiárias de apoio, contribuem diretamente no processo de alfabetização.

#### *4. Método Fônico:*

Nesta categoria serão apresentadas questões que envolvem o método escolhido pela escola para alfabetização dos alunos.

A princípio, o método fônico não estava estruturado como parte da pesquisa, porém com base em algumas citações das professoras e das observações foi necessário introduzir esse tema para compreender o método de alfabetização escolhido pela escola e

a relação da parceria da escola com uma editora americana que é baseada no método fônico

De acordo com a professora Nataly, ela aprendeu a ensinar com método fônico através da editora americana, que também oferece um serviço de suporte para as escolas que adquirem o material dela. Ao questionar se ela lê livros e artigos sobre alfabetização bilíngue, Nataly respondeu: “Sim, com a Abeka aprendi a como ensinar com o método fônico no inglês”. (P. Nataly)

A professora Clara, diante do mesmo questionamento respondeu que a base da formação para atuação na alfabetização bilíngue vem da editora America.

“Recebemos treinamento no início do ano da Abeka, eventos mensais e uma plataforma com as aulas, canal de dúvidas e recursos visuais e sonoros para a capacitação e preparação das aulas” (P. Clara)

De acordo com a professora Wanda, a alfabetização com o método fônico já foi muito criticada e ainda continua sendo, porém ela acredita que o método dá certo. Segundo Wanda, caso alguma criança não consiga desenvolver com aquele método ela faz o uso de outros métodos para que a criança possa atingir o conhecimento desejado.

Eu gosto de ler em geral. É bom a gente, principalmente com as coisas que a gente trabalha no dia a dia, a gente lê sobre o que tem de novo, né. Ainda mais que a gente usa uma metodologia que por muito tempo foi e ainda é hoje em dia, a questão da fonética, muito criticada ainda, eu acho que voltou um pouco agora com a BNCC, mas que, a muito é criticada, e assim, eu acho que funciona bem. Mas eu acho que assim, depende também da metodologia de alfabetização que cada um (criança) aprende de uma forma diferente, então eu não tenho esse problema com metodologia, eu uso o que funcionar com aquela criança específica, se funcionar o método tradicional eu uso, se funcionar o método fônico eu uso também e se precisar misturar tudo, eu misturo. Faço muitas consultas na internet, porque tem todo tipo de artigos bem atualizados. (P Wanda)

Segundo Wanda, na prática da alfabetização usada por ela na sala de aula, além do método fônico, que é o método adotado pela escola, ela recorre a outros métodos que vão de acordo com a compreensão dos alunos.

Conforme Leal et al., (2013), no método fônico, no início da alfabetização os alunos ficam restritos ao ensino dos fonemas das letras. Diante dos estudos e pesquisas esse método recebeu e ainda recebe muitas críticas, principalmente no sentido de que o aluno não é considerado como um aprendiz ativo, que procura entender a sistematização da escrita e os processos que estão envolvidos na aquisição da alfabetização. (Leal et al., 2013)

A professora Joana relata que na escola há um treinamento no começo do ano que fala sobre alfabetização bilíngue, porém nos dias atuais não são realizados com muita

frequência. [...]”Já participei de alguns treinamentos na escola, quando eu entrei na escola antes, antigamente tinha muito mais cursos sobre isso até quando tem abertura do ano na escola a diretora falava um pouco sobre”[...]”(P. Joana).

Joana também afirma que não sente dificuldades no ensino da alfabetização utilizando o método fônico na escola bilíngue, pois, segundo a professora, os sons das letras são em grande parte parecidos. Porém em algumas situações os alunos confundem na associação de letras com nomes que em inglês são escritos com certas letras e em português com outra. [...]” O som, como a gente tem o método fônico, os sons na maioria são parecidos, são os mesmo na verdade, então eu tenho que ficar lá, naquela luta, o B é de borboleta e não de Abelha”[...]”(P. Joana).

### **3.4. Análise das entrevistas com as coordenadoras.**

Nesta análise são tratadas as falas das coordenadoras, com base nas perguntas realizadas durante as entrevistas.

De acordo com as coordenadoras, a escola possui certificação com uma instituição britânica e trabalha com material internacional que tem certificado nos Estados Unidos. No que diz respeito a certificação individual, o profissional precisa buscar o certificado em alguma instituição reconhecida, para obter o certificado de proficiência.

Ao questionar qual a formação necessária para os docentes atuarem nas disciplinas de inglês e de português, as coordenadoras responderam:

Formação na área que é pedagogia, o professor de inglês precisa ter o nível mínimo de inglês com certificado. Ele não é obrigatório mas é preferível né a gente faz durante a entrevista o processo seletivo a gente faz provas na segunda língua, entrevista na segunda língua, a gente vê a experiência que o professor tem dentro dessa área, que pedido ao professor que certifique-se, qualifique-se até porque quando esse parecer novo começar a vingar a gente vai precisar que todos os profissionais tenham essa qualificação. Os professores que vão dar aula em inglês, os que vão dar aula em português formação em pedagogia.(Coord. 1)

Professor de português é necessário ter pedagogia e o professor de inglês pedagogia ou letras e no mínimo o curso B2 (Básico 2) de inglês.(Coord. 2)

Conforme as coordenadoras afirmaram, os critérios estabelecidos pela escola para o perfil acadêmico dos professores de inglês e de português são as graduações em letras e pedagogia, respectivamente. Para as professoras de inglês é necessário um curso básico de inglês, com no mínimo dois módulos. A coordenadora da educação infantil reforça o que está previsto pelo decreto que traz a pauta do ensino plurilíngue no Brasil.

Ao ser indagada sobre o ciclo de alfabetização, como ele é desenvolvido na escola, a coordenadora da educação infantil respondeu:

Ele começa desde do maternal do little kids, com as músicas com os sons, com a diferenciação entre letras e números, o processo ele é contínuo, ele começa quando o aluno entra na escola, todo ambiente de letramento dentro das salas de aula ele vai aumentando à medida que ele chega na antiga pré alfa que é o nosso kids 3, ele segue para o junior 1, que é o primeiro ano, que é a antiga alfa, esse ciclo, esse processo não finaliza no primeiro ano, normalmente as crianças saem lendo, escrevendo poucas coisas no kids 3, consolidam isso no junior 1, mas eles continuam se aperfeiçoando até mais ou menos o junior 2 e junior 3. Esse processo ele é feito simultaneamente inglês e português, a partir do infantil 1, os meninos começam a ter aula de língua portuguesa no infantil 1. Então esse processo ele é simultâneo. (Coord.1)

De acordo com a coordenadora, a alfabetização é desenvolvida de forma simultânea o português com o inglês, onde é trabalhado desde de cedo com as crianças do infantil 1. Nos anos iniciais da educação infantil apenas o inglês é trabalhado nas aulas, e a partir do infantil 1, a disciplina de português é inserida na grade curricular dos alunos.

Seguindo o questionamento sobre como o ciclo de alfabetização é desenvolvido na escola, a coordenadora do fundamental I relata sobre o método utilizado na alfabetização, que é o método fônico. Segundo a coord 2, na alfabetização bilíngue não há registros de defasagem em consequência do bilinguismo, mas sim, de acordo com a coordenadora, há um complemento nos dois idiomas.

Oficialmente ele começa no 1º ano e vai até o 4º ano. Na escola usamos o método fônico, que começa na educação infantil com as meninas. O inglês caminha com o português e funciona muito bem, nunca tivemos defasagem na alfabetização por conta do bilinguismo, pelo contrário eles se completam. Na educação infantil os alunos têm uma quantidade reduzida nas aulas de português, que é a língua mãe, porém com as aulas de inglês eles conseguem fazer a leitura em português através do método fônico. (Coord. 2)

Diante das afirmações das coordenadoras, é possível compreender que o inglês é desenvolvido de forma mais intensa nos primeiros anos da educação infantil, na escola o little kids 1, e, posteriormente, as aulas de português são inseridas de forma gradativa para os alunos. De acordo com o avanço nos anos letivos, as aulas de português vão sendo acrescentadas. Nesse sentido, a coordenadora 2, afirma que pelo método fônico é possível realizar todo embasamento em inglês, e quando o português é inserido não há defasagem nos alunos e eles conseguem desenvolver a alfabetização.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o início da pesquisa foi percebido pouca exploração acerca do tema, pelos estudantes do curso de licenciatura. Considerando o aumento das escolas que ofertam alfabetização bilíngue e a presença de alunos autista nessas escolas, a pesquisa buscou analisar as interações das docentes com os alunos autista, a fim de analisar nessas interações as contribuições para o debate em torno da educação e alfabetização bilíngue.

A partir das reflexões desenvolvidas com a pesquisa, foi possível verificar que dois alunos demonstraram entusiasmo com as interações das professoras, um dos alunos não demonstrou reação com as interações. Durante as aulas foi observado, que os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos nas aulas, ilustrados em alguns momentos a seguir. Na turma da educação infantil, na aula de inglês, o *Capitão América* reconheceu e expressou o fonema da letra D. Na aula de português o aluno apresentou uma dificuldade para compreender a história que a professora contou, mas com algumas explicações ele entendeu. O aluno compreendeu que o alfabeto é composto por letras e que elas têm fonemas. Na turma do 1º ano do ensino fundamental, o *Flash*, durante a aula de inglês repetiu os sons especiais e escreveu no quadro as vogais. Na aula de português o *Flash*, entendeu que as palavras maiores contêm mais letras e as menores menos, também contou a quantidade de palavras na frase. Na turma do 2º ano do ensino fundamental, o *Hulk*, na aula de inglês, marcou o oposto da palavra, repetiu os sons especiais e realizou a atividade do livro. Na aula de português, *Hulk* repetiu os sons dos encontros consonantais.

Outro aspecto importante relacionado à interação, refere-se à presença dos apoios pedagógicos que lidam diretamente com os alunos autista. O trabalho desenvolvido por esses profissionais contribuem nos processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, não está restrito à interação das professoras com os alunos, mas sim um contexto amplo da professora e do apoio. O amparo é fundamental para que o aluno esteja inserido na alfabetização, o que acontece no espaço de interação na aula de inglês também acontece na aula de português, devido a presença da estagiária como apoio do aluno.

É possível destacar que as interações das docentes com os alunos autista aconteceram devido a consciência acerca da importância da inclusão dos alunos e também a presença dos profissionais de apoio que estiveram todo tempo presente reforçando a prática docente, contribuindo para que a inclusão aconteça.

No decorrer da pesquisa outras questões surgiram, como o fato de não haver no Brasil, até a presente data, leis que direcionam e supervisionam as escolas que oferecem educação bilíngue. Dessa forma, as escolas ficam responsáveis para direcionar a forma de realizar o ensino bilíngue na instituição, porém, há um decreto que falta ser aprovado, o qual busca organizar essa vertente de ensino que está cada vez mais crescendo no país.

Vale ressaltar a importância da pesquisa, em educação, nos locais onde a educação acontece. Como o trabalho apontou que no Brasil não há normas para direcionar como o ensino pode acontecer nas escolas que oferecem educação bilíngue.

Outro assunto que surgiu durante a realização do estudo está relacionado ao método escolhido pela escola para efetuar a alfabetização dos alunos, o *método fônico*. Pode-se concluir que a escolha do método está relacionada com a prática de alfabetizar a partir do material americano ABEKA, que é utilizado no contexto educacional americano, adotado pela escola para a alfabetização em inglês. Porém, no contexto da escola, esse método também é usado na alfabetização em português, mas sem tanta ênfase como nas aulas em inglês, uma vez que não há na escola um material didático específico para tal metodologia. Ou seja, há uma certa quantidade de materiais americanos disponibilizados que utilizam o método fônico na alfabetização em inglês, enquanto que na alfabetização em português não há muitos materiais voltados para o método fônico, tendo em vista que tal método não é bem aceito pelos pesquisadores envolvidos na área da educação, como os estudos no campo da alfabetização de Telma Leal. Dito isto, as aulas de inglês têm um suporte maior para serem trabalhadas desenvolvidas no método fônico. Além disso, as professoras recebem uma formação específica pela escola e pela editora parceira, para trabalhar esse método na alfabetização dos alunos, com ênfase no inglês. Sabendo que o método fônico não foi bem aceito, em grande parte, pelos profissionais que estudam e atuam na alfabetização no Brasil, pois esse método não se aplica na língua portuguesa. Porém pode ser aplicado em outra língua, na qual resultará em um processo diferente do português.

Vale destacar, que no contexto atual de retrocessos no campo da Educação, o país vem se deparando com novas diretrizes para o ensino. Por exemplo, em documentos oficiais como o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), constam orientações para o uso do *método fônico* no processo de alfabetização. Tal orientação significa um retorno a uma metodologia que vai na contramão das pesquisas de mais de quatro décadas sobre alfabetização na língua portuguesa, as quais pautam a alfabetização e letramento a partir de uma prática reflexiva, usando diferentes metodologias. Diante da carência de artigos

voltados para o estudo sobre a relação do ensino bilíngue com crianças autista, esta pesquisa almeja contribuir para informação acerca do tema. Nesse sentido, foi averiguado, no embasamento teórico, que crianças autista possuem dificuldades na interação social, e que essa interação contribui para o desenvolvimento da criança. Com isso, o estudo acerca da interação docente com os alunos autista busca reverberar a importância da interação, planejada e organizada, dos docentes com os alunos autistas, diante das informações coletas. Com o aumento das escolas que oferecem alfabetização bilíngue, este estudo pretende alcançar profissionais e famílias que estão envolvidos nesse contexto. Diante disso, esta pesquisa visa colaborar com futuros estudos envolvendo o ensino bilíngue no Brasil, de forma geral, e para as crianças autistas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rayssa Mesquita de. **O que é, afinal, uma escola bilíngue?** A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35935>

Acesso em: 23/03/2022

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scx8nx0>

Acesso em: 15/05/2022

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa.(Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte:Autêntica,2005.p.27-44.

Disponível em:<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf>

Acesso em: 22/03/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>

Acesso em:27/03/2022

BRASIL.Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.**Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, 2015.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

Acesso em: 15/10/2020

BRASIL. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, cap V DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Disponível em :<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>.

Acesso em: 01/10/2019

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf) Acesso em: 07/10/2020

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em:

01/02/2021

BRASIL. Plano Nacional de Educação (**PNE**). Lei Federal n.º13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Acesso: acesso em: 22/03/2022

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher e BOSA Cleonice Alves.**Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Porto Alegre, 2009.p.65-74. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008&lang=pt)

Acesso em: 29/10/2019

FAVORETTO, Natalia Caroline e LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. vol 20, São Paulo, 2014.p.103-116.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lang=pt)

Acesso em: 29/10/2019

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA Ana Cristina Barros da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)**. vol 14. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004&lang=pt)  
Acesso em: 29/10/2019

FLORY, Elizabete. V.; SOUZA, Maria. Thereza. C. C. **Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, São Paulo: PUCSP, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488>  
Acesso em: 27/03/2022

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view)  
Acesso: 06/08/2022

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri- Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod\\_resource/content/1/Laville%2C%20Christian%20%20Dionne%2C%20Jean\\_A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod_resource/content/1/Laville%2C%20Christian%20%20Dionne%2C%20Jean_A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf)  
Acesso em: 06/08/2022

LEAL, Telma Ferraz; et al. **Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores**. Guarulhos. v. 1, n. 2, p. 69-99, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/151/52>  
Acesso em: 01/09/2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org). Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002. p.9-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>  
Acesso em: 06/08/2002

MORAIS, Artur Gomes De; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.(org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>  
Acesso em: 01/09/2022

PALHARES, Ana Cristina de Moraes Hazin. **Línguas, culturas e educação: discurso sobre a língua inglesa na educação infantil**. 2016. 184 f. Tese( Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29764#.YjjeBkviupQ.gmail>  
Acesso em: 23/03/2022

SOARES, Magda. 27 **Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod\\_resource/content/1/SOARES\\_Magda\\_Letramento\\_Um\\_tema\\_de\\_tres.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf)  
Acesso em: 22/03/2022

V. PANTONI, Rosa; TELES, Regina; MARIA MELO, Ana; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A formação nossa de cada dia: In: Os fazeres na Educação Infantil**. 10 edição. São Paulo: Cortez, 2008. p.

## **APÊNDICE A** - Roteiro de entrevista com as professoras.

### I- Dados de identificação:

01. Série que ensina atualmente:
2. Formação:
3. Tempo de experiência como docente:
4. Tempo de atuação na escola:
5. Idade:

### II. Dados Específicos:

1. Possui capacitação e/ou formação em educação inclusiva? E em alfabetização bilíngue?
2. Na sua concepção, qual as principais dificuldades encontradas pelo professor que atua na alfabetização em uma escola bilíngue?
3. E quais as principais dificuldades encontradas pelo professor com a Educação Inclusiva? No caso, e com crianças autistas?
4. Como promover a interação de uma aluno autista com a turma e com a comunidade escolar?
5. Já aconteceu alguma situação com aluno autista que a senhora não soube o que fazer?
6. Lê livros e artigos sobre autismo? Se sim, em quais lugares/fontes realiza a pesquisa?
7. E sobre alfabetização bilíngue? Se sim, em quais lugares/fontes realiza a pesquisa?
8. As formações continuadas suprem as necessidades de informações, no que diz respeito à prática pedagógica com crianças autistas?
9. E em relação à alfabetização bilíngue?
10. Na sua concepção, o bilinguismo é uma ferramenta adicional para promover a interação com os alunos?
11. Qual a sua avaliação sobre a contribuição da alfabetização bilíngue para os alunos autistas?

**APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com as coordenadoras**

## I- Dados de identificação:

1. Formação:
2. Idade:
3. Tempo de experiência como docente:
4. Tempo de atuação na escola como coordenadora:

## II. Dados Específicos:

1. Qual o projeto institucional da escola bilíngue? ( Quantas horas aulas é trabalhado o inglês)
2. Há certificação com alguma escola de língua inglesa?
3. Sobre o ciclo de alfabetização, como ele é desenvolvido na escola?
4. Quais os critérios estabelecidos pela escola para o perfil acadêmico do professor(a) de Inglês e de Português?

**APÊNDICE C - Roteiro de observação na sala de aula**

1. Observar como acontece a rotina da turma na sala de aula;
2. Observar as atividades didáticas de alfabetização bilíngue (“comparação entre as atividades entre o português e o inglês)
3. Observar a interação do(a) professor(a) com o aluno autista;
4. Observar as estratégias usadas pela professora o ensino da alfabetização bilíngue;
5. Observar a interação do(a) professor(a) e do apoio (mediação) - interação mediada com o apoio.
6. Observar como o projeto de alfabetização bilíngue acontece na escola, ou seja, se “traduz na prática”.

## ANEXO A- Termo de consentimento livre esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr. <sup>a</sup> ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada TÍTULO, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, **Caracterizar os processos de interação na alfabetização bilíngue entre professora e alunos autistas, em uma determinada escola da rede particular de ensino, localizada no município de Camaragibe/PE**. Será realizada por **Nayani Oliveira de Santana**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e observação, com utilização de recurso do Google Meet, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

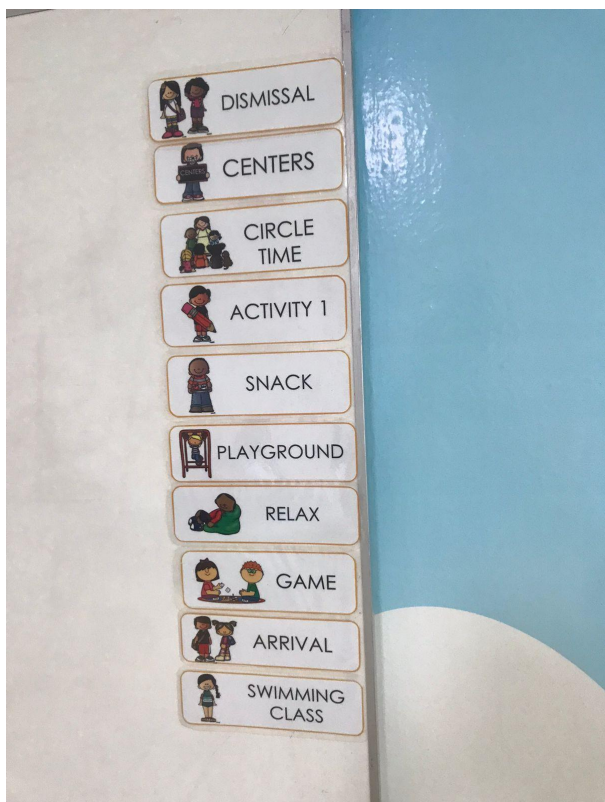
\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a pesquisado



**ANEXO B- Sala de aula da Educação Infantil****ANEXO C- Espaço reservado para o "circle time"**

## ANEXO D- Rotina da sala da Educação Infantil



## ANEXO E- Fantoche chamado Amber Lamb, utilizado nas aulas de inglês



## ANEXO F- Sala do Ensino Fundamental I

