



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PGLETRAS)

ÉRICA ALINE DA SILVA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA:
Uma etnografia com um aluno autista

SÃO LUÍS
2026

ÉRICA ALINE DA SILVA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA:
Uma etnografia com um aluno autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA-Centro de Ciências Humanas – CCH, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística do Português Brasileiro e de outras línguas naturais

Orientador: Prof. Dr. Alex Alves Egidio

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

SÃO LUÍS
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Érica Aline da.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: :
uma etnografia com um aluno autista / Érica Aline da
Silva. - 2026.
260 f.

Coorientador(a) 1: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Orientador(a): Alex Alves Egido.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Linguística Aplicada. 2. Educação Linguística
Crítica. 3. Língua Inglesa. 4. Etnografia. 5. Autismo.
I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Egido, Alex
Alves. III. Título.

ÉRICA ALINE DA SILVA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA:

Uma etnografia com um aluno autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências Humanas – CCH, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística do Português Brasileiro e de outras línguas naturais

Orientador: Prof. Dr. Alex Alves Egidio

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Aprovada em 27 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Alves Egidio
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Orientador

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Coorientadora

Profa. Dra. Jaqueline Mendes da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Avaliadora interna - titular

Prof. Dr. João da Silva Araújo Junior
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Avaliador interno - suplente

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Avaliadora externa - titular

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Avaliadora externa - suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, antes de tudo, a mim mesma, por ter escolhido continuar e não desistir dos meus sonhos, mesmo diante dos inúmeros obstáculos que, por vezes, ameaçaram me silenciar. Agradeço à mulher que me tornei por sustentar a coragem e por acreditar, apesar de tudo, na possibilidade de florescer.

Dedico, em especial, à minha filha Anahí, minha pequena grande educadora, que diariamente me ensina a enxergar o mundo em suas infinitas maneiras de ser, sentir e transformar. Menina admirável em seu modo de existir, cuja compreensão, entusiasmo e autonomia permitiram que eu me dedicasse ao mestrado em tantos momentos desafiadores. Filha amorosa e sensível, era nos brilhos dos seus olhos que eu encontrava direção, abrigo e força. Anahí, que você saiba — em meu coração e em minhas orações — que és a esperança que me move a buscar minha melhor versão.

À minha mãe, Claudete Bosco da Silva, e ao meu pai, Osvaldo Batista da Silva, que, mesmo desconhecendo o que envolve um mestrado, ofereceram apoio incondicional sempre que precisei. Foram rede, chão e acolhimento nos dias mais exigentes.

À minha irmã, Greici Keli da Silva, que, em suas ligações, me fortalecia com palavras de incentivo, lembrando-me de seguir em frente e não desistir.

Ao pai da minha filha, pela compreensão diante das minhas falhas e por acolher Anahí nos muitos momentos em que precisei me ausentar para seguir com esta jornada.

E, finalmente, dedico a todas as crianças que, com seus modos singulares de existir, me mostram diariamente que é possível habitar um único mundo de inúmeras formas. Pelas trocas, pelos aprendizados e pelas transformações que sempre me ofereceram, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tão essencial que chega carregado de emoções, lembranças e pensamentos. Há tanto a agradecer que, a cada momento de escrita desta dissertação, eu retornava a este espaço para acrescentar mais uma pessoa que fez parte desta caminhada. É na convivência com o outro que aprendemos, crescemos e nos transformamos.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, que, em sua infinita bondade e misericórdia, me permitiu vivenciar esta rica experiência. Agradeço por ter me conduzido até aqui, fortalecendo meus passos e me amparando com sabedoria e graça em cada trajetória dos estudos.

Agradeço imensamente e para sempre ao meu orientador, **Prof. Dr. Alex Alves Egido**, por me acolher, pegar pela minha mão e me conduzir pelo caminho da pesquisa. Houve momentos em que foi ele quem me salvou da solidão acadêmica. Com sua sensibilidade, amor e carinho, cuidou de mim e me fortaleceu nos dias em que pensei em desistir. Como ele próprio diz, é “um pai acadêmico”, mas também psicólogo e amigo. Penso que esse cuidado se aproxima do amor com que Jesus acolheu suas ovelhas. Ah, Prof. Alex... como sou grata a Deus por tê-lo colocado em minha vida. Obrigada por ser tão incrível, por transformar o mundo ao seu redor de modo tão generoso e por ser o professor mais iluminado que já conheci. Muito obrigada por me aceitar. Desejo que esse nosso “casamento” acadêmico siga, de alguma forma, por toda a vida. Escrevo isso com lágrimas nos olhos.

À minha pequenina filha, **Anahí Juliana de Almeida**, tão forte e corajosa. Com apenas dois aninhos de idade, enfrentou a distância da mamãe. Ela sentiu tanto... E, mesmo estando a três mil quilômetros de mim, eu sentia seu coraçãozinho tão gigante, chamando pela mãe, quando, durante as ligações, dizia: “Mamãe, vem embora, eu preciso de você para cuidar de mim.” Minha filha, se você soubesse que é de você que eu preciso... Só te peço perdão por tudo: por cada ausência, por cada distância. Saiba que é por nós duas que estou lutando para realizar os meus sonhos. Eu te amo, minha filha.

Serei eternamente grata ao pai da minha filha, **Juliano Aparecido de Almeida**, por toda paciência comigo e por sempre nos oferecer o melhor. Saiba que, em cada ligação em

que eu chorava, era você quem me fortalecia, sendo meu porto seguro. A trajetória da vida e seus ensinamentos não foram tão gentis com a nossa união, mas sou grata por tudo o que vivemos e peço perdão por todos os erros e falhas que cometi. Obrigada por ser o papai da Anahí.

Agradeço à minha mãe, **Claudete Bosco da Silva**, mulher forte e guerreira que, diante de tantas dificuldades, não pôde continuar os estudos, concluindo apenas a 4ª série do ensino fundamental. Ainda assim, educou e criou seus filhos com sabedoria, preparando-os para voar pelo mundo. Ao meu pai, **Oswaldo Batista da Silva**, que, com toda sua simplicidade, sempre batalhou para que nada faltasse em casa. Trabalhando desde muito cedo, estudou somente até a 6ª série do ensino fundamental. Pai e mãe, vovô e vovó... eu amo vocês por tudo o que me ensinaram e pela pessoa que me tornei. Obrigada.

Agradeço aos avós paternos da Anahí, **Joana Gonçalves do Carmo de Almeida** e **Oraci Germano de Almeida**, por todo cuidado, carinho e proteção dedicados a ela durante minha ausência. Muito obrigada por todo apoio e pelas orações que me sustentaram para que eu pudesse continuar.

À minha irmã, **Greici Keli da Silva**, que me fortaleceu com suas palavras de garra e incentivo e que cuidou da Anahí com tanto amor. Ao meu irmão, **Matheus Batista da Silva**, que, desde muito cedo, foi o primeiro a voar para outros ares. Amo vocês profundamente.

Agradeço também à minha comadre e madrinha da Anahí, **Adriana Fontini Sitko**. Obrigada por todas as vezes em que cuidou dela, brincou e passeou com ela, buscando sempre deixá-la mais feliz.

À minha coorientadora, **Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli**, pelo acompanhamento atento em todas as fases das análises, pelas leituras, pelas sugestões cuidadosas na construção da pesquisa, especialmente na reta final, e pela forma carinhosa de ensinar. Seu apoio e incentivo fizeram toda a diferença.

Agradeço a uma colega de vida que o mestrado me deu, **Alice Fabiana Araújo de Almeida**, que me abriu as portas do seu apartamento e me acolheu com todo empenho e generosidade. Agradeço também à sua mãe, dona **Gracilene**, que sempre me ofereceu afeto, amor e carinho materno. Obrigada por me acolherem no momento em que eu mais precisei. Vocês foram anjos que Deus colocou em minha vida para que eu pudesse continuar.

Às professoras e ao professor da banca de qualificação e defesa, **Profa. Dra.**

Jaqueline Mendes da Silva, Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior, Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan e Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, pelos apontamentos, sugestões e discussões que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha formação.

Aos membros do **Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA)**, pelas discussões, pelos estudos e pela aprendizagem coletiva, que ampliaram meu olhar e fortaleceram meu percurso.

À **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, pela aprovação no processo seletivo e pela oportunidade de aprender e progredir por meio do mestrado no **Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras)**.

Agradeço à **Secretaria Municipal de Educação do município de Roncador, Paraná**, pela autorização para a realização desta pesquisa nas instituições da rede municipal. Expresso, igualmente, minha gratidão pela concessão da licença-prêmio e do afastamento necessário, previstos em lei, para que eu pudesse cumprir a etapa presencial do mestrado.

Minha gratidão também aos **participantes** desta pesquisa, que me permitiram amar e ser amada. Agradeço a cada pessoa que, de alguma forma, fez parte do meu processo de construção e reconstrução de sentidos como aprendiz, professora e pesquisadora.

EPIGRAFE

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe

Só levo no a certeza

De que muito pouco sei

Ou nada sei

Conhecer as manhas

E as manhãs

O sabor das massas

E das maçãs

É preciso amor

Pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir

É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida

Seja simplesmente

Compreender a marcha

E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro

Levando a boiada

***Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou***

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

***É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir***

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

***Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz***

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

***É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir***

*Ando devagar
Porque já tive pressa*

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história

E cada ser em si carrega o dom de ser capaz

E ser feliz

Composição: (Almir Sater / Renato Teixeira).

Figura 1 - Horizontes da vida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, dia 05/11/2025, às 18h33m.

SILVA, É. A. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA:

Uma etnografia com um aluno autista. 2026. 260 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e orientação etnográfica, insere-se na área da Linguística Aplicada e no campo da Educação Linguística. A fundamentação teórica apoia-se em estudos de pesquisadores e pesquisadoras da Linguística Aplicada Crítica, como (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), bem como de autoras e autores da Educação Linguística Crítica, tais como (Ferraz, 2018; Jacomini, 2024), Educação Linguística com Criança com TEA (Ferreira, 2021), Educação Linguística com Criança, (Malta, 2019; Merlo, 2018; Tonelli, 2023), Educação Linguística na/com a Infância, (Tonelli; Selbach; Kawachi Furlan, Bailer, 2025), Alteridade, Sensibilidade e Ética (Egido, 2022, 2024; Todd, 2014, 2016) entre outros. Seu objetivo geral é conhecer elementos constituintes que levem a uma Educação Linguística Crítica no contexto de Língua Inglesa na Infância. Para alcançar tal finalidade, estabeleceram-se dois objetivos específicos: (i) Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente; e (ii) Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar. As perguntas orientadoras desta pesquisa são: 1 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente?; 2 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?. Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista Denzin e Lincoln (2006), de orientação etnográfica (André, 1995). Como instrumentos para a geração do material empírico, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações realizadas no contexto da sala de aula de Língua Inglesa. Participaram do estudo um professor de Língua Inglesa, a mãe de um aluno autista, o próprio aluno e a pesquisadora. Para atingir os objetivos propostos, desenvolveu-se a investigação a partir dos procedimentos metodológicos da Análise Paradigmática e Sintagmática, conforme delineada por Reis (2015, 2018) e Capellini-Petreche (2020). Dentre os resultados das análises, identificou-se que aspectos da Educação Linguística Crítica pautados na afetividade podem contribuir para o rompimento de barreiras frequentemente enfrentadas por alunos com TEA no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, as quais são atravessadas pelas particularidades próprias do desenvolvimento da criança. A pesquisa evidenciou que uma Educação Linguística Crítica sustentada pela alteridade, subjetividade e sensibilidade pode transformar as formas pelas quais os sujeitos exercem suas agências, constroem percepções sobre si e sobre o outro, favorecendo o fortalecimento das subjetividades e o desenvolvimento da alteridade no contexto da sala de aula. Dessa maneira, esta pesquisa indica que há esperança e possibilidade de “trazer cores” à Educação Linguística Crítica, contribuindo para a construção de sentidos mais humanos, sensíveis e inclusivos para a linguagem.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Educação Linguística Crítica; Língua Inglesa; Etnografia; Autismo.

SILVA, É. A. LANGUAGE EDUCATION IN ENGLISH IN CHILDHOOD: An ethnography with an autistic student. 2026. 260 f. Dissertation (Master 's in Letters) – Center for Human Sciences, Federal University of Maranhão, São Luís, 2026.

ABSTRACT

The present research, with a qualitative approach and ethnographic orientation, is situated in the field of Applied Linguistics and in the area of Language Education. The theoretical foundation is based on studies by researchers in Critical Applied Linguistics, such as (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), as well as on authors in Critical Language Education, such as (Ferraz, 2018; Jacomini, 2024), Language Education with children with ASD (Ferreira, 2021), Language Education with children (Malta, 2019; Merlo, 2018; Tonelli, 2023), Language Education in/with Childhood (Tonelli; Selbach; Kawachi Furlan, Bailer, 2025), Alterity, Sensitivity and Ethics (Egido, 2022, 2024; Todd, 2014, 2016), among others. Its general objective is to identify constituent elements that may lead to a Critical Language Education in the context of English Language Education in Childhood. In order to achieve this purpose, two specific objectives were established: (i) to identify elements that promote Critical Language Education from the teacher's perspective; and (ii) to identify elements that promote Critical Language Education from the family's perspective. The guiding questions of this research are: 1 - Which elements promote Critical Language Education from the teacher's perspective?; 2 - Which elements promote Critical Language Education from the family's perspective? For the development of this research, we adopted a qualitative-interpretivist approach with an ethnographic orientation. As instruments for the generation of empirical material, we used semi-structured interviews and observations conducted in the context of the English language classroom. The participants in the study were an English language teacher, the mother of an autistic student, the student himself, and the researcher. In order to achieve the proposed objectives, the investigation was developed based on the methodological procedures of Paradigmatic and Syntagmatic Analysis, as outlined by (Reis, 2015, 2018; Capellini-Petreche, 2020). Among the results of the analyses, it was identified that aspects of Critical Language Education grounded in affectivity can contribute to breaking barriers frequently faced by students with ASD in the process of learning the English language, which are crossed by the particularities inherent to the child's development. The research showed that a Critical Language Education supported by alterity, subjectivity and sensitivity can transform the ways in which subjects exercise their agency and construct perceptions about themselves and about others, favoring the strengthening of subjectivities and the development of alterity in the classroom context. In this way, this research indicates that there is hope and possibility of "bringing colors" to Critical Language Education, contributing to the construction of more human, sensitive and inclusive meanings for language.

Keywords: Applied Linguistics; Critical Language Education; English Language; Ethnography; Autism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise do Comportamento Aplicada)
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Psiquiátrica Americana)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EL	Educação Linguística
ELC	Educação Linguística Crítica
ELIC	Educação Linguística em Inglês <i>com</i> Crianças
GEPELA	Grupo de Estudos em Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LIC	Língua Inglesa para Crianças
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PGLetras	Programa de Pós-Graduação em Letras
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Uninter	Centro Universitário Internacional
UniCesumar	Centro Universitário de Maringá

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Horizontes da vida	11
Figura 2 - Foto da área central (praça) do município de Roncador-PR.....	60
Figura 3 - Imagem da capa do material didático mencionado	64
Figura 4 - Visão de mundo dos participantes da pesquisa	110
Figura 5 - Responsabilidade da pesquisa educacional	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de gravidade do TEA	49
Quadro 2 - Relação entre objetivos, perguntas e material empírico da pesquisa	72
Quadro 3 - Síntese dos componentes metodológicos da pesquisa	75
Quadro 4 - Características das fases paradigmática e sintagmática	82
Quadro 5 - Quadro de Intersubjetivação	86
Quadro 6 - Quadro de Intersubjetivação das observações	87
Quadro 7 - Categorias e Subcategorias do professor-participante	95
Quadro 8 - Categorias e Subcategorias da mãe-participante	100
Quadro 9 - Categorias e subcategorias de análise das observações	106

SUMÁRIO

1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS.....	20
2 FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA: HORIZONTES TEÓRICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	30
2.1 Ética da Alteridade, Subjetividade e Sensibilidade	32
2.2 Perspectivas sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa com Crianças	35
2.3 Educação Linguística Crítica em Língua Inglesa com Criança com Transtorno do Espectro Autista	41
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Natureza da pesquisa	52
3.2 A pesquisa etnográfica	54
3.3 Contexto	59
3.3.1 Material Didático	62
3.4 Participantes	64
3.4.1 A Professora-Pesquisadora	65
3.4.1.1 Sobre o “eu real” professora-pesquisadora	66
3.4.2 O aluno autista	68
3.4.3 O professor de língua inglesa	70
3.4.4 A mãe participante	71
3.5 Objetivos e perguntas da pesquisa	72
3.6 Instrumentos de construção do material empírico	73
3.6.1 Procedimentos de construção do material empírico	76
3.6.2 Piloto dos Instrumentos de Construção do Material Empírico	76
3.6.3 Condução das entrevistas	78

	18
3.6.4 Transcrição das entrevistas	79
3.6.5 Observações da sala de aula na disciplina de Língua Inglesa	79
3.7 Método de análise	80
3.8 Intersubjetivação das análises	83
3.9 Ética em pesquisa: burocrática e emancipatória	88
3.9.1 Ética burocrática	89
3.9.2 Ética emancipatória	90
4 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SITUADOS QUE FLORESCEM	93
4.1 A fala docente: experiências da EL em LI com Criança autista	94
4.2 Afetos e práticas: a compreensão da mãe sobre EL com Criança autista	99
4.3 Educação Linguística em movimento: análise das observações no ensino de Língua Inglesa	106
5 ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: DISCUSSÃO DAS ANÁLISES	112
5.1 Educação Linguística na Infância: entre encontros, linguagens e experiências com um aluno autista	112
5.2 Entrelaces das categorias do professor e da mãe na EL com uma criança autista ..	116
5.3 Alteridade, Sensibilidade e Ética na Educação Linguística na Infância	121
5.4 Discussão das observações de sala de aula	126
6 O ENCONTRO QUE RETORNA: RETORNO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	129
6.1 Retorno ao professor-participante: um gesto de reconhecimento e escuta	129
6.2 Retorno à mãe-responsável participante: reencontro de cuidado ao educar	134
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- Docente	172
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- Responsável	174
APÊNDICE C- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)- Aluno	176
APÊNDICE D- Roteiro de questões para as entrevistas de pesquisa	178
APÊNDICE E- Transcrição da Entrevista com o professor-participante	181

	19
APÊNDICE F- Transcrição da Entrevista com a mãe-participante.....	187
APÊNDICE G- Observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula	202
APÊNDICE H- Narrativas construídas pela pesquisadora.....	219
APÊNDICE I- Perguntas estruturadas para conduzirem o retorno das análises aos/às participantes.....	224
APÊNDICE J- Transcrição do retorno ao professor -participante	225
APÊNDICE K- Transcrição do retorno a mãe-participante	241
APÊNDICE L - Formulário de Intersubjetivação da entrevista	251
APÊNDICE M - Formulário de Intersubjetivação das observações	254
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	257
ANEXO B- Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-participante	260

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Alguém que reconhece a alteridade do outro abre espaço para que ambos possam crescer e se transformar. Na educação linguística, buscamos justamente essa construção: a promoção sensível e humana de relações que criam caminhos para um futuro socialmente mais justo, acolhedor e transformador (Érica Aline da Silva, no prelo).

Iniciamos este relato de pesquisa apresentando o título que o orienta — “*Educação Linguística em Língua Inglesa na Infância: uma etnografia com um aluno autista*”. A escolha desse título nasce da necessidade profunda de compreender como a linguagem ganha significado na perspectiva da criança¹ autista. Ao nomearmos assim a pesquisa, assumimos um posicionamento sobre a Educação Linguística *com*² crianças (Malta, 2019), reconhecendo a sensibilidade, a complexidade e a singularidade que constituem esse “conceito de praxiologias³, entendido como um terreno fértil para pesquisas *com* professoras da escola e que permite repensarmos a relação universidadescola” (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, Brossi, 2025, p. 32). Ainda, corroborando com as autoras, nesta pesquisa, compreendemos o conceito de praxiologia, segundo Freitas e Avelar (2021, p. 93),

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

A partir dessa perspectiva, entendemos que as praxiologias possibilitam olhar para as práticas docentes como processos reflexivos que articulam ação pedagógica, experiências vividas e modos de compreender o mundo. Nesse sentido, investigar as praxiologias implica

¹ Neste trabalho, ao nos referirmos a crianças, sempre estaremos falando sobre indivíduos de 5 a 8 anos, ainda que entendamos que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo se refira, de modo geral, a indivíduos de 0 a 12 anos (Brasil, 1990).

² Entendemos que significa agir por meio da língua e de seu ensino para promover uma educação *com* crianças e não apenas *para* elas, implica reconhecer e valorizar as linguagens que elas mobilizam para ler o mundo e ultrapassar o código (Cavalcanti, 2013), adiante explico este conceito.

³ Embora este trabalho dialogue com debates contemporâneos sobre praxiologias no ensino de línguas (Tonelli *et al.* 2025; Pessoa; Silva; Freitas, 2021), é importante destacar que esse não constitui o foco central da investigação.

reconhecer que o fazer docente é atravessado por dimensões históricas, culturais e subjetivas, que orientam as decisões tomadas no cotidiano escolar.

Explicamos: as discussões teóricas sobre Educação Linguística *com* crianças autistas ainda são recentes no cenário educacional brasileiro (Ferreira; Tonelli, 2016). Trata-se de um campo em construção, que carece de políticas públicas, diretrizes curriculares e orientações oficiais que reconheçam e legitimem esse trabalho. Existem documentos importantes, como o — *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* (British Council, 2022)⁴ — que oferecem fundamentos para os anos iniciais, mas ainda não configuram políticas consolidadas. Convém acrescentar que a BNCC (2018) não contempla, de forma específica, a Educação Linguística para a infância, o que representa uma oportunidade perdida pelo Estado brasileiro de orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem o ensino de línguas nos anos iniciais na ocasião daquele documento. A ausência de diretrizes explícitas para essa etapa limita o desenvolvimento de propostas curriculares mais consistentes e pedagogicamente fundamentadas, especialmente no que se refere à inclusão e às particularidades da aprendizagem linguística na infância.

Assim, a presença da Língua Inglesa nos anos iniciais ocorre, muitas vezes, de forma facultativa e localizada, especialmente por meio de projetos de extensão que aproximam universidade e escola pública (Merlo, 2018). É nesse cenário que situamos a nossa pesquisa em Educação Linguística *com* crianças autistas: como um campo emergente, que se revela, se constrói e se reinventa, movido tanto pela necessidade quanto pelo compromisso ético de compreender sujeitos em sua inteireza. Dessa forma, entendemos esta pesquisa como um gesto de descoberta, uma oportunidade de discutir sobre praxiologias que ainda estão sendo debatidas e que merecem, por seu potencial humano e social, um lugar de estudo, cuidado e reconhecimento na dimensão educacional. Buscamos, neste trabalho, mais do que examinar práticas em si, concentramos nas concepções e nas posições teóricas que estruturam o campo, oferecendo um olhar crítico sobre seus caminhos, tensões e possibilidades.

Ao discutirmos a oferta ainda facultativa da Educação Linguística (EL) em Língua Inglesa (LI) *com* crianças, evidenciamos a ausência de diretrizes que orientem essa etapa

⁴ Consideramos importante lembrar que este documento não foca, contudo, em crianças autistas, mas, sim, na língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

formativa (Merlo, 2018). Essa lacuna se relaciona diretamente aos processos de formação educacional, uma vez que a oferta de LI passa a ser obrigatória apenas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ano), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996).

Em consonância com Rocha (2006), Lima e Margonari (2010, p. 3) afirmam que

[...] a inexistência de parâmetros oficiais específicos para o ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro é resultado da inclusão facultativa do mesmo, que além de suscitar mecanismos de exclusão, não deixa claro quem deve se responsabilizar por ele, levando à forma desconexa pela qual tal ensino tem-se difundido nas escolas públicas do país.

Essas autoras também destacam que a desigualdade na oferta de Língua Estrangeira⁵ (LE) (Jordão, 2014), para estudantes do Ensino Fundamental I entre as redes pública e privada, pode privar grupos socioeconômicos menos favorecidos do direito à aprendizagem de línguas. Em outras palavras, as diferenças estruturais que se evidenciam entre a escola pública, onde o ensino de LE ainda é incipiente ou facultativo, e a escola privada, onde a presença desse ensino nas séries iniciais é significativamente mais frequente, revelam, em grande medida, a ausência de princípios e diretrizes que orientem a educação de LE para crianças. Segundo Rocha (2006, pp. 7-8), trata-se, portanto, de uma disparidade que ultrapassa a dimensão pedagógica e assume contornos sociais, afetando diretamente as oportunidades formativas das infâncias.

Diante dessas limitações e frustrações estruturais, é necessário pensarmos caminhos que transformem tais ausências em possibilidades. Nesse sentido, alinhamo-nos ao que afirmam Pessoa e Pereira (2025, p. 1), ao evidenciarem que “há possibilidades de transformação da sala de aula de línguas em um espaço de reconhecimento e afirmação da vida”. À vista disso, ao reconhecermos as crianças, em especial as crianças autistas, como sujeitos de direitos, sensíveis e potentes, reafirmamos que a Educação Linguística pode e deve constituir-se como espaço de acolhimento, visibilidade e afirmação de suas experiências no mundo.

Justamente pela não obrigatoriedade do ensino de LI *com* crianças nos anos iniciais,

⁵ O termo *LE* é utilizado por Jordão (2014), nesta publicação para se referir à língua estrangeira. Optamos aqui por não aprofundar essa discussão terminológica e adotamos LI para nomear a língua-alvo, reconhecendo, contudo, a validade das diversas nomenclaturas existentes.

compreendemos que os cursos de formação docente, tanto em instituições públicas quanto privadas, muitas vezes não incluem, em seus currículos, discussões específicas sobre o ensino para esse público (Tonelli; Cristóvão, 2010; Rocha, 2016; Celani; Medrado, 2017). Em geral, tais cursos concentram-se na preparação de profissionais para atuar na Educação Básica conforme as diretrizes vigentes no país, o que acaba por deixar lacunas importantes no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas (Tonelli, 2016).

Diante desse cenário, educadores/as que desejam se envolver com a EL em LI *com* crianças frequentemente se veem na posição descrita por Malta (2019, p. 15) como “aprendiz-docente-autônomo”, alguém que, ao mesmo tempo em que ensina, também pesquisa, estuda e constrói conhecimento sobre o próprio contexto de atuação. Por conseguinte, esses profissionais passam a aprender de forma sensível e autônoma, desde os fundamentos da área até as necessidades educacionais específicas de seus estudantes, buscando integrar a praxiologia docente de modo mais livre, independente e inclusivo.

Frente às demandas da educação, marcadas por desafios pedagógicos, sociais e políticos, compreendemos que a agência⁶ docente configura-se como uma resposta ativa e reflexiva, que possibilita ao professor ressignificar sua prática, tensionar normativas e promover uma educação mais inclusiva, sensível às singularidades dos sujeitos e comprometida com a transformação do cenário educacional. Neste estudo, compreendemos a agência não como uma capacidade intrínseca aos indivíduos, mas como um fenômeno que emerge das condições contextuais em que estão inseridos, constituindo-se nas ações e nos efeitos produzidos pelos sujeitos em situações específicas (Biesta; Priestley; Robinson, 2015). Concordamos e adotamos o conceito de agência conforme proposto por Landim (2024, p. 2),

Sendo um fenômeno emergente e contingente, o conceito de agência com o qual trabalhamos neste artigo exige uma crítica permanente às tentativas de centralizar no indivíduo responsabilidades associadas a condições sobre as quais não se tem controle, em particular quando estas estão conectadas a discursos de eficiência e sucesso.⁷

⁶ Ressaltamos que tal noção não constitui o foco central desta pesquisa, sendo mobilizada como aporte teórico de apoio para a compreensão das práticas e posicionamentos dos sujeitos investigados em seus contextos específicos.

⁷ “Being an emergent and contingent phenomenon, the concept of agency with which we work in this article demands a permanent critique towards attempts to centralize in the individual responsibilities associated with conditions to which one has no control of, in particular when these are connected to discourses of efficiency and success” (Landim, 2024, p. 2).

Dessa maneira, ao compreender a agência como um fenômeno emergente e contingente, reforçamos que esta perspectiva contribui para uma leitura mais crítica e situada da atuação dos sujeitos, evitando reducionismos e reconhecendo a complexidade dos contextos educacionais. Nesse percurso de contexto inclusivo da EL, os docentes necessitam construir caminhos que valorizam a singularidade das crianças e afirmam uma prática educativa comprometida com a diversidade e com o cuidado.

Sabemos que se torna necessário problematizar até que ponto essa perspectiva, de fato, se materializa no cotidiano escolar. Embora esse ideal pedagógico seja defendido nesta pesquisa, especialmente no campo da educação inclusiva, não podemos assumir que todos os/as docentes atuem necessariamente a partir desses princípios da EL. As condições concretas de trabalho, as formações recebidas, as concepções de ensino e aprendizagem e as próprias estruturas institucionais podem favorecer ou limitar a construção de práticas sensíveis à diversidade. Assim, ao invés de tomar essa postura como uma realidade generalizada, compreendemos ser fundamental analisá-la criticamente, reconhecendo que a valorização da singularidade das crianças e o compromisso com o cuidado são processos em construção, atravessados por tensões, desafios e possibilidades no contexto da prática educativa.

Da mesma forma, a conjuntura anteriormente apresentada dialoga profundamente com os versos da canção que inspira esta pesquisa: *“Cada um de nós compõe a sua história / E cada ser em si carrega o dom de ser capaz.”* Esses versos ecoam o entendimento de que educadores/as de línguas que atuam com crianças estão constantemente mobilizados pela necessidade de articular seus saberes às realidades que se constroem no cotidiano escolar. Em vista disso, esses profissionais compõem a própria história ao mesmo tempo em que interpretam, acolhem e compreendem as trajetórias entrelaçadas às vivências de seus estudantes. Carregam, portanto, o dom - aqui livre de eufemismos - e a responsabilidade de transformar, de modo sensível e crítico, os contextos educativos que habitam.

Do mesmo modo, interpretamos que a EL em LI ainda enfrenta uma significativa escassez de recursos didáticos voltados para crianças dos anos iniciais, especialmente no que diz respeito à produção de materiais adaptados e inclusivos para crianças autistas (Ferreira; Tonelli, 2020). Essa lacuna decorre, em grande parte, da ausência de diretrizes oficiais e da falta de formação específica para esse campo da educação inclusiva, sobretudo no que se

refere às necessidades educacionais especiais no ensino de língua inglesa. Nessa realidade, evidenciamos a urgência de pensar, criar e implementar materiais pedagógicos que acolham as singularidades das crianças autistas, fortalecendo práticas educativas mais sensíveis, acessíveis e humanizadas.

Ao investigarmos a EL em LI com uma criança autista, entendemos que o processo de formação envolve criar condições para que o/a aluno/a participe, interaja e produza sentidos em seu contexto social por meio da linguagem, assim, trazemos as contribuições de Paulo Freire e à sua pedagogia crítica (2010), que explicam de maneira sensível e profunda o papel da linguagem na formação humana. A partir da perspectiva freiriana de que “[...] nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica - de sujeito para objeto - de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (Freire, 2010, p. 3). Freire (1996, p. 36) amplia tal compreensão, ao nos recordar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desse modo, a perspectiva freiriana dialoga com os princípios desta pesquisa ao sustentar uma prática pedagógica que valoriza a participação do sujeito, visando à emancipação destes por meio da educação. O autor então propõe uma nova forma de educar, denominada posteriormente de “pedagogia freireana”, para o autor, linguagem e realidade encontram-se dinamicamente vinculadas.

Dessa forma, compreendemos que a EL orienta processos de construção de identidades, de interpretações sobre a realidade e de possibilidades de ação no mundo. Logo, torna-se especialmente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois favorece a criação de um ambiente educativo em que educandos e educadores/as possam exercer autonomia, fortalecer suas vozes e reconhecer-se como agentes capazes de significar e transformar o mundo que habitam.

Na perspectiva da EL, o professor assume um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos: ele acolhe e ressignifica valores culturais, éticos e humanos que se entrelaçam ao conhecimento linguístico presente na sala de aula. Ao refletirmos sobre a EL, como propõe Tonelli (2023), recorreremos às contribuições de Rocha (2006, p. 17), que o ensino deve estar “intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança”, considerando as dimensões críticas, sociais e culturais do ensino, o educador abre espaço para que a linguagem seja vivida como prática de sentido e como possibilidade de leitura sensível e

transformadora do mundo. Por meio dessa proposta, emergem novas formas de compreender a sociedade e de posicionar-se diante dela. A multimodalidade, nesse processo, torna-se um caminho fértil para ampliar modos de pensar e significar experiências, valorizando a diversidade de saberes e a multiplicidade de conhecimentos que constituem os sujeitos (Ferraz, 2015).

De modo geral, compreendemos que as bases teóricas da EL em LI dialogam profundamente com a maneira natural pela qual as crianças se relacionam com o mundo. Desde muito cedo, elas tendem a adotar uma postura curiosa, questionadora e reflexiva, enxergando nuances que, muitas vezes, escapam ao olhar adulto. Essa disposição sensível e investigativa exige do/a educador/a um gesto pedagógico que ultrapasse a mera apresentação de vocabulário, convocando práticas que ampliem sentidos e promovam experiências significativas de linguagem.

Entretanto, ainda se observa, na prática escolar, que abordagens centradas na memorização de palavras, na repetição mecânica de frases e na instrumentalização da língua continuam predominantes, sobretudo em instituições mais tradicionais. Esse cenário evidencia que, embora a EL constitua um horizonte teórico potente e profundamente desejável para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua implementação nem sempre se materializa de modo amplo. Frequentemente, observamos tensão por modelos pedagógicos, que dificultam a ruptura com práticas convencionais e limitam a abertura para uma formação linguística mais crítica, sensível e humanizadora (Anjos, 2024).

Compreendemos, assim, que promover uma EL diante dos caminhos possíveis na formação não significa escolher o mais fácil, mas sim o mais ético e sensível às necessidades reais dos estudantes, especialmente quando se trata das especificidades de crianças autistas no Ensino Fundamental. No contexto da inclusão, uma atitude aberta às diversas abordagens pedagógicas amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o educador experimente, reflita e reorganize continuamente suas ações.

É justamente essa dinâmica reflexiva que nos conduz à justificativa do título deste capítulo introdutório: diante das demandas mencionadas, o/a professor/a de LI *com* crianças inevitavelmente se torna pesquisador/a de sua própria prática, de acordo com Anjos (2024, p. 9) “O ofício docente, para fazer sentido, precisa ser responsivo às demandas dos aprendizes, de acordo com as suas diferenças”. Não afirmamos, contudo, que profissionais de outras

áreas, ou mesmo docentes de línguas que atuam com outras faixas etárias, não investiguem seus contextos. O que ressaltamos é que, no trabalho com crianças e, de forma ainda mais sensível, com crianças autistas, o ato de pesquisar a própria prática emerge quase como uma necessidade ética, formativa e afetiva, pois é nesse movimento que se constroem caminhos mais humanos, inclusivos e transformadores.

Estamos, contudo, evidenciando que diversos fatores podem conduzir professores e professoras de LI *com* crianças ao campo da pesquisa, impulsionando-os a produzir reflexões, análises e teorizações sobre um espaço educativo ainda pouco explorado na educação brasileira. Esse movimento investigativo também atravessa a trajetória desta autora, que, atuando como educadora de crianças entre 6 e 10 anos, deparou-se com a ausência de documentos oficiais que orientassem de forma consistente seu contexto de trabalho. Diante dessa lacuna, foi preciso articular, de modo intuitivo e experiencial, os conhecimentos construídos na graduação em Letras: Português/Inglês com as demandas concretas da prática docente.

Nesse horizonte de reafirmação da sala de aula de línguas como espaço de vida, acolhimento e reconhecimento, inscrevemos também o lugar da pesquisadora. Professora de LI da educação básica, atuante no Ensino Fundamental com turmas do 1º ao 5º ano da rede pública municipal. A autora desta dissertação encontrou em seu próprio contexto de trabalho a oportunidade, ao mesmo tempo ética e afetiva, de investigar e ampliar compreensões sobre a EL em LI. A escolha por desenvolver o estudo com um aluno autista emergiu de sua prática cotidiana, de seu compromisso com uma docência que se faz sensível às diferenças e de seu desejo de oferecer experiências de aprendizagem que respeitem e afirmem as singularidades de crianças com necessidades educacionais especiais.

Dessarte, este estudo se constitui na confluência entre prática docente, compromisso social e afeto pedagógico, orientando-se pelas seguintes questões de pesquisa: 1 - *Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente?* e 2 - *Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?*. Essas questões orientam a investigação e reforçam nosso entendimento de que a EL, quando comprometida com a vida e com a diversidade, pode produzir deslocamentos significativos na experiência escolar das crianças, especialmente daquelas que, historicamente, tiveram suas vozes e existências menos visibilizadas.

Nesse movimento de reconhecer a sala de aula como espaço de afirmação das experiências infantis, especialmente daquelas vividas por crianças autistas, estabelecemos como objetivo geral - *Conhecer elementos constituintes que levem a uma Educação Linguística Crítica no contexto de aulas de Língua Inglesa na infância*. Para desdobrar tal propósito, definimos os seguintes objetivos específicos: 1 - *Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente* e 2 - *Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar*.

Com vistas a responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos traçados, optamos por uma abordagem qualitativa (Egido, 2024), que se mostra adequada para compreender processos humanos em profundidade e em sua complexidade contextual. Esta pesquisa organiza-se, especificamente, como uma etnografia escolar (André, 1996), permitindo acompanhar de modo sensível e situado às experiências da criança e da professora-pesquisadora no cotidiano escolar. Assentimos de acordo com André (1995, p. 38), que afirma que a etnografia escolar

[d]eve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

O posicionamento da autora dialoga diretamente com os fundamentos metodológicos desta pesquisa, uma vez que adotamos a etnografia escolar como caminho para compreender as experiências vividas no contexto investigado. Ao buscar reconstruir as ações e interações dos atores sociais a partir de seus próprios pontos de vista, categorias de pensamento e modos de interpretar a realidade, aproximamo-nos da proposta de compreender o fenômeno educativo em sua complexidade situada.

Para a produção do material empírico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes, instrumentos que possibilitaram captar nuances das interações, afetos, gestos, silêncios e sentidos produzidos nas práticas de sala de aula. A análise do material empírico foi realizada com base na Análise Paradigmática e Sintagmática proposta

por Reis (2018), abordagem que favorece a compreensão dos movimentos discursivos e das relações estabelecidas no percurso investigativo. Dessa forma, nosso caminho metodológico adotado reafirma o compromisso desta pesquisa com uma escuta atenta, ética e afetiva das experiências da criança com TEA, reconhecendo que a construção de uma EL verdadeiramente crítica emerge, sobretudo, das relações humanas que tecemos no cotidiano escolar.

Na primeira parte desta dissertação, abordamos uma reflexão do campo no qual esta pesquisa se desenvolve, quanto às condições que atravessam o cenário investigado. Nas seções seguintes, apresentamos os objetivos e as justificativas desta pesquisa, bem como delineamos a fundamentação teórica que a sustenta. Explicamos, também, o percurso da autora-pesquisadora, bem como o perfil dos participantes do estudo e as características da escola onde a investigação foi realizada. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada para a produção, organização e análise dos dados, delineando o caminho que orientou cada etapa deste trabalho, de forma a situar o/a leitor/a quanto à organização e às escolhas que orientam nossa investigação.

2 FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA: HORIZONTES TEÓRICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Assim como você que lê, sou simplesmente um ser humano, que vive, convive, celebra conquistas próprias e de outros e também se entristece, com ocorridos que me afetam diretamente - e tudo nos afeta diretamente, porque ser sensível não permite escolher com qual dor se importar, qual partida chorar e qual desigualdade enxergar. É tudo ou nada. Seja a dor do outro ou a minha, não dá para ser seletivo (Egido, 2022, p. 51).

Na presente seção, apresentamos as leituras de mundo que sustentam esta pesquisa, delineando os conceitos centrais que orientam a compreensão da EL enquanto campo de estudos, prática pedagógica e perspectiva ética. Ao reconhecer que aprender uma língua é também participar de modos de ser, sentir e agir no mundo, entendemos que a EL extrapola a dimensão instrumental e se enraíza nas relações sociais, culturais e discursivas que constituem os sujeitos.

Ressaltamos que nesta pesquisa, a partir das contribuições de Ferraz (2015), é possível compreender a Educação Linguística em uma perspectiva ampliada e crítica. Ao afirmar que “a educação linguística por meio da língua inglesa vem adquirindo papéis fundamentais no desenho de novas formas de olhar para a linguagem, o ensino de línguas, a formação docente e suas relações com a sociedade” (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2019, p. 13), os autores evidenciam que o ensino de línguas ultrapassa a dimensão estrutural, envolvendo aspectos sociais e formativos. Essa compreensão se aprofunda quando Ferraz (2014, p. 5) problematiza que “as oposições binárias [...] têm sido sistematicamente reproduzidas em todas as esferas sociais”, indicando como a linguagem pode reforçar desigualdades e normatividades.

Apresentamos, neste capítulo, o conceito de Educação Linguística *com* crianças. Entretanto, consideramos importante explicitar que compreendemos o termo crítico a partir das problematizações propostas por Pennycook (2010) e Monte Mór (2008; 2013), entendendo-o como uma prática dialógica, reflexiva e consciente do contexto de atuação docente. Ao nos posicionarmos como professores-pesquisadores de nossas próprias salas de aula, conforme discutem Borelli e Pessoa (2011), tornamos necessário resgatar e enfatizar a criticidade como elemento constitutivo da prática pedagógica e investigativa. Isso se justifica pelo fato de que esta pesquisa busca compreender os processos de construção de sentidos

produzidos pelos participantes, analisando e interpretando tais práticas orientada por uma perspectiva de Educação Linguística Crítica no contexto investigado.

Nesse sentido, o termo crítico, no âmbito da Educação Linguística Crítica (ELC), configura-se como um ensejo para promover reflexões acerca da Educação Linguística em Língua Inglesa na infância. Assim, concordamos com Ferraz (2018, p. 58) quando ele afirma:

A visão de criticidade que defendo aqui problematiza o conhecimento fragmentado, reificado, universal e verdadeiro. Talvez, o sentido crítico esteja, então, na simplicidade, humildade e humanidade (ou na condição de “seres” segundo Sousa Santos): ser crítico na contemporaneidade pode significar lutar contra as injustiças sociais por meio da educação, reivindicar nossa cidadania ativa e participativa, pensar no “ir além” (ruptura) para visitar o outro e sair transformado.

Compreendemos que a criticidade envolve a problematização das práticas sociais, dos discursos e das relações de poder que atravessam os processos formativos de línguas. Nesse sentido, ao articular ambas as perspectivas, observamos que a Educação Linguística, quando orientada criticamente, assume o papel de tensionar discursos hegemônicos e promover reflexões sobre identidade, poder e diferença, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e socialmente engajados.

Desse modo, discutimos inicialmente as bases epistemológicas da EL, situando-a em diálogo com perspectivas críticas e inclusivas que concebem a linguagem como prática social e a sala de aula como espaço de construção de sentidos, identidades e pertencimentos. Em seguida, exploramos aportes teóricos que tratam da formação de professores, do papel do afeto nos processos de aprendizagem e das demandas éticas que perpassam o trabalho docente, especialmente quando direcionado a públicos historicamente marginalizados.

Considerando que esta dissertação focaliza o ensino de LI *com* crianças, incluindo um estudante com TEA, neste capítulo também integramos discussões provenientes da educação inclusiva, dos estudos da deficiência e das políticas públicas que orientam a escolarização de estudantes com TEA no Brasil. Ao articular EL e inclusão, buscamos evidenciar como práticas pedagógicas sensíveis às diferenças podem ampliar oportunidades de participação social, promover autonomia e favorecer experiências mais equitativas de aprendizagem.

Posto isso, a fundamentação teórica aqui apresentada não se limita a descrever conceitos, mas procura compor um quadro interpretativo que sustenta as análises posteriores,

orientando a compreensão das práticas observadas, das vozes que emergem no campo de pesquisa e das implicações éticas e pedagógicas deste estudo. Trata-se, portanto, de construir um horizonte teórico capaz de iluminar as complexidades que atravessam o ensino de línguas na infância em uma perspectiva inclusiva, crítica e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

2.1 Ética da Alteridade, Subjetividade e Sensibilidade

A noção de alteridade ocupa um lugar central na filosofia educacional de Todd (2002, 2011), especialmente em sua leitura ética de Levinas. A autora argumenta que o encontro com o Outro não deve ser reduzido a uma tentativa de conhecimento ou assimilação, mas deve ser compreendido como uma abertura à diferença radical. Todd (2002, p. 69) defende que

a alteridade aparece como uma relação não recíproca... O Outro como Outro não é apenas um alter ego: o Outro é aquilo que eu mesmo não sou. O Outro é isso, não por causa do caráter, da fisionomia ou da psicologia do Outro, mas por causa da própria alteridade do Outro.

Entendemos que, a alteridade desafia o educador a repensar o processo de formação como um espaço de responsabilidade ética, em que a escuta e o reconhecimento da diferença do outro são prioritários. Em vez de buscar explicar ou dominar o Outro, a proposta é manter-se disponível à sua singularidade, acolhendo o que escapa ao saber estabelecido.

No contexto desta pesquisa, que investiga a experiência de um aluno autista por meio de um processo etnográfico, a alteridade se manifesta na forma singular com que a criança participa, interage e aprende com os demais atores sociais em sala de aula e para além dela. Concordamos com Silva (2021), ao acolher essa alteridade implica nos deslocarmos de uma pedagogia normalizadora para uma ética do encontro, na qual o ensinar e o aprender são atravessados por relações de reconhecimento e escuta da diferença,

à relação que permite que o eu e o Outro venham à existência e por meio desse encontro, aprendam, ensinem, ressignifiquem, formem e desconstruam palavras-mundo em um movimento de resposta aos contextos sócio-históricos dos quais fazem parte. Esse encontro entre o Outro e o eu em suas vulnerabilidades, afetos, saberes e ignorâncias favorece o reconhecimento da humanidade, da validade e da diferença irredutível do

outro ser e nos convida a não sermos indiferentes a ele. Nesse encontro ético, aprendemos a impossibilidade de conhecer e entender plenamente alguém, sob o risco de querer reduzi-lo à nossa compreensão, e o respeito ao que faz o outro Outro e ao que faz do Eu e do Outro seres únicos no mundo (Silva, 2021, p. 306).

No que diz respeito à subjetividade, interpretamos que Todd (2002) propõe uma perspectiva ética em que o sujeito se constitui não como uma entidade autônoma, mas como alguém interpelado pela presença do outro. Inspirada na filosofia levinasiana, a autora sugere que a subjetividade ética emerge na responsabilidade anterior ao eu, onde ser sujeito significa estar já envolvido com o outro antes mesmo de escolher, quando destaca a relação do agir com o Outro, “É a suscetibilidade do eu ao Outro que torna o eu totalmente responsável: “O nó da subjetividade consiste em ir ao outro sem se preocupar com seu movimento em direção a mim” (Todd, 2002, p. 70).

Essa concepção rompe com as visões tradicionais do sujeito racional e soberano, enfatizando uma subjetividade vulnerável, permeada pelo chamado ético. Todd (2003, p. 1) reforça essa ideia, ao afirmar que “oferece um discurso que permite repensar nossas relações com as outras pessoas”. Compreendemos que as reflexões aqui desenvolvidas se enraízam em um princípio ético que reconhece a potência de aprender *com* e *a partir* do outro e não apenas *sobre* o outro. Trata-se de um movimento que acolhe presenças, escuta experiências e permite que o encontro com o outro nos transforme, ampliando modos de ser, sentir e compreender o mundo. Tal perspectiva tem implicações profundas para a educação, ao deslocar o foco do desenvolvimento individual para as relações éticas que constituem o sujeito.

Essa visão é particularmente potente para pensar o processo educativo de uma criança com TEA, uma vez que questiona as noções hegemônicas de desempenho e autonomia que frequentemente organizam o ensino de línguas. Em vez disso, reconhecemos que a construção da subjetividade, tanto do aluno quanto do educador, ocorre na relação, na abertura à alteridade e nas respostas éticas que essa relação exige, um entendimento que dialoga diretamente com as experiências imprevisíveis e potentes vivenciadas na etnografia com a criança autista.

Compreendemos a sensibilidade por Todd como uma dimensão ética indispensável na prática educativa, pois representa a capacidade de ser afetado pela diferença do outro. Longe de ser meramente uma emoção ou empatia genérica, a sensibilidade é uma disposição ética

que envolve escuta, atenção e abertura à imprevisibilidade. Para Todd, “A ética, em sua visão, é apresentada menos em termos de consciência e agência, que são os traços habituais da teoria moral e da educação, e mais em uma suscetibilidade e abertura “pré-originais” à Alteridade”. (Todd, 2002, p. 67). Esse tipo de sensibilidade convoca o educador a suspender juízos prévios e a acolher o outro em sua opacidade. Compreendemos como uma atitude que reconhece a incerteza e o não saber como elementos constitutivos da relação educativa, favorecendo encontros autênticos e transformadores. Conforme aponta Todd (2002, p. 69),

a relação ética não é tanto um tipo de relação entre dois sujeitos, como encontramos nas noções de quem cuida e de quem é cuidado, do professor e do aluno, mas uma qualidade da relacionalidade, na qual a suscetibilidade à diferença absoluta define como nos relacionamos uns com os outros.

Entendemos que para a perspectiva ética em questão, situar-se apenas como sujeito da ação elimina qualquer possibilidade de reivindicar uma conduta verdadeiramente ética. A ética, nesse marco teórico, exige o deslocamento e o rebaixamento do eu, que se coloca a serviço do Outro, assumindo a condição de refém de suas demandas. Ser ético, portanto, “implica responder ao chamado do Outro e enfrentar suas exigências, reconhecendo que é nessa assimetria que se funda a responsabilidade” (Todd, 2002, p. 71).

A perspectiva teórica da alteridade, subjetividade e sensibilidade ética, desenvolvida por Todd (2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020) a partir da filosofia de Emmanuel Levinas, constitui um fundamento relevante para a compreensão das relações educativas analisadas nesta pesquisa. Ao investigarmos, em uma abordagem etnográfica, a experiência de um aluno autista no processo de EL em LI, compreendemos o processo de formação como encontros éticos entre sujeitos. Nesse sentido, entendemos que a presença do aluno autista em sala de aula convoca o educador a reconhecer sua singularidade, acolhendo modos próprios de participação, comunicação e aprendizagem que nem sempre se alinham às expectativas normativas do contexto escolar. Assim, mobilizamos a noção de alteridade e sensibilidade, sustentando a interpretação das interações observadas, evidenciando como as relações pedagógicas podem se constituir como espaços de escuta, reconhecimento e construção compartilhada de sentidos no ensino de LI.

2.2 Perspectivas sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa *com* Crianças

Nesta subseção, discutimos os referenciais teóricos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, com ênfase nas contribuições da Linguística Aplicada (LA) em interface com a Educação Linguística (EL) em Língua Inglesa (LI) na Infância. Partimos da compreensão de que a linguagem é constitutiva das relações sociais e da subjetividade, e não um instrumento neutro de comunicação. Concordamos com Kawachi-Furlan (2023, p. 10), quando a autora afirma que

entendo que defender a educação linguística com crianças implica expandir o que tradicionalmente foi associado ao ensino de inglês para crianças, com foco limitado ao ensino de vocabulário e de práticas de pronúncia, buscando promover possibilidades de construção de repertórios linguísticos, entendendo língua e linguagem como práticas sociais que fazem parte da realidade da criança (Kawachi-Furlan, 2023, p. 10).

Sob a perspectiva da EL, a criança é concebida como um sujeito integral, em constante processo de desenvolvimento não apenas linguístico, mas também social, emocional, cognitivo e motor. Desta maneira, devemos compreender a complexidade do ato educativo, considerando as múltiplas dimensões que constituem a experiência infantil e que, de forma interdependente, participam da construção do conhecimento e da linguagem.

Compreendemos e “acolhemos a multiplicidade de linguagens com a qual as crianças se engajam, podemos pensar em uma concepção mais fluida de língua” (Tonelli *et al.*, 2025, p. 54). Nessa perspectiva, a língua deixa de ser concebida como um objeto estático ou um conjunto de estruturas que se possui, para ser compreendida como um conjunto de práticas sociais em constante construção. Conforme argumenta Jordão (2021, p. 14), a língua se constitui no e pelo agir comunicativo, isto é, emergindo nas interações sociais e nos usos que os sujeitos fazem dela em contextos situados, marcados por sentidos, ideologias e relações de poder.

Sob essa perspectiva, a EL ultrapassa a dicotomia de ensino-aprendizagem de estruturas linguísticas, como também assume um papel formativo, ético, político e sensível às diversidades humanas (Cavalcanti, 2013; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). Inicialmente,

delineamos o conceito de EL *com*⁸ crianças, uma proposta que se distancia da ideia de ensino "para" a infância, e que reconhece a criança como sujeito de linguagem e de direito. Nesse sentido, fundamentamos em Brasil (2010, p. 12) que define a criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A concepção apresentada afirma que a criança deve ser reconhecida como sujeito de seu desenvolvimento, constituída nas interações e práticas sociais, participando ativamente do processo educacional, em uma perspectiva de EL que é *para* elas, *em* favor delas, mas que também é *com* elas (Malta, 2019; Tonelli, 2023a).

No paradigma tradicional, a concepção de criança está relacionada diretamente com a etimologia da palavra infância que vêm do latim “infantia”, que se refere a alguém que ainda não é capaz de falar, alguém “que está sempre na antecipação de se tornar uma coisa que ainda não é, sempre pré: pré-escolar, pré-adolescente, em período pré-operatório” (Merlo, 2022, p. 24). Nesse contexto, é importante reconsiderar o termo ensino-aprendizagem de línguas da LA “normal”/tradicional (Moita Lopes, 2006) para Educação Linguística.

Já “a infância como início, como novo início, a ênfase na novidade, na diferença, no outro (na alteridade) – a busca por abrir outros caminhos na experiência de pensar a educação” (Guimarães, 2008, p. 164) traz uma mudança de paradigma, pois desloca o foco de uma prática verticalizada, centrada no adulto e em conteúdos, para uma abordagem dialógica e participativa, em que a criança é autora, produtora de sentidos e agente no processo de aprendizagem (Malta, 2019; Tonelli, 2023). Tal concepção se articula às contribuições da perspectiva dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000), ao reconhecer que as crianças constroem significados a partir de múltiplos modos de expressão e em contextos socioculturais diversos.

A Educação Linguística (EL) em Língua Inglesa (LI) construída *com* o público infantil tem sido objeto de importantes debates no campo da Linguística Aplicada (LA), especialmente para a Linguística Aplicada Crítica (LAC), quando se adota uma perspectiva

⁸ Utilizamos *com* itálico para destacar o termo que está reorientando os sentidos do ensino, a fim de enfatizar que, o infante tem sua voz ouvida, reconhecida e considerada.

crítica, inclusiva e sensível à diversidade. Corroborando com Jacomini (2024, p. 30), “a LAC tem seu foco na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, preocupando-se com a diversidade, classe social, gênero, raça, sexualidade etc.” Ao se considerar a infância não como um estágio inferior de desenvolvimento cognitivo, mas como uma fase rica em produções simbólicas, é necessário repensar as práticas pedagógicas que historicamente marginalizaram a participação efetiva das crianças nos processos de formação de EL em línguas (Malta, 2019).

Ainda segundo Ferraz (2018), nesse paradigma, o ensino de línguas passa a ser entendido como um processo de construção de sentidos situado e dialógico, que valoriza as vozes e trajetórias dos participantes, quando situa as práticas educativas em seus contextos socioculturais, problematiza os modos como essas práticas são construídas e compreende as histórias, experiências e relações que constituem a comunidade na qual os participantes estão inseridos. Logo, concordamos com as palavras do autor, quando afirma que:

[...] educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (Ferraz, 2018, p. 108).

Em consonância com esse pensamento, Malta (2019) propõe o conceito de educação linguística *com* crianças, em oposição ao tradicional modelo de educação *para* crianças. A diferença é sutil, mas significativa: enquanto o ensino *para* crianças tende a manter a infância como objeto passivo de intervenção pedagógica, a proposta de ensinar *com* as crianças enfatiza a escuta, o diálogo e o reconhecimento das formas próprias de aprender, interpretar e produzir linguagem que as infâncias trazem. Esse enfoque é especialmente importante quando se trata de crianças neuroatípicas, cujas experiências linguísticas desafiam os padrões normativos da comunicação. Em consonância com essa abordagem, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 89) reforçam a importância de práticas educativas que levem em consideração as vozes, experiências e contribuições dos pequenos no contexto da aprendizagem linguística, quando descrevem,

[...] a educação linguística em língua inglesa com crianças pode trazer vários benefícios, em especial a possibilidade de contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir. Essa concepção vai de encontro com a ideia de língua como produto, fortemente veiculada na mídia, que a concebe como uma ferramenta que será importante para o futuro das crianças (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 89).

Ao afirmarem que a EL pode proporcionar às crianças o contato com diferentes formas de dizer, pensar e existir, interpretamos que as autoras deslocam a concepção de língua entendida apenas como um produto ou ferramenta voltada ao mercado futuro e, ao em vez disso, propõem compreendê-la como prática social e cultural que amplia horizontes de significação e de relação com o mundo. Isso inclui, por exemplo, considerar os modos não verbais de expressão, as linguagens do corpo, os interesses particulares e os tempos de aprendizagem de cada criança. Ao adotar uma abordagem que acolhe essas manifestações, o ensino de LI passa a ser um espaço de construção coletiva de sentidos, e não apenas de reprodução de modelos linguísticos.

Nesse sentido, Tonelli (2023) destaca uma mudança epistemológica importante: o deslocamento do ensino de inglês para crianças, centrado em transmissões conteudistas, para uma EL em LI *com* Crianças (ELIC), que se estrutura a partir das necessidades, cotidianidades e vozes dessas crianças. Essa postura insiste em repensar a função da LI, não apenas como objeto de ensino, mas como espaço de construção de sentido, de pertencimento e de interlocução cultural.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer a centralidade da criança como sujeito de linguagem (Brasil, 2010, p. 12). Como argumentam Furlan e Kawachi-Furlan (2021), é necessário ir além das abordagens convencionais centradas na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, valorizando as experiências linguísticas que emergem da vivência concreta, da brincadeira, da escuta ativa e das múltiplas formas de expressão das infâncias. A EL, nesse contexto, é concebida como prática social e política que integra corpo, emoção, cultura e linguagem.

Nesse sentido, a proposta de Kawachi, Rocha e Maciel (2022), ao defenderem o entrelaçamento entre letramento crítico e afeto, contribui para ampliar o escopo das práticas

de EL *com* crianças⁹. A autora e os autores, argumentam que não há separação entre razão e emoção na aprendizagem linguística: o afeto, compreendido como força mobilizadora e constituinte da relação pedagógica, é o que possibilita o envolvimento das crianças nos processos de construção de sentidos. Por conseguinte, ensinar inglês na infância, sob uma abordagem crítica e afetiva, significa proporcionar um espaço onde a criança possa se expressar com liberdade, entrar em contato com outras culturas e refletir sobre si e sobre o mundo.

Além disso, ao se falar de práticas pedagógicas inclusivas na EL *com* crianças, é preciso considerar a pluralidade de contextos e sujeitos. Tonelli (2022) destaca que os currículos de formação docente ainda carecem de preparação específica para atuar com o ensino de línguas na infância, o que resulta, muitas vezes, em improvisações ou na reprodução de modelos voltados a faixas etárias mais avançadas. A autora defende uma formação docente que contemple o conhecimento didático-pedagógico para o trabalho com crianças e que esteja atenta à presença de estudantes com deficiência ou neurodivergências, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Kawachi, Rocha e Maciel (2022) também sublinham que a linguagem é território de luta, de disputa e de afetos. Nesse sentido, uma EL afetiva não se limita à inserção de novos conteúdos, mas transforma o próprio modo de ensinar e aprender, processos esses inseparáveis e intercambiantes, como argumenta Freire (1996, p. 23). A afetividade não é tratada como acessório, mas como motor que sustenta os vínculos, que dá sentido às palavras e que constitui os sujeitos em sua inteireza.

É importante destacarmos que a EL na infância deve ser entendida como prática ética¹⁰ e política¹¹, por envolver processos de formação humana que atravessam o ser, o sentir e o conviver. Do ponto de vista ético, ensinar línguas adicionais a crianças implica reconhecer o outro como legítimo em sua diferença, respeitando seus tempos, modos de aprender e formas

⁹ Neste trabalho, ao nos referirmos a crianças, sempre estaremos falando sobre indivíduos de 6 a 10 anos, devido o contexto de investigação dessa pesquisa, ainda que entendamos que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo refere-se, de modo geral, a indivíduos de 0 a 12 anos (Brasil, 1990).

¹⁰ Entendemos EL na infância como uma prática ética ao reconhecer o cuidado com o outro, considerando o acesso que este tem a bens simbólicos, serviços e capitais ideológicos proporcionados pelo aprendizado de uma língua.

¹¹ Compreendemos que a EL está intrinsecamente vinculada à política, entendida não em seu viés partidário, mas como prática social e ética que orienta relações de poder e de saber.

de expressar-se, promovendo relações dialógicas e afetivas, especialmente em contextos inclusivos, como o de crianças com TEA.

Na perspectiva da EL, o aluno encontra-se eticamente e politicamente implicado em um processo que abrange mais do que aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Afinal, como argumenta Mastrella-de-Andrade (2011, p. 31),

[a] língua é fundante e estruturante de nossa identidade, o que nos remete à complexidade do processo de aprendizagem, especialmente de língua estrangeira, em que buscamos, nessa mesma língua relações com nós mesmos, com os outros e com o saber.

Além disso, a discussão acerca da EL envolve sua relação intrínseca com a construção identitária dos aprendizes, com a cultura e com os diversos construtos que se entrelaçam nos discursos. O “eu”, o “outro” e as identidades sociais e culturais estão, de forma indissociável, vinculados à afetividade, exercendo influência significativa sobre o processo de aprendizagem (Moita Lopes, 1998, p. 326).

Compreendemos a EL ética ao refletir sobre as motivações e impactos de nossas ações, reconhecendo e valorizando os sujeitos em sua dignidade e contribuindo para práticas emancipatórias. Concordamos com Egido (2022, pp. 33-34) quando descreve:

enquanto educadores de línguas, [...] é nossa responsabilidade contribuir na construção de uma educação linguística que valorize as alunas pelas suas belezas intrínsecas e não pelo o que nossa relação com elas podem nos proporcionar enquanto educadores; é nossa responsabilidade participar de uma educação que emancipe, ao passo que enfraquecemos uma educação que oprima; enfim, é nossa responsabilidade ousar sonhar e amar, em uma sociedade que diariamente violenta muitas pessoas, com diferentes armas físicas e simbólicas.

Dessa maneira, entendemos que a EL está intrinsecamente vinculada à dimensão política, entendida não em sua acepção partidária, mas em seu sentido mais amplo, relacionado às práticas sociais, aos posicionamentos éticos e às possibilidades de transformação. Nesse contexto, torna-se pertinente mobilizar a reflexão freireana segundo a qual toda educação é um ato político, pois envolve escolhas, intencionalidades e a capacidade de intervir na realidade. Paulo Freire (2007, p. 59) nos lembra que “a impossibilidade de neutralidade da educação resulta da característica da educação de ser política, não

necessariamente partidária”. Desse modo, a EL também se configura como um ato político, na medida em que reconhece o potencial formativo, crítico e transformador das práticas educativas. Dessa maneira, evidenciamos que ética e política constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, orientando as ações docentes e fundamentando uma EL comprometida com a emancipação e a formação crítica dos sujeitos.

Concordamos com Tonelli (2016) que argumenta sobre a ausência de diretrizes explícitas para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais da educação básica, como demonstrado pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gera um cenário de incerteza e imprevisto, reforçando desigualdades de acesso e formação. Frente a isso, a atuação docente precisa ser crítica e engajada, reconhecendo que ensinar línguas é também lutar por inclusão, por representatividade e pelo direito das crianças à linguagem, em todas as suas formas.

2.3 Educação Linguística Crítica em Língua Inglesa *com* Criança com Transtorno do Espectro Autista

A Educação Linguística Crítica (ELC), materializada em aulas de Língua Inglesa (LI) *com* crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹², estas referem-se a um conjunto de condições que podem influenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de determinados estudantes, ou seja, aqueles que demandam métodos diferentes de ensino, motivados por alta habilidade ou dificuldade na aprendizagem (Menezes de Souza, 2011). Tais condições demandam maior suporte pedagógico, bem como a oferta de recursos específicos e adaptações no ensino, de modo a assegurar sua participação ativa, significativa e equitativa em todas as etapas do processo educativo (Brasil, 1998).

No escopo desta pesquisa, esse entendimento é ampliado para incluir crianças com necessidades educacionais específicas, em especial aquelas com TEA. Ao tratar do ensino de

¹² Embora a lei 13.146, de 6 de julho de 2015, (Brasil, 2015a) defina o uso do termo “pessoa com deficiência”, nessa pesquisa não nos referimos apenas aos alunos diagnosticados com deficiência física ou mental, mas também aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem ou necessitam de metodologias de ensino diferenciadas para a aprendizagem. Por isto, adotamos o termo alunos/as com necessidades educacionais especiais.

línguas adicionais¹³ para esse público, a EL assume uma dimensão inclusiva e crítica. Para tanto, compreendemos a criança com TEA, como sujeito de direito à linguagem e à participação plena no processo educacional (Ferreira; Tonelli, 2020). Essa perspectiva se alinha às premissas da neurodiversidade, que valorizam a diferença como parte da condição humana e desafiam práticas educacionais excludentes (Brito, 2021).

A EL em LI *com* crianças com TEA exige, portanto, práticas didático-pedagógicas intencionalmente planejadas, que integrem aspectos afetivos, linguísticos, culturais e sensoriais. Ferreira (2021) argumenta que o ensino da língua inglesa *com* crianças com TEA deve ser mediado por recursos visuais, tecnológicos e lúdicos, organizados em uma rotina estruturada, previsível e responsiva às necessidades de comunicação desses alunos. Além disso, é essencial que tais práticas estejam ancoradas em princípios de escuta ativa, acolhimento e reconhecimento das formas singulares de expressão da criança autista. Pessoa *et al.* (2018) e Tonelli (2022) destacam a importância de ações pedagógicas que promovam o protagonismo infantil, inclusive de sujeitos neurodivergentes, por meio da linguagem.

Por fim, exploramos os principais estudos e produções acadêmicas da área, sobretudo os que dialogam com os campos da EL, da Educação Inclusiva e da Língua Inglesa (LI). A pesquisa de Tonelli (2016), por exemplo, revela a escassez de experiências formativas voltadas ao ensino de inglês *com* crianças e para contextos inclusivos, indicando uma lacuna ainda presente na formação inicial de professores. Já Pontara e Cristovão (2018), ao discutirem as relações entre sequências de formação docente e os saberes profissionais, evidenciam a urgência de currículos formativos que contemplem não apenas conteúdos linguísticos, mas também competências socioafetivas e didáticas para atuar em realidades marcadas pela diversidade.

A LA, enquanto campo transdisciplinar, tem se consolidado como espaço fecundo para a problematização de questões relacionadas à EL, à inclusão, à formação crítica de professores e à produção de sentidos em contextos educativos diversos. A presente pesquisa insere-se nesse movimento, ao propor uma reflexão sobre o ELI *com* crianças com TEA sob a perspectiva da ELC, contribuindo para o fortalecimento de uma práxis pedagógica ética, sensível e socialmente comprometida.

¹³ “Educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades”. (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613).

Nessa perspectiva, consideramos fundamental reconhecer as crianças como agentes ativos de linguagem, capazes de produzir e refletir sentidos e exigir práticas pedagógicas que acolham suas diversidades como potencialidades (Pennycook, 2004). Corroborando com Todd (2011, p. 508), promover uma EL “— ética, política e emocional — que é a própria matéria do que nos transforma, e o que nos obriga a nos tornar alguém diferente do que éramos antes”), entendemos que a autora, amplia as maneiras de conhecimento quando a possibilidade de reconhecer a potencialidade do outro, transformando o contexto e sendo transformado por meio da linguagem, a qual consideramos instrumento de emancipação e construção de subjetividades. Quando tratamos de crianças com NEE, como aquelas diagnosticadas com TEA, essa abordagem se torna ainda mais necessária. A ELC reconhece que a escola não deve silenciar essas crianças por meio de práticas padronizadas, mas, sim, acolher suas formas singulares de expressão (Pessoa *et al.*, 2018; Malta, 2019). Ensinar inglês a esse grupo implica construir ambientes que integrem linguagem verbal e não verbal, ações lúdicas e materiais multimodais que facilitem a quebra de barreiras comunicativas.

Kawachi, Rocha e Maciel (2022), ao enfatizarem o vínculo entre letramento crítico e afeto, indicam que uma pedagogia linguística verdadeiramente inclusiva deve articular emoção e linguagem. Em contextos de NEE, esse componente afetivo funciona como ponte para a escuta, o respeito e a interação significativa, abrindo caminho para aprendizagens que vão além da decodificação linguística.

Ferreira (2018) e Tonelli (2022) ressaltam que o professor de inglês deve transcender o domínio linguístico e incorporar sensibilidade às diferenças cognitivas e afetivas de seus alunos. Isso implica desenvolver saberes pedagógicos críticos, com uso de tecnologias assistivas, infográficos, áudio-visualidades e rotinas estruturadas, conforme as comunicações alternativas que cada criança utiliza. Essa postura é também política, pois implica nos posicionarmos em favor da equidade e do reconhecimento das singularidades na educação básica.

Tonelli (2023) colheu percepções de professores em formação sobre o ensino de inglês na infância. Os dados revelam rupturas com tradições conteudistas e apontam para práticas emancipadoras como sensibilização linguística, plurilinguismo e valorização do cotidiano infantil, convergindo com propostas da educação linguística crítica. Esses indícios apontam para uma transformação significativa: a criança torna-se central, com sua vivência cultural,

repertório linguístico e modos de aprender sendo reconhecidos como carências educacionais e também como potências pedagógicas.

Corroborando com as contribuições de Todd (2016), compreendemos que a ELC, quando integrada às NEE, convida o educador a repensar profundamente o encontro pedagógico. Para a autora, ensinar sempre é um ato de exposição ao outro, uma abertura ética¹⁴ que nos desestabiliza e nos transforma. Essa compreensão é especialmente relevante quando trabalhamos com crianças com NEE, cuja presença nos impele a abandonar expectativas normativas e a cultivar uma prática mais sensível às singularidades. Concordamos com Todd (2002, p. 68), quando aponta que,

Enquadrar nossa atenção ética à diferença como uma questão de conhecimento implica que a Alteridade é uma posição produzida por circunstâncias sociais opressivas ou pelo menos excludentes, e, portanto, indesejável. A esperança explícita é que, quanto mais soubermos sobre os Outros, melhor seremos capazes de entender como responder a eles e como ser mais responsáveis (Todd, 2002, p. 68).

Interpretamos o argumento de Todd, que a educação se efetiva não quando buscamos adaptar o estudante a modelos fixos, mas quando aceitamos que cada encontro linguístico tem a potência de gerar deslocamentos, aprendizagens e maneiras inéditas de estar no mundo. Posto isso, a ELC *com* crianças com NEE torna-se mais que uma proposta metodológica: é um compromisso ético de permitir que suas vozes sejam ouvidas, legitimadas e reconhecidas como constitutivas da sala de aula.

Todd (2011, p. 509) afirma que “[q]ueremos educar para a mudança, mas queremos fazer isso garantindo o que os alunos se tornam”, reforça que a responsabilidade docente não está em controlar o processo formativo, mas em criar condições para que novas relações, afetos e sentidos possam emergir no espaço educativo. Nesse horizonte, a ELC em contextos inclusivos se firma como uma pedagogia da responsabilidade e do cuidado, que admite o inesperado e acolhe o outro em sua diferença radical. Ao integrarmos tais princípios a EL *com* crianças com NEE, sobretudo aquelas com TEA, reafirmamos que aprender uma língua é, também, aprender a existir com o outro. Concluir esta seção, portanto, é reafirmar que a EL

¹⁴ “O compromisso da filosofia de encarar a ética como uma questão de conhecimento pode ser resumido como “o que precisamos saber para viver bem juntos?” Esse compromisso informa grande parte da nossa atenção educacional à diferença”. (Todd, 2002, p. 67- tradução nossa)

floresce na ética da escuta, na construção compartilhada de sentidos e na convicção de que toda criança tem o direito de participar, sentir, agir e transformar o espaço educativo com sua singular presença.

A educação inclusiva é um paradigma educacional que visa promover a equidade e valorizar a diversidade no ambiente escolar. Essa abordagem defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais ou origens socioeconômicas, em escolas regulares (Andrade, 2019). Adotamos uma perspectiva crítica que desloca a responsabilidade pela exclusão das crianças com deficiência dos sujeitos para o sistema escolar. Ao invés de enquadrar as dificuldades de aprendizagem como inerentes aos alunos, passamos a compreendê-las como resultado de lacunas institucionais e didático-pedagógicas (Mantoan, 2003). Conforme Ferreira e Tonelli (2020) destacam, persistem desafios significativos para a efetivação da educação inclusiva,

A luta pelos direitos básicos, como o de aprender, só se transforma, realmente, em conquista, quando há a possibilidade de ser concretizada na sociedade em situações e contextos reais, por meio de práticas e ações socioeducativas dentro e fora da escola (Ferreira; Tonelli, 2020, p. 61).

Compreendemos que, entre as razões que explicam tais dificuldades, está a insuficiência de investimentos destinados à aquisição de materiais pedagógicos e recursos assistivos, bem como à realização de adaptações estruturais necessárias à acessibilidade no ambiente escolar. Somando-se a isso o despreparo de parte dos profissionais responsáveis por implementar práticas inclusivas, cuja formação limitada compromete a qualidade e a efetividade das ações educativas que deveriam assegurar a participação plena e equitativa dos estudantes.

No contexto da ELIC, a abordagem crítica implica, reconfigurar o currículo para incluir atividades que valorizem a comunicação não verbal e as estratégias alternativas de expressão, por exemplo, uso de cartões pictográficos, narrativas visuais e aplicativos de comunicação aumentativa (Furlan; Kawachi-Furlan, 2021), bem como, estruturar rotinas e ambientes previsíveis, que promovam segurança e reduzem sobrecarga sensorial, mas sem eliminar oportunidades de interação espontânea e significativa (Ferreira, 2018). Além de, integrar o afeto como dimensão formativa: a relação professor-aluno deve basear-se na escuta sensível e no respeito à singularidade do ritmo de cada criança (Kawachi; Rocha; Maciel,

2022). Essas práticas não são meros “recursos de apoio”, mas componentes centrais de uma pedagogia crítica, que reconhece a língua inglesa como território de pertencimento e de construção de autonomia.

Ao tratarmos de adaptação curricular ao processo formativo *com* criança atividades como: roda de histórias adaptada, a partir de um texto simples em inglês, o professor utiliza imagens sequenciais e convida as crianças a recontar a história com gestos, desenhos ou frases curtas (Malta, 2019). Com a adaptação curricular, as crianças com TEA são incentivadas a usar placas de comunicação, música e movimento e, canções infantis em inglês acompanhadas de coreografias curtas permitem às crianças internalizar estruturas linguísticas através do corpo e do ritmo, reduzindo a dependência exclusiva da linguagem verbal. Concordamos com Brydon (2011, p. 105) que explica que:

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Compreendemos que a autora nos convida a refletir que o mundo contemporâneo exige de todos nós, enquanto sociedade, o desenvolvimento das capacidades por ela mencionadas. Nesse sentido, ao compreendermos a criança como um sujeito ativo na sociedade, reconhecemos que cabe também a nós, professores/as, promover, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o desenvolvimento das referidas habilidades de letramento avançadas.

Ao relacionarmos a educação inclusiva à educação linguística, reafirmamos a centralidade dos processos de construção social e identitária das crianças. Nessa direção, Rocha e Tonelli (2013a, p. 36) enfatizam que “[o] ensino de LI é de suma importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista, pois este implica não apenas na aprendizagem linguística, mas também na inserção deste aluno na sociedade globalizada”.

Compreendemos que a ELIC pode constituir uma oportunidade privilegiada de acesso a novas culturas, favorecendo o desenvolvimento de um senso ampliado de sociedade e de convivência democrática. Esse processo possibilita à criança compreender elementos relacionados à diversidade linguística, cultural e social, ampliando sua percepção sobre o outro e sobre si mesma. No caso de crianças com TEA, tais experiências podem favorecer a

aproximação com diferentes formas de interação e, conseqüentemente, auxiliar no estabelecimento e no fortalecimento de vínculos sociais, contribuindo para práticas educativas mais inclusivas, sensíveis e humanizadoras (Ferreira; Tonelli, 2020).

Na perspectiva da ELC, a LI deixa de ser mero conteúdo a ser transmitido e passa a configurar-se como espaço de construção de sentidos, debate de valores e exercício de poder sobre si e sobre o mundo (Cavalcanti, 2013). Ao abordar a ELIC no contexto do TEA, é necessário compreendermos de que maneira o desenvolvimento linguístico atua de forma decisiva na constituição das relações sociais desses sujeitos. “A ampliação das possibilidades de interação pode ser potencializada pela compreensão e pelo uso de uma segunda língua, o que reforça a relevância pedagógica e social desse processo formativo” (Ferreira; Tonelli, 2020, p. 562).

Essa mudança de paradigma fundamenta políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas à eliminação de barreiras físicas, atitudinais, curriculares e comunicacionais, e ao reconhecimento das múltiplas formas de aprender e de participar, conforme preconizado pelas diretrizes nacionais de educação inclusiva (Brasil, 2008). A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), não aborda a “deficiência educacional”, mas oferece um quadro biopsicossocial que evidencia como o ambiente físico, social e atitudinal pode gerar ou acentuar estados de desvantagem na escola (OMS, 2001). Em um contexto crítico, a “deficiência” deixa de ser um atributo fixo dos indivíduos e passa a ser vista como a expressão das barreiras que o sistema educacional não removeu, isto é, das falhas estruturais em criar espaços verdadeiramente inclusivos.

Segundo Mantoan (2003, p. 78), “a exclusão educacional não é um problema inerente ao aluno, mas um desafio ético, político e pedagógico para a escola”. Partindo dessa premissa, compreendemos as “deficiências educacionais” não como características individuais, mas como os entraves que impedem a plena participação dos alunos: currículos inflexíveis, metodologias homogêneas e escassez de recursos e pessoal de apoio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça essa concepção ao prever a eliminação de todas as barreiras e a flexibilização de práticas, garantindo o direito à diferença.

O enquadramento biopsicossocial do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) e da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da OMS reforça esse deslocamento: não basta diagnosticar o TEA, é preciso mapear os obstáculos ambientais (i.e., físicos, atitudinais e comunicacionais) que ampliam o sofrimento e minam o direito à educação de qualidade (APA, 2014; OMS, 2001). É a partir dessa base que a discussão seguinte se aprofunda, especificando o conceito TEA, de acordo com DSM-5 (2014).

No eixo da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o DSM-5 define o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por “comprometimentos persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento” (APA, 2014, p. 50). A caracterização em níveis de gravidade (1, 2 e 3) reflete a variabilidade das manifestações e a necessidade de preservação de um olhar funcional, que leve em conta o ambiente e o contexto social (APA, 2014).

A OMS estima que, globalmente, 1 em 100 crianças esteja no espectro (OMS, 2023). Esse índice ressalta a urgência de intervenções educacionais precoces e adequadas, capazes de desenvolver competências comunicativas, cognitivas e sociais. Contudo, a adoção de recursos de apoio (tecnologias assistivas, adaptações curriculares, práticas lúdicas) não deve ser mecânica, mas guiada por uma avaliação multidimensional e contínua, conforme preconiza o DSM-5.

Para um melhor entendimento, apresentamos o quadro a seguir sobre os especificadores de gravidade e como eles podem ser empregados para caracterizar de forma resumida a manifestação clínica atual do TEA, a qual pode se apresentar em níveis inferiores ao grau 1. É essencial considerar que a severidade dos sintomas pode variar conforme o ambiente e ao longo do tempo. As dificuldades relacionadas às habilidades de interação social e os padrões comportamentais restritivos e repetitivos devem ser avaliados separadamente quanto ao seu grau de impacto. Cabe ressaltar que essas classificações descritivas de intensidade não devem ser utilizadas como critério exclusivo para a definição de intervenções ou a distribuição de recursos educacionais e terapêuticos, visto que a complexidade do transtorno exige uma análise contextualizada e multidimensional de cada caso.

Essa perspectiva é coerente com a concepção do DSM-5, que propõe uma avaliação funcional contínua, respeitando as variações de apresentação do transtorno ao longo do tempo e nas diferentes situações sociais e educacionais (American Psychiatric Association, 2014).

Tal abordagem contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva e personalizada, especialmente no contexto da educação linguística, ao reconhecer a diversidade nas formas de aprender e interagir com a linguagem em crianças com TEA.

Quadro 1 - Níveis de gravidade do TEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 (Exigindo apoio)	Na ausência de suporte, indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar déficits significativos na comunicação social, resultando em dificuldades perceptíveis para iniciar e manter interações sociais. Tais desafios incluem respostas incomuns ou ineficazes às tentativas de interação de outras pessoas, além de aparentar desinteresse por vínculos sociais. Mesmo sendo capazes de formular frases completas e participar de conversas, é comum observarem-se limitações no fluxo e na reciprocidade da comunicação	A rigidez comportamental compromete de maneira significativa o desempenho funcional em pelo menos um contexto da vida cotidiana. Essa inflexibilidade se manifesta na dificuldade em transitar entre atividades e na presença de entraves relacionados à organização e ao planejamento, os quais se configuram como barreiras ao engajamento eficaz em tarefas escolares e sociais
Nível 2 (Exigindo apoio substancial)	Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam déficits graves na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, demonstram prejuízos significativos nas interações sociais, mesmo quando recebem apoio. Esses sujeitos mostram dificuldades marcantes para iniciar diálogos e tendem a responder de forma limitada ou atípica às iniciativas de comunicação de outras pessoas. É comum que suas trocas verbais se restrinjam a interesses específicos, acompanhadas por comportamentos comunicativos não verbais incomuns ou inadequados	A presença recorrente de comportamentos rígidos, resistência a mudanças e padrões repetitivos manifesta-se de forma suficientemente evidente para ser notada por observadores não especializados, comprometendo o desempenho do indivíduo em diferentes contextos sociais e educacionais. Tais características geram sofrimento considerável e dificuldade significativa para redirecionar o foco atencional ou adaptar ações a novas demandas
Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial)	Sujeitos com comprometimentos severos nas competências de comunicação social, tanto verbais quanto não verbais, enfrentam limitações significativas na iniciação de interações sociais, além de apresentarem respostas mínimas a tentativas de aproximação por parte de terceiros. Tais déficits impactam de forma substancial o funcionamento social e comunicativo do indivíduo. Em casos mais intensos, observam-se produções verbais restritas e pouco inteligíveis, com interações motivadas apenas por necessidades imediatas e respostas que	A rigidez comportamental e a intensa resistência a mudanças, assim como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, impactam de forma significativa o funcionamento global do indivíduo. Essa inflexibilidade gera dificuldades substanciais na adaptação a novas situações, além de provocar sofrimento acentuado e intensa limitação na capacidade de alternar o foco de atenção ou de atividade

	ocorrem apenas frente a estímulos sociais altamente explícitos	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em APA (2022) e DSM-5 (2014).

Para esta investigação, focamos em uma criança com TEA de nível II de suporte, cuja presença evidencia a urgência de reconfigurar tanto o currículo quanto às metodologias de alfabetização e letramento nas primeiras etapas escolares. O reconhecimento do TEA enquanto condição do neurodesenvolvimento desafia a educação a abandonar modelos homogêneos, voltados exclusivamente a competências padronizadas, e a abraçar uma perspectiva crítica que viabilize a diversidade cognitiva como riqueza pedagógica (Schwartzman, 2011). Nessa linha, o sistema escolar deve promover práticas inclusivas verdadeiramente individualizadas, capazes de responder às particularidades sensoriais, comunicativas e emocionais destes alunos, garantindo-lhes o direito constitucional a um ensino de excelência em classes comuns (Brasil, 2008).

Ao se reconhecer o TEA de nível II como manifestação de uma variabilidade neurológica, impõe-se a necessidade de transformar os currículos e os multiletramentos¹⁵ nas etapas iniciais da escolarização. Essa transformação deve romper com a lógica medicalizante e normatizante, que interpreta a exclusão como “déficit” individual, para situar nas práticas pedagógicas e no design institucional o locus das barreiras à participação plena de crianças neuro diversas (Schwartzman, 2011; Mantoan, 2003).

Diante do exposto, as “deficiências educacionais” emergem menos de traços intrínsecos aos sujeitos e mais da inabilidade do sistema escolar em construir rotinas previsíveis, suportes visuais e orientações comunicativas que atendam às necessidades sensoriais e cognitivas de cada criança com TEA de acordo com o nível de gravidade diagnosticado.

Adotar tal postura crítica implica que o(a) professor(a) não se limite a dominar informações sobre o diagnóstico, mas desenvolva um repertório didático-pedagógico que articule o linguístico, o afetivo, o sensorial e o cultural. Isso envolve, por exemplo, a incorporação de recursos visuais e táteis nos processos de leitura e escrita, a flexibilização de ritmos de ensino e a construção de rotinas previsíveis, porém abertas à improvisação

¹⁵ Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de multiletramentos, sugerimos a leitura da obra de Rojo (2009).

colaborativa, de modo a respeitar as singularidades de cada criança com autismo. Somente assim, a mediação do conhecimento se torna efetivamente significativa, promovendo não apenas o domínio de códigos, mas a participação plena na vida escolar e social (American Psychiatric Association, 2014; Mantoan, 2003).

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A minha luta tem sido no sentido de sensibilizar aquelas que (con)vivem em espaços de educação linguística sobre as orientações e as consequências éticas das nossas ações. A minha luta tem sido pela aproximação das pessoas, por meio da qual elas podem se envolver, conhecer, se auto descobrirem e se reinventarem. Isso, entendo ser possível a partir de uma perspectiva de ética [...] (Egido, 2022, p. 48).

Nesta seção, apresentamos a metodologia que orienta a presente pesquisa. Iniciamos o capítulo com a descrição da natureza de pesquisa (Seção 3.1). Posteriormente, situamos este estudo dentro do paradigma qualitativo e justificamos a escolha metodológica com base em princípios etnográficos (Seção 3.2). Em seguida, há um detalhamento do contexto investigativo da pesquisa e seus participantes (Seções 3.3 e 3.4). Na sequência, descrevemos em maior profundidade o contexto de pesquisa e os instrumentos utilizados para geração do material empírico (Seção 3.6). Na sequência, apresentamos o método de análise adotado (Seção 3.7), assim como o processo de intersubjetivação (Seção 3.8) que orientou a leitura e a interpretação do material empírico. Por fim, discutimos os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como suas implicações éticas (Seção 3.9).

3.1 Natureza da pesquisa

Na presente pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, compreendida, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23), como aquela que “[...] implica enfatizar as qualidades das entidades, os processos e os significados que são examinados [...]”. Dessa forma, partimos do pressuposto de que o foco central da investigação reside na interpretação dos significados sociais atribuídos às interações humanas, considerando-se as formas pelas quais as relações são construídas em distintos contextos socioculturais. Essas relações, moldadas após normas e práticas compartilhadas, revelam sentidos que influenciam diretamente a comunicação interpessoal e a efetividade da interação entre os sujeitos envolvidos.

A título de exemplo de como compreendemos ser esta pesquisa de natureza qualitativa, justificamos sobretudo, por sua vinculação a uma problemática complexa: os desafios enfrentados na inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de língua inglesa. Tal problemática exige uma compreensão acerca da Educação Linguística (EL) contextualizada com as experiências e interações vividas no ambiente

educacional. Dado isso, concordamos com Takaki (2021, p. 636) que se pauta em Freire para defender que “as forças políticas, culturais e sociais que influenciam o contexto a partir do qual/no qual nossas interpretações são construídas precisam ser questionadas e ressignificadas permanentemente.”

Fundamentamos a opção metodológica por uma abordagem qualitativa também na compreensão do autismo como um espectro marcado pela heterogeneidade e singularidade. Além disso, entendemos a linguagem como uma prática social (Cavalcanti, 2013), destacando seu papel na construção de identidades, saberes e relações de poder. Para além, consideramos a linguagem como um processo dinâmico de construção de sentidos mediado pelas interações entre professor, aluno, tarefa e contexto, essa concepção é corroborada por Williams e Burden (1997, pp. 43-44):

Os professores selecionam as tarefas que refletem suas crenças sobre ensino e aprendizagem. Os aprendizes interpretam as tarefas de forma que sejam significativas e pessoais para eles enquanto indivíduos. Portanto, a tarefa é a interface entre professor e aprendizes. Professores e aprendizes também interagem uns com os outros, a forma que os professores se comportam reflete seus valores e crenças e a forma que os aprendizes reagem aos professores será afetada por suas características individuais e os sentimentos que o professor transmite a eles.

Diante do exposto, concebemos que esta investigação qualitativa busca compreender não apenas os comportamentos observáveis, mas, sobretudo, os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, o que se mostra essencial para refletir criticamente sobre práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua inglesa para estudantes com TEA.

O contexto configura-se como elemento central em investigação de natureza qualitativa, constituindo o ponto de partida para a análise dos fenômenos aparentes das múltiplas interações entre variáveis sociais, culturais e subjetivas. Nessa perspectiva, compreendemos que os significados emergem a partir das relações situadas entre os participantes e o ambiente em que estão inseridos, “o poder transformador de uma teoria ou pensamento reside na sua capacidade para incidir, de alguma forma, nos modos de vida que procura compreender” (Kohan, 2019, pp. 65-66). Considerando isso, a valorização do contexto permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que permeiam o campo

investigado, favorecendo a produção de conhecimentos que não apenas descrevem realidades, mas que também oferecem subsídios para a transformação delas.

Ao considerarmos as especificidades das relações (contexto-professor-aluno-tarefa) em que desenvolvemos a presente pesquisa, pela inclusão de um aluno com TEA na EL em língua inglesa, entendemos que a abordagem qualitativa possibilita captar a complexidade das interações vividas. Dessa forma, os envolvidos na pesquisa não são meramente fontes de dados, mas participantes ativos do processo investigativo, cujas experiências podem ser compreendidas e ressignificadas, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

3.2 A pesquisa etnográfica

A presente investigação adota uma abordagem etnográfica, compreendida como uma metodologia qualitativa que visa descrever, interpretar e compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas cotidianas, dentro de um contexto social e cultural específico. Etimologicamente, o termo etnografia deriva do grego (ethnos= povo, e graphos= escrever) remetendo à ideia de escrita ou descrição de modos de vida e significados culturais compartilhados por um determinado grupo, ou seja, termo etnografia tem origem grega graf(o) e significa escrever sobre um tipo particular- um etn(o) ou uma sociedade em particular (Mattos; Castro, 2011).

Corroborando com Egido (2024, p. 24), “[a] etnografia preocupa-se com o significado das ações e dos eventos para as pessoas e os grupos estudados”. Na dimensão educacional, a etnografia tem se mostrado particularmente eficaz para examinar práticas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula e processos de formação sob a ótica dos próprios participantes.

Nesta pesquisa, o enfoque etnográfico possibilita a análise aprofundada das experiências de professores e alunos no processo de conhecimento em língua inglesa, especialmente no que se refere à inclusão de um estudante com TEA, pois transcende a elaboração de conhecimentos sobre a escola, visando à construção de relações com a escola, tendo grande potencial para promover interações mais horizontais e dialógicas. Buscamos compreender não apenas as práticas pedagógicas adotadas, mas

também os significados atribuídos às interações, ao desempenho do aluno e às práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar.

Respaldando-nos em Denscombe (2003, p. 85) quando relata que a pesquisa etnográfica tem se ocupado de estudos que “tendem a enfatizar a importância de entender as coisas do ponto de vista dos envolvidos”. Isto posto, a etnografia privilegia a compreensão das experiências a partir da perspectiva dos próprios envolvidos, valorizando o ponto de vista interno dos participantes como fonte legítima de conhecimento sobre a realidade investigada. Nessa perspectiva, este estudo propõe uma leitura contextualizada das práticas pedagógicas, considerando os sentidos construídos coletivamente e as relações estabelecidas no interior do ambiente escolar. Tratamos, portanto, de uma abordagem que busca captar a complexidade do fenômeno educativo em sua dimensão social, cultural e intersubjetiva.

A etnografia, enquanto abordagem metodológica, tem ganhado cada vez mais destaque na dimensão das pesquisas acadêmicas, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais. Essa ampliação de espaço e reconhecimento deve-se, em grande parte, à sua capacidade de articular a teorização intelectual com práticas analíticas imersas na realidade vivida. Trata-se de um movimento investigativo que mobiliza não apenas técnicas de observação e descrição, mas também processos de reflexão crítica, ressignificação de saberes e, sobretudo, de (re)aprendizagem sobre si mesmo e sobre o contexto investigado.

A etnografia ultrapassa os limites de uma técnica de coleta de material empírico, constituindo-se como uma postura epistemológica que pressupõe sensibilidade para captar as múltiplas vozes presentes no campo, bem como abertura para revisitar a própria trajetória do pesquisador (Duarte, 2002). Nesse sentido, a escrita etnográfica exige coerência narrativa e fluidez textual, mas também a constante vigilância quanto aos elementos que motivam e sustentam a inserção do pesquisador no campo: suas experiências prévias, sua constituição como sujeito social, e os sentidos que emergem de sua corporeidade e inserção sociocultural.

Assim, a produção etnográfica não se reduz à mera descrição objetiva do outro, mas envolve uma implicação subjetiva que atravessa o ato de escrever, como aponta Geertz (1989), ao destacar que toda descrição etnográfica é, em certo grau, uma construção interpretativa. Compreendemos, portanto, que o pesquisador não se coloca fora do campo,

mas o atravessa com sua história, seus valores e suas percepções, sendo estes elementos constitutivos da própria construção do conhecimento.

Green e Bloome (2008) discutem as transformações¹⁶ pelas quais a etnografia tem passado ao longo das últimas décadas, destacando que o conceito de etnografia não é estático e que sua definição tem sido constantemente reavaliada sob novas demandas teóricas e contextuais. De acordo com Arruda (2012), embora a autoetnografia¹⁷ tenha sua origem nos campos da Antropologia, é nas áreas da Sociologia, especialmente em estudos feministas e pós-coloniais, que ela tem encontrado maior espaço de aplicação e desenvolvimento teórico-metodológico.

No campo da LA, no entanto, a autoetnografia ainda é considerada uma abordagem recente, conforme aponta Ono (2017), particularmente quando se trata de pesquisas voltadas à formação de professores e aos processos de práticas pedagógicas de línguas. Essa eventualidade demonstra que há uma lacuna na teorização, podendo estar relacionada à resistência de alguns setores mais tradicionais da Antropologia, que ainda questionam a legitimidade do uso da etnografia e, por extensão, da autoetnografia em áreas distintas da disciplina de origem.

Entretanto, com base em leituras de referenciais, observamos um crescimento significativo no número de pesquisadores da LA e da educação que têm se apropriado da etnografia e da autoetnografia como tipologias metodológicas potentes para a investigação de práticas discursivas, identitárias e formativas. Tal movimento tem contribuído para a ampliação do escopo epistemológico dessas áreas, abrindo espaço para a consideração de subjetividades, afetos e trajetórias pessoais como dados legítimos e fundamentais para a produção de conhecimento.

Nesta pesquisa, a etnografia é compreendida segundo a perspectiva de Dörnyei (2007), como um método de natureza flexível, cujas fronteiras não são rigidamente definidas, adaptando-se às especificidades do campo investigado. Harklau (1947) (apud Dörnyei, 2007,

¹⁶ As transformações apontadas pelos autores incluem o reconhecimento da pluralidade de vozes no campo, a crítica à suposta neutralidade do pesquisador e a valorização das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa. A etnografia, assim, passa a incorporar uma postura mais reflexiva, dialógica e performativa. Isso marca seu distanciamento dos modelos descritivos clássicos.

¹⁷ Trazemos a autoetnografia como menção, pois a etnografia teve sua origem embasada na autoetnografia, desenvolvendo-se, a etnografia na Linguística Aplicada ajuda a investigar como sujeitos constroem significados e identidades por meio da linguagem, a partir de suas experiências vividas e relações sociais (Moita Lopes, 2006).

p. 130) destaca que a etnografia busca descrever e analisar, de forma detalhada, as práticas, crenças e significados atribuídos pelos membros de uma determinada cultura ou comunidade, a partir de uma convivência prolongada com o grupo. Nesse sentido, o método se apoia em diferentes instrumentos de geração e coleta do material empírico, como observações e entrevistas semiestruturadas. Ainda segundo Dörnyei (2007, p. 31), três características centrais definem o trabalho etnográfico: (1) a valorização das interpretações dos próprios participantes sobre os eventos vivenciados; (2) a imersão prolongada do pesquisador no contexto estudado, geralmente entre seis a doze meses; e (3) a natureza emergente da pesquisa, que se desenvolve à medida que o pesquisador se familiariza com o ambiente e seus participantes. Essa abordagem, portanto, oferece ferramentas robustas para compreender fenômenos educacionais em sua complexidade social e cultural.

Nossa opção pelo uso da abordagem etnográfica nesta investigação, fundamenta-se na compreensão de que, embora o estudo preserve princípios fundamentais da etnografia, não segue de maneira estrita todas as exigências metodológicas tradicionalmente associadas ao método. Foram mantidos, entretanto, elementos essenciais, como o olhar multifocal sobre o material empírico, que permitiu analisá-los sob diversas perspectivas e a valorização da abordagemêmica, ou seja, a tentativa de compreender as práticas e significados a partir da ótica dos próprios participantes, respeitando sua forma de perceber, interpretar e atribuir sentido às interações sociais e linguísticas (André, 1995; Erickson, 1993). Esse enfoque é particularmente relevante no contexto educacional, pois possibilita a formulação de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo formativo, especialmente no que se refere à diversidade neurobiológica, como no caso de alunos com TEA.

Carr e Lempert (2016) apontam para a necessidade desse movimento contínuo e cíclico de escrutínio do objeto estudado:

Etnógrafos precisam encontrar formas de lidar com a complexidade cultural de modo que a faça legível, e para tanto, nós zigzagueamos para frente e para trás entre diferentes formas de olhar para as mesmas coisas, seja através de um par de olhos diferentes, com diferentes graus de foco, ou com formas diferentes de se relacionar com nosso objeto, como distintivo, singular, complexo e metonímico (Carr; Lempert, 2016, p. 5).

Destacamos, na dimensão da LA, especialmente em estudos voltados à inclusão de sujeitos com necessidades específicas, como no caso de alunos com TEA, essa multiplicidade de olhares se mostra fundamental. Ao tratar o objeto como “distintivo, singular, complexo e metonímico”, como indicam os autores, o etnógrafo assume a responsabilidade ética de não reduzir as experiências dos participantes a categorias simplistas ou generalizantes. Pelo contrário, reconhece a singularidade de cada trajetória e o caráter contextualizado das interações sociais e linguísticas observadas. Assim, contribui para uma prática investigativa mais sensível, plural e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Para Moita Lopes (1994), a pesquisa etnográfica com base interpretativista considera o que o sujeito pensa, bem como o ambiente cultural no qual ele está inserido. Não se pode dissociar, nesse tipo de pesquisa, o sujeito do ambiente em que vive, já que este sujeito “interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (p. 331). O autor acrescenta que, “[na] posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p. 331).

Embora pesquisas de natureza etnográfica possam eventualmente incorporar dados quantitativos, seu caráter distintivo reside no uso predominante de dados qualitativos. Esses dados são geralmente gerados por meio de trabalho de campo, no qual o pesquisador se engaja de forma direta e prolongada com o ambiente investigado. Tal imersão possibilita uma compreensão aprofundada das práticas sociais, culturais e linguísticas do grupo estudado, permitindo ao pesquisador captar significados, relações e dinâmicas que dificilmente seriam acessíveis por abordagens mais distanciadas. A permanência no campo, portanto, não se restringe à coleta de informações, mas implica uma convivência reflexiva e dialógica com os sujeitos da pesquisa, essencial para a construção de conhecimento situado e contextualizado (Bogdan; Biklen, 1994). O material empírico foi coletado em seu contexto natural que, segundo Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 293),

[...] há um movimento da descrição e dados para a inferência, explicação, sugestões de causalidade e geração de teoria; [...] e, se apropriado, à geração de hipótese, para explicar o que está acontecendo e sendo observado em uma situação, grupo, cultura ou sociedade, e porque, quais são as dinâmicas chave, em resumo, para entender por que o grupo, cultura ou sociedade está

agindo como está e o que pode ser apreendido a partir disso.

A abordagem etnográfica aplicada foca a compreensão dos usos, funções e significados atribuídos à linguagem, considerando os contextos educacionais e sociais específicos. Essa perspectiva considera as práticas educativas para além das habilidades e competências¹⁸, mas como uma prática social situada, influenciada por fatores culturais, históricos e interacionais (Street, 1984; Barton; Hamilton, 2000). No presente estudo, optamos pela etnografia justamente por seu caráter reflexivo e interativo, que permite uma escuta atenta aos sujeitos e às transformações que emergem no decorrer da pesquisa. A condução da investigação foi orientada pelas demandas pedagógicas concretas do professor, do aluno com TEA e da mãe, todos participantes ativos do processo investigativo. Essa escolha metodológica possibilitou acompanhar de forma sensível e situada os processos de formação no cotidiano escolar, respeitando a singularidade dos participantes e valorizando suas vozes.

3.3 Contexto

O município de Roncador, localizado na região centro-oeste do estado do Paraná, no Brasil, possui uma população estimada em aproximadamente 10.000 habitantes (IBGE, 2022) e apresenta características socioeconômicas predominantemente rurais, com forte presença da agricultura familiar. No que tange à educação básica, a rede municipal de ensino conta com quatro escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental I, abrangendo do 1º ao 5º ano.

Dentre essas instituições, conduzimos esta pesquisa na Escola Municipal Maria de Fátima¹⁹, escola localizada na zona urbana central no município de Roncador, estado do Paraná. Além de atender às turmas regulares do Ensino Fundamental I, voltado para os anos iniciais do 1º ao 5º ano, também oferta as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), voltada ao atendimento educacional especializado de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como uma escola

¹⁸ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) (Brasil, 2013).

¹⁹ Para garantir o anonimato, utilizamos o nome fictício para nos referirmos à escola onde conduzimos a pesquisa.

pública municipal, a Escola Municipal Maria de Fátima se destaca pela sua acessibilidade, contando com uma sala de recursos multifuncionais, banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, quadra de esportes coberta, e pátios cobertos e descobertos, o que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e promovendo um espaço formativo que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a equipe é composta por 33 professores e 13 profissionais responsáveis, que asseguram além da educação, o bem-estar escolar dos estudantes. A Escola Municipal Maria de Fátima é, sem dúvida, um ambiente propício para o aprendizado e o crescimento pessoal.

Figura 2 - Foto da área central (praça) do município de Roncador-PR



Fonte: Instagram oficial da Prefeitura Municipal de Roncador.

A escolha por essa instituição se justifica, pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, por sua centralidade na rede municipal, e pela oferta de uma Sala de Recursos

Multifuncional (SRM) para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, o que a torna um campo profícuo para a observação de práticas pedagógicas inclusivas de alunos com TEA.

No ano letivo em que esta pesquisa foi realizada, isto é, 2025, a rede municipal de ensino atendia 47²⁰ alunos diagnosticados com TEA, sendo que 11 deles estavam matriculados na Escola Municipal Maria de Fátima, local onde se desenvolveu a investigação. A escolha recaiu sobre a turma do 2º ano D do Ensino Fundamental I, período vespertino, composta por 19 estudantes, incluindo um aluno com diagnóstico de TEA que participou deste estudo de forma sistemática e observada.

A seleção desta turma se justifica pela possibilidade de acompanhar, em contexto real de escolarização, os desafios e as potências da língua inglesa com crianças com neurodivergência, especialmente no campo da educação linguística inclusiva. De acordo com a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, é garantido o direito da pessoa com TEA ao acompanhamento por profissional especializado, desde que haja comprovação de necessidade em relação às dificuldades de convívio social ou manejo comportamental. O texto legal prevê que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Contudo, no caso do aluno participante desta pesquisa, esse acompanhamento é exercido por uma estagiária de licenciatura em Pedagogia, ainda em formação inicial e sem qualificação específica para lidar com as complexidades do transtorno. Essa realidade evidencia uma das inúmeras fragilidades do processo de inclusão escolar: a disparidade entre a legislação educacional e sua efetivação no cotidiano das instituições escolares (Omote; Santos, 2015). A ausência de um profissional com formação adequada e conhecimento técnico específico sobre o TEA compromete não apenas o processo de formação, mas também o desenvolvimento socioemocional do estudante, podendo agravar quadros de isolamento, ansiedade e regressão comportamental (Schwartzman, 2011).

Além disso, tal situação revela uma compreensão ainda reducionista da inclusão, muitas vezes tratada como mera presença física do aluno no espaço escolar, sem o suporte necessário à sua participação efetiva nas práticas pedagógicas. Conforme argumenta Mantoan

²⁰ Informação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação no dia nove de abril de 2025.

(2003), a inclusão verdadeira exige transformações profundas nas estruturas escolares, nos modos de ensinar e nas concepções de aprendizagem especialmente no que diz respeito à diversidade funcional.

Em se tratando de um processo de educação linguística em língua inglesa, que demanda práticas comunicativas, afetivas e interativas, a ausência de um acompanhante especializado limita significativamente as possibilidades de mediação e acesso aos conteúdos. Por isso, é necessário repensar políticas públicas, práticas institucionais e processos formativos que garantam, de fato, uma inclusão qualificada, justa e ética para estudantes com TEA no ensino regular, conforme os preceitos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

3.3.1 Material Didático

No que diz respeito à escolha desta coleção como material didático da rede municipal de ensino da escola pública do município de Roncador-Paraná, esta foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de processo licitatório, sendo a seleção definida exclusivamente por esse órgão. No que se refere ao contexto do material didático utilizado, apresentamos a proposta pedagógica da Coleção *Joy!* da Editora Opet, a qual se fundamenta nos princípios orientadores expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que concebem a escola como um espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem nas relações sociais, ou seja, por meio da interação, entendida como elemento central dos processos educativos.

A coleção compreende a língua(gem) como relação dialógica do discurso, prática para a comunicação, é a de que ela não é algo autônomo, mas como constitutiva dos sujeitos, e legitimada na medida em que esses sujeitos a reconhecem, da percepção de mundo, possibilitando diferentes formas de atribuição de sentidos, bem como a formação de subjetividades. Trata-se de uma abordagem que permite aos sujeitos reconhecerem, no uso da língua, distintos propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência alcançado. O material apresentado ancora-se nos pressupostos implícitos nas teorias dialógicas de Bakhtin (1997) e sociointeracionista de Vygotsky (1987), que orientam a

elaboração das atividades propostas na coleção.

A Coleção *Joy* tem como objetivo tornar o novo conhecimento algo instigante e provocativo, alimentando a curiosidade dos alunos e incentivando a interação e a participação na língua-alvo. Nessa direção, a criança experiencia a língua antes de produzi-la, e esse contato inicial ocorre prioritariamente na modalidade oral, antecedendo a escrita. Considerando que esta pesquisa investiga um contexto de alfabetização, com um aluno inserido no 2º ano do Ensino Fundamental I, o processo de aprendizagem enfatiza, inicialmente, as habilidades de compreensão e produção oral, com exposição gradual às habilidades de leitura e escrita.

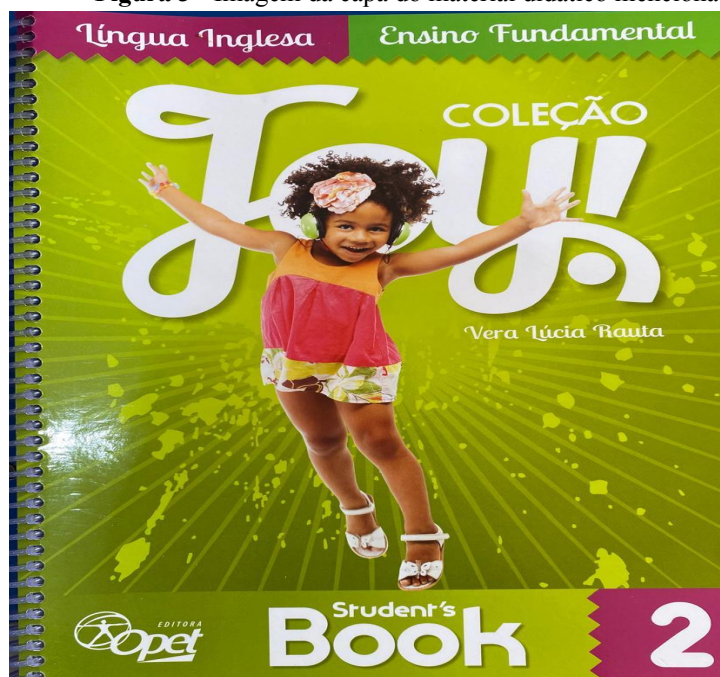
Destacamos, ainda, o papel da afetividade para a obtenção de resultados positivos no processo formativo, uma vez que os benefícios da EL em LI desde os anos iniciais tendem a se evidenciar ao longo do tempo, contribuindo para a construção de uma base mais sólida para aprendizagens futuras. Nesse sentido, o material didático mencionado adota a perspectiva de Brown (1994, p. 217), onde afirma que,

o desenvolvimento das habilidades linguísticas: ouvir (compreensão auditiva), falar (produção oral), ler (compreensão escrita) e escrever (produção escrita), são fundamentais para a formação do aluno como cidadão crítico, capaz não apenas de compreender a língua de forma passiva, mas também de expressar-se por meio dela de maneira consciente e significativa.

Nesse sentido, ao enfatizar que o aluno deve não apenas compreender, mas também se expressar de forma consciente e significativa, o trecho dialoga com os princípios da Educação Linguística, ao reconhecer a linguagem como prática social e espaço de construção de sentidos. Assim, o ensino de Língua Inglesa é compreendido como um meio de promover participação, autonomia e posicionamento crítico, especialmente relevante em contextos inclusivos que demandam atenção às singularidades dos aprendizes.

Apresentamos a Figura 3 que ilustra o material didático utilizado pelo professor-participante e pelos/as alunos/as nas aulas de LI durante o período de realização das observações. Sua inserção neste trabalho tem caráter ilustrativo, com o objetivo de contextualizar o recurso pedagógico empregado nas atividades em sala de aula, ainda que este material não constitua objeto de análise aprofundada nesta pesquisa.

Figura 3 - Imagem da capa do material didático mencionado



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta pesquisa, optamos por não analisar o material didático utilizado pelo professor-participante e pelo aluno autista durante as aulas de LI. Fundamentamos essa decisão no fato de que o referido material não será mais adotado, a partir de 2026, pela rede municipal de ensino de Roncador, Paraná, e lembramos que nossas observações das aulas ocorreram em 2025. Considerando essa mudança curricular, compreendemos que uma análise aprofundada desse recurso poderia ter relevância limitada para a compreensão das práticas pedagógicas futuras da rede. Assim, o foco analítico deste estudo concentra-se nas entrevistas semiestruturadas e nas observações da sala de aula, elementos considerados mais significativos para os objetivos desta pesquisa.

3.4 Participantes

Os participantes da pesquisa consistiram em um estudante diagnosticado com TEA, um professor de LI atuante na rede municipal, a mãe legal pelo estudante, e a docente-pesquisadora. A seleção dos participantes considerou sua inserção direta no contexto investigado, visando compreender as dinâmicas interacionais e pedagógicas

envolvidas na EL em LI de um aluno com TEA. No que se refere aos aspectos éticos, todos os participantes maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos na dimensão das Ciências Humanas e Sociais. O participante menor de idade manifestou sua concordância mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e sua participação foi autorizada mediante assinatura do TCLE pela responsável legal. Com o objetivo de assegurar o anonimato e preservar a identidade dos envolvidos, todos os participantes foram nomeados por meio de pseudônimos, os quais são utilizados ao longo de toda a redação da pesquisa, em consonância com os princípios éticos da pesquisa qualitativa.

3.4.1 A Professora-Pesquisadora

A atuação da professora-pesquisadora implica em uma imersão cuidadosa no contexto estudado. Como salienta Tezani (2004), essa imersão exige atenção para que a presença da pesquisadora não altere a naturalidade das interações cotidianas, permitindo que os registros, sejam eles escritos, orais, visuais ou multimodais, reflitam com fidelidade a complexidade das relações sociais em seu fluxo dinâmico. As práticas investigativas compreendem observações participantes, anotações de campo, registros de comportamentos, falas, gestos e expressões, bem como a coleta do material empírico a partir de múltiplas fontes, como entrevistas, documentos institucionais, fotografias, gravações e questionários. Essa pluralidade metodológica visa à construção de um retrato denso do contexto social investigado.

Entretanto, consideramos necessário reconhecer que o resultado de uma pesquisa etnográfica não constitui apenas um repositório de registros descritivos, mas uma construção situada, permeada pelas experiências, pelos valores e pela visão de mundo do próprio pesquisador (Denscombe, 2003). A reflexividade, nesse caso, não é um elemento acidental, mas parte integrante do processo de produção do conhecimento.

No que se refere à posição enquanto pesquisadora, destacamos que a sua ultrapassou os momentos de escolha de instrumentos e de coleta e geração do material

empírico. A pesquisadora atuou no suporte e acompanhamento sistemático das atividades da pesquisa. Ainda que tenha absterido de intervir diretamente no processo de formação com base em crenças pessoais, reconheceu que sua presença e as interações estabelecidas durante o percurso investigativo, especialmente no diálogo com os participantes, influenciaram a construção analítica do estudo. Assim, esta pesquisa carrega marcas indeléveis da sua identidade como professora-pesquisadora, reveladas nas escolhas teóricas, nos recortes metodológicos e nas interpretações construídas ao longo da análise.

3.4.1.1 Sobre o “eu real” professora-professora-pesquisadora

Minha trajetória profissional na educação tem sido marcada por contínuas formações e vivências transformadoras, que me impulsionaram a buscar um aprofundamento teórico e prático capaz de ressignificar minha atuação docente. Sou professora de Língua Inglesa há sete anos no município de Roncador, estado do Paraná, e desde minha primeira formação em Letras – Português/Inglês, concluída em 2016 pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar), venho ampliando minha formação com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino que ofereço aos meus alunos.

A convivência diária com crianças me motivou a cursar, em 2017, uma segunda graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), compreendendo que o ensino exige sensibilidade e conhecimentos específicos para lidar com os processos de aprendizagem na infância. Essa consideração me levou à realização de quatro especializações lato sensu: Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Psicopedagogia Institucional e, mais recentemente, Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Essa última formação se mostrou especialmente significativa diante do crescente número de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que demanda práticas pedagógicas inclusivas e fundamentadas (MEC, 2015).

Em 2024, atuei como professora alfabetizadora no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Essa experiência provocou um profundo impacto em minha concepção de ensino, desafiando-me a rever práticas pedagógicas e a reconhecer lacunas em minha formação. A alfabetização de crianças em fase inicial exigiu de mim um olhar mais atento,

mais humanizado e metodologicamente embasado, o que reacendeu em mim o desejo antigo de ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse movimento foi impulsionado ao participar do curso de extensão “Princípios e Práticas para Educação Linguística na Infância sob Perspectivas Bi/Multi/Plurilingues” (Turma 4), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em especial, a aula inaugural, ministrada pelo professor Dr. Alex Alves Egido, tocou-me profundamente. A sensibilidade de sua fala e a solidez de sua formação acadêmica motivaram-me a seguir seu trabalho e, ao conhecer sua atuação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), senti-me encorajada a me candidatar ao processo seletivo para o mestrado em Letras. A admiração pela trajetória do professor foi, portanto, catalisadora de uma decisão que viria a transformar a minha.

Ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA representou mais do que um avanço acadêmico. Para mim, mulher, mãe, nascida e criada em meio rural, em uma cidade pequena, foi a concretização de um sonho e o início de uma jornada de redescoberta pessoal e profissional. Ao aceitar essa mudança de estado, de cultura e de rotina, afirmei minha coragem de enfrentar o novo por um ideal de transformação pessoal e coletiva. Meu propósito, desde então, é fortalecer minha identidade docente para oferecer práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e contextualizadas.

Como enfatiza Freire (1996), o ato de educar é também um ato de amor e coragem. Nesse sentido, a maternidade, vivida por mim com plenitude e sensibilidade, contribui para a construção de uma profissional que sente intensamente, que deseja crescer e se aperfeiçoar não apenas por si, mas por sua filha, por seus alunos e pela comunidade escolar com a qual se compromete.

Espero que este estudo contribua não apenas para minha formação acadêmica, mas que também reverbere em práticas educativas mais potentes, críticas e transformadoras, reafirmando meu compromisso ético e afetivo com a educação pública de qualidade.

3.4.2 O aluno autista

O aluno participante Cadu²¹ é um menino amoroso e carinhoso, que, em 2025, momento de escrita dessa dissertação, tinha 7 anos de idade. Cadu gosta de jogar bola na quadra de futsal, ele é um ótimo jogador, enxerga o mundo com ingenuidade, adora desenhar os personagens do jogo Pop play time em todos os lugares, até mesmo nas atividades, cadernos e livros. Ele é apaixonado por histórias em quadrinhos, e em seus momentos livres sempre pede para ler. Cadu mora com a mãe e a avó materna; aos fins de semana e nas férias, ele visita o pai biológico. Para além das adversidades, Cadu é um menino determinado e, apesar do seu diagnóstico, ele é inteligente e capaz de aprender muito rápido conforme seu interesse.

Durante o processo de acompanhamento do participante desta pesquisa, identificado como estudante com diagnóstico de TEA, Nível II de suporte²², constatamos a necessidade de revisar os documentos clínicos apresentados. Registramos que, no ano de dois mil e vinte e quatro, período em que a pesquisadora-docente atuava como professora responsável pela turma do referido estudante, foi emitido um laudo médico por especialista em neurologia que apresentou inconsistências formais. O documento, datado de 13 de abril de 2024, continha, de forma equivocada, o nome de outro aluno ainda em processo de investigação diagnóstica, além da atribuição incorreta do código CID F90.1, não correspondente ao diagnóstico atual do participante. Tal ocorrência foi devidamente observada e registrada de modo ético, garantindo a integridade das informações clínicas e o respeito à privacidade do estudante, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Resolução CNS nº 510/2016).

O episódio, embora pontual, reforça a importância da verificação criteriosa de documentos médicos e escolares utilizados em estudos qualitativos de natureza etnográfica, sobretudo quando envolvem participantes com especificidades neurológicas, de modo a assegurar a fidedignidade dos dados empíricos e a confiabilidade dos resultados.

²¹ Nome fictício escolhido pela pesquisadora em consenso com a mãe e o aluno, utilizado para preservar a identidade do aluno participante.

²² Com o intuito de resguardar os princípios éticos da pesquisa e garantir o direito à privacidade do participante, optamos por não incluir, em anexo, o laudo médico do aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível II de suporte, ainda que a pesquisadora tenha tido acesso a esse documento durante o estudo. Essa decisão foi tomada em consonância com as orientações da banca na ocasião da qualificação e com os cuidados éticos que envolvem pesquisas com seres humanos.

Conforme discutido no referencial teórico, a classificação em níveis de suporte no TEA refere-se à intensidade das necessidades de apoio que o sujeito pode apresentar em diferentes dimensões de sua vida social, comunicativa e educacional. Nesse sentido, esta pesquisa recupera brevemente as características descritas na literatura para o nível de suporte atribuído ao participante, de acordo com DSM-5 (2014, p. 93),

Nível 2 "Exigindo apoio substancial": Comunicação social- Défis graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. Comportamentos restritos e repetitivos- Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações (DSM-5, 2014, p. 93).

Reconhecemos, contudo, que tais descrições não devem ser compreendidas de forma rígida ou generalizável. Cada sujeito apresenta modos singulares de interação, aprendizagem e participação social. Assim, considerando que os traços apontados pela literatura não se manifestam de maneira uniforme em todos os indivíduos, esta investigação buscou compreender como essas características se expressam especificamente no contexto vivenciado por Cadu. Nesse sentido, foram mobilizados diferentes instrumentos de geração do material empírico, como entrevistas semiestruturadas com o professor-participante e com a mãe do estudante, além de observações realizadas em sala de aula. Esses instrumentos possibilitaram analisar de que maneira as características associadas ao nível de suporte se materializam na experiência concreta do aluno, permitindo uma compreensão mais situada, contextualizada e ética de sua participação no processo de educação linguística em LI.

3.4.3 O professor de língua inglesa

O participante identificado nesta pesquisa como Alfred²³ é um professor de Língua Inglesa cuja trajetória pessoal e profissional evidencia um percurso formativo marcado por experiências interculturais e por um compromisso contínuo com a docência. De perfil reservado, Alfred é descrito como um sujeito introspectivo, porém acessível e cordial em contextos nos quais se sente seguro, demonstrando constante disposição em colaborar com colegas e estudantes. Seu contato com a língua inglesa teve início ainda na juventude. Após o falecimento de seu pai, Alfred decidiu mudar-se para os Estados Unidos, onde residiu por aproximadamente vinte anos. Durante esse período, imerso em um contexto sociolinguístico estrangeiro, desenvolveu fluência no idioma inglês, adquirindo não apenas competência linguística, mas também sensibilidade cultural decorrente da vivência em um país de língua inglesa.

Posteriormente, em razão do agravamento do estado de saúde de sua mãe, retornou ao Brasil, fixando residência em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Com o intuito de redefinir sua trajetória profissional, ingressou no curso de Pedagogia, direcionando-se para a área educacional. Posteriormente, matriculou-se no curso de Letras – Português/Inglês, consolidando sua formação, e, na sequência, concluiu uma especialização lato sensu em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, com o propósito de aprofundar seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Sua experiência docente contempla diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo atuado tanto na rede privada quanto na pública, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso de Magistério. Em 2016, foi aprovado em concurso público municipal e, desde então, exerce a docência na área de Língua Inglesa, ministrando aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Atualmente, Alfred reside sozinho em um apartamento localizado na região central da cidade. Participa ativamente de grupos de oração vinculados à comunidade religiosa ucraniana à qual pertence, demonstrando que sua vida social está predominantemente associada à esfera da fé e ao convívio familiar. Seu círculo de amizades é composto

²³ Nome fictício escolhido pela pesquisadora em consenso com o docente é utilizado para preservar a identidade do professor participante.

majoritariamente por familiares e colegas de trabalho. No cotidiano, destaca-se por seu caráter metódico e pela elevada preocupação com a organização e a limpeza, traços que também se refletem em sua prática docente.

3.4.4 A mãe participante

A participante identificada nesta pesquisa como Carol²⁴ é uma jovem mulher de 27 anos, cuja trajetória pessoal e social revela um contexto de múltiplas demandas emocionais, familiares e profissionais. Mãe de Cadu, estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Carol caracteriza-se como uma mulher resiliente, que enfrenta com determinação os desafios decorrentes da maternidade solo e das condições laborais extenuantes às quais está submetida.

Desde a separação conjugal, evento que impactou significativamente sua vida emocional e cotidiana, Carol passou a assumir integralmente a responsabilidade pelo sustento próprio e do filho. Seu vínculo empregatício localiza-se em outra cidade, o que a mantém afastada do lar por cerca de quatorze horas diárias. Tal rotina extensa limita suas possibilidades de acompanhamento direto das demandas escolares e terapêuticas do filho, levando-a a contar com o apoio constante de sua mãe nas tarefas de cuidado e educação de Cadu.

Observamos que Carol possui conhecimento restrito acerca dos direitos legais e das estratégias de intervenção voltadas às pessoas com TEA, o que se evidencia em algumas decisões práticas, como a descontinuação do atendimento na sala de recursos multifuncional, motivada pela incompatibilidade entre os horários de trabalho e os atendimentos especializados. Essa realidade reflete não apenas as dificuldades individuais de conciliação entre maternidade e vida profissional, mas também a carência de políticas públicas efetivas de apoio às famílias de crianças neuro diversas, especialmente mães em situação de vulnerabilidade social.

Embora enfrente uma sobrecarga emocional e material, Carol demonstra força, sensibilidade e desejo de oferecer o melhor ao filho. Durante os encontros realizados para esta

²⁴ Nome fictício escolhido pela pesquisadora em consenso com a mãe e utilizado para preservar a identidade da mãe participante.

pesquisa, foi possível perceber, em suas falas, uma necessidade simbólica de acolhimento e cuidado, sentimentos que se entrelaçam à sua busca por equilíbrio e reconhecimento.

3.5 Objetivos e perguntas da pesquisa

A partir das questões norteadoras da pesquisa: *1 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente?*, *2 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?*, esta pesquisa propõe-se a compreender, de forma ampla e contextualizada, as vivências e as condições que permeiam os espaços de convivência do aluno-participante, incluindo os dimensões familiar, escolar e social. O foco está em investigar de que maneira o aluno com TEA é inserido nas aulas de LI, considerando os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente; e (b) Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar.

A natureza dos objetivos propostos justifica a adoção de uma abordagem qualitativa, pois essa perspectiva metodológica permite uma investigação profunda, voltada à interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse sentido, a abordagem qualitativa não busca a generalização dos dados, mas sim o aprofundamento nas particularidades do fenômeno investigado, proporcionando um olhar sensível e interpretativo sobre a amplitude da Educação Linguística vivenciado pelo aluno com TEA (Minayo, 2001). Para uma melhor compreensão, no Quadro 2 relacionamos os objetivos específicos com as perguntas de pesquisa e os instrumentos utilizados na construção do material empírico.

Quadro 2 – Relação entre objetivos, perguntas e material empírico da pesquisa

Objetivo específico	Pergunta de pesquisa	Material empírico
1 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente	1 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente?	Transcrição das entrevistas semiestruturadas e observações das aulas de LI

2 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar	2 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?	
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Egidio (2022, p. 50).

3.6 Instrumentos de construção do material empírico

Para a construção do material empírico, nesta pesquisa, empregamos múltiplos instrumentos qualitativos, com o objetivo de captar a complexidade do fenômeno investigado a partir de diferentes perspectivas. Os instrumentos metodológicos adotados incluíram: observação participante da professora-pesquisadora, realização de entrevistas semiestruturadas e narrativas de experiências vivenciadas. A utilização desses instrumentos de construção do material empírico contribuiu para a análise, validação e interpretação do material permitindo à pesquisadora cruzar informações oriundas de fontes distintas.

A observação participante (Spradley, 1980) possibilitou acompanhar as interações cotidianas dos participantes envolvidos, permitindo o registro de comportamentos, expressões linguísticas e dinâmicas sociais no ambiente escolar de forma contextualizada. Já as entrevistas semiestruturadas, foram elaboradas com perguntas abertas, visando recolher informações acerca das percepções dos participantes sobre EL em LI, especialmente no que tange à inclusão do aluno com TEA por sua vez, possibilitaram um diálogo mais aprofundado com os participantes da pesquisa, favorecendo o acesso a narrativas pessoais e à construção subjetiva de sentidos, conforme orienta André (2013).

As narrativas vivenciadas pela pesquisadora, enquanto docente atuante no contexto da educação pública, constituem não apenas registros empíricos, mas formas legítimas de produção de conhecimento situado. Conforme apontam autores como Clandinin e Connelly (2011), entendemos a narrativa como um modo de investigar experiências a partir da imersão vivida, valorizando o sujeito da pesquisa como agente que constrói sentidos em meio às relações escolares, sociais e afetivas. No desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora mobiliza suas memórias profissionais e afetivas como fontes de análise crítica, permitindo a emergência de uma compreensão ampliada sobre os desafios e possibilidades da educação

linguística crítica com crianças, especialmente aquelas com TEA. Assim, a vivência da pesquisadora no cotidiano da escola contribui para a construção de uma escrita sensível, ética e comprometida com a inclusão, reiterando a noção de que a experiência é, como diria Larossa (2002), um lugar de produção de saberes pedagógicos e epistemológicos relevantes para a Linguística Aplicada.

Com a finalidade de apresentar de forma sistematizada os instrumentos e os procedimentos utilizados, elaboramos um quadro metodológico síntese, conforme apresentado a seguir, que organiza as informações de acordo com seus objetivos específicos e contribuições para a análise investigativa.

Quadro 3 - Síntese dos componentes metodológicos da pesquisa

QUADRO DE SÍNTESE DA PESQUISA							
CAMPO	FOCO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	CONTEXTO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO
Educação Linguística Crítica na Infância	Relações humanas na Educação Linguística em Língua Inglesa com uma criança com TEA	Conhecer elementos constituintes que levem a uma Educação Linguística Crítica no contexto de aulas de Língua Inglesa na infância	1 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente 2 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar	1 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente? 2 - Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?	1º ciclo (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental em uma escola municipal no município de Roncador-Pr	1 professor de língua inglesa 1 aluno diagnosticado com TEA 1 mãe do aluno	Entrevista semi-estruturada Acompanhamento e observação de aulas de LI

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Egido (2024, p. 157).

3.6.1 Procedimentos de construção do material empírico

A construção do material empírico desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com dois participantes-chave: o professor de Língua Inglesa e a mãe do aluno com TEA. As entrevistas foram elaboradas com base nos objetivos da investigação, buscando acessar concepções, experiências e práticas relacionadas ao processo de formação de alunos com TEA. A intenção foi compreender não apenas as percepções que emergem do ambiente escolar, mas também aquelas construídas nos espaços familiares e sociais, reconhecendo a importância da inter-relação entre esses contextos para a inclusão e o desenvolvimento linguístico do educando.

Além disso, foram realizadas observações sistemáticas pela professora-pesquisadora, com foco nos processos de Educação Linguística nas aulas de Língua Inglesa, considerando os aspectos interacionais, discursivos e pedagógicos que emergem no cotidiano escolar. Essa imersão no ambiente de aprendizagem permitiu registrar, de maneira reflexiva e sensível, as práticas de linguagem e os modos como o aluno com TEA interage, participa e atribui sentido às atividades desenvolvidas em sala. (André, 1995; Lüdke; André, 2013)

3.6.2 Piloto dos Instrumentos de Construção do Material Empírico

Com o objetivo de assegurar a clareza, a pertinência e a efetividade dos instrumentos utilizados na construção do material empírico, realizamos uma aplicação piloto junto a uma professora de LI da rede municipal de ensino de Roncador-PR, distinta do participante oficial da pesquisa. Esse piloto teve como foco inicial os roteiros de entrevista semi-estruturada, compostos por 9 questões para a professora e 10 questões para a mãe. Ambos os roteiros foram organizados em blocos temáticos, abordando: concepções sobre inclusão, práticas pedagógicas utilizadas com alunos com TEA, experiências de formação em contextos inclusivos e aspectos relacionados à linguagem e à sociabilização. Seu propósito consiste em identificar possíveis dificuldades antes da execução definitiva da pesquisa, além de estimar sua complexidade e o tempo requerido para sua efetiva conclusão.

Após a emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética da instituição²⁵, a fase piloto desta pesquisa foi realizada com o roteiro de entrevista destinado ao perfil “professor”. Essa aplicação ocorreu no dia 10 de julho de 2025 às quatorze horas, nas dependências da Escola Municipal João Pedro I²⁶, localizada no Bairro Jardim Amigo²⁷, no município de Roncador - PR, contando com a colaboração de uma docente da rede pública municipal, a professora de língua Inglesa, chamada Áurea²⁸ que não integra diretamente o grupo de participantes da pesquisa. Trata-se de uma professora com experiência na educação básica e familiaridade com contextos de inclusão escolar, cuja participação voluntária foi fundamental para testar a clareza e a pertinência das perguntas do roteiro.

Com base nessa experiência preliminar de condução da entrevista, na fase piloto, algumas modificações foram implementadas no roteiro original. Dentre as alterações, destacamos o reordenamento de determinadas perguntas, de modo a favorecer uma sequência mais fluida e coerente; a reformulação de enunciados para torná-los mais objetivos e compreensíveis; e a supressão de itens repetitivos ou redundantes. Essas adequações visam assegurar maior precisão na construção do material empírico e uma escuta mais qualificada da experiência docente no contexto da educação linguística crítica com crianças. As mudanças realizadas foram devidamente incorporadas à versão final do instrumento utilizado na etapa de entrevistas com os participantes da pesquisa.

Embora esta pesquisa contemple uma entrevista com a mãe responsável pelo estudante participante, optamos por não realizar a aplicação piloto do respectivo roteiro de entrevista. Tal decisão foi motivada pelo perfil altamente específico dessa participante e pelas particularidades do contexto local, uma vez que a investigação ocorre em uma cidade de pequeno porte, o que poderia comprometer a confidencialidade e gerar constrangimentos. Além disso, a entrevista com a mãe foi intencionalmente posicionada após a realização da entrevista com a professora, de modo a preservar a sequência metodológica planejada. Ressaltamos, contudo, que a etapa piloto foi realizada com outro perfil de participante, cuja contribuição foi significativa para o aprimoramento do roteiro de entrevista destinado à mãe. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de resguardar a ética da pesquisa e garantir a adequação dos instrumentos à realidade dos sujeitos envolvidos.

²⁵ Universidade Federal do Maranhão, número do CAAE: 86218525.0.0000.5087

²⁶ Nome fictício dado à escola para manter o anonimato.

²⁷ Nome fictício dado ao bairro para manter o anonimato.

²⁸ Nome fictício dado à professora para manter o anonimato.

3.6.3 Condução das entrevistas

Na dimensão da educação linguística voltada para estudantes com TEA, a utilização de entrevistas apresentou-se como uma estratégia metodológica eficaz para aprofundar a compreensão das experiências, percepções e práticas pedagógicas vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Esses instrumentos permitem captar nuances das interações sociais e comunicativas que não seriam facilmente acessadas por meio de técnicas exclusivamente observacionais ou documentais. Além disso, viabilizam a construção do material empírico que favorecem a formulação de propostas pedagógicas mais sensíveis às particularidades dos estudantes com TEA, alinhando-se a princípios de inclusão, equidade e respeito à diversidade no contexto escolar (Bogdan; Biklen, 1994; Franco, 2012).

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, possibilitando que os participantes respondessem de forma discursiva e contextualizada às questões propostas. No que se refere à análise dos dados, privilegiamos o conteúdo temático das falas em situação de interação, sendo considerados, princípios da Análise Paradigmática e Sintagmática (doravante, APS) e seus procedimentos para estratégia complementar à construção interpretativa. O método de análise desenvolvido pela linguista aplicada Simone Reis (Reis, 2015, 2018) tem se consolidado, no campo da LA, como uma abordagem metodológica sensível aos aspectos discursivos e sociais da linguagem (Capellini-Petreche, 2020). Tal abordagem, orientada pelos princípios do interpretativismo e do construcionismo social (Schwandt, 2006), sustenta-se em uma perspectiva ontológica e epistemológica que compreende o conhecimento como uma construção situada, mediada pelas práticas de linguagem e pelos contextos socioculturais em que emergem os significados.

No contexto desta pesquisa, de natureza etnográfica, esse método foi mobilizado como instrumento de análise interpretativa do material empírico produzido no ambiente escolar, buscando compreender as práticas de EL em LI com um estudante com TEA. Assim, a escolha desse referencial metodológico alinha-se à proposta desta investigação, que visa compreender os sentidos produzidos nas interações e práticas de linguagem em sala de aula, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos e as dimensões afetivas e socioculturais que permeiam o processo educativo.

Essa escolha metodológica coaduna-se com os pressupostos da pesquisa qualitativa,

que valorizam a linguagem como prática social e buscam compreender os significados produzidos nas interações, especialmente em contextos de complexidade como o da inclusão escolar de alunos com TEA (Bortoni-Ricardo, 2008; Marcuschi, 2008).

3.6.4 Transcrição das entrevistas

A entrevista com o professor de Língua Inglesa foi aplicada no dia 29 de agosto de 2025, às 17h43, e teve duração total de 14 minutos e 19 segundos. A coleta ocorreu na sala dos professores da *Escola Municipal Maria de Fátima*, ambiente previamente autorizado e adequado para a realização do procedimento. Ao todo, foram registrados 38 turnos de fala entre a pesquisadora e o participante (Apêndice D).

A entrevista com a mãe foi realizada no dia 24 de setembro de 2025, às 09h54, totalizando 14 minutos e 58 segundos de duração. O encontro ocorreu na panificadora Engenho Azedo²⁹, local escolhido pela participante por estar situado nas proximidades de sua residência, o que favoreceu seu deslocamento e garantiu um ambiente confortável para a geração dos dados. Foram identificados 221 turnos de fala, envolvendo a pesquisadora e a mãe-participante, além de momentos nos quais o aluno autista também se manifestou espontaneamente, compondo indícios relevantes para a análise do contexto interacional e familiar (Apêndice E).

A transcrição integral de ambas entrevistas foi realizada com o auxílio da ferramenta de Inteligência Artificial Zapia Brasil, sendo, posteriormente, revisada pela pesquisadora, a fim de assegurar a fidedignidade e a precisão do material utilizado na etapa analítica.

3.6.5 Observações da sala de aula na disciplina de Língua Inglesa

Compreendemos, as observações realizadas nesta pesquisa, como um instrumento fundamental para o contato direto com o contexto investigado, possibilitando à pesquisadora acompanhar, de maneira próxima, os acontecimentos que posteriormente constituíram os dados de análise (Egido, 2024, p. 125). Nesse sentido, a observação de sala de aula permitiu registrar práticas pedagógicas, interações e dinâmicas presentes no ensino de LI. O trabalho de campo foi conduzido pela professora-pesquisadora na Escola Municipal Maria de Fátima,

²⁹ Nome fictício criado pela pesquisadora.

ao longo de um período de cinco meses, tempo considerado necessário para a imersão no contexto escolar. Durante esse período, foram observadas onze aulas de LI. A quantidade de observações foi condicionada pela própria organização curricular da rede municipal de ensino de Roncador (PR), que prevê apenas uma aula semanal da disciplina. Além disso, por se tratar de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, o calendário escolar inclui diversos processos avaliativos ao longo do ano letivo, internos e externos, em níveis municipal, estadual e federal, o que também impacta a continuidade das aulas. Ainda assim, as observações ocorreram de forma sistemática, respeitando o calendário letivo e os horários estabelecidos para a disciplina. Esses fatores evidenciam, contudo, limitações estruturais na oferta da LI para crianças, indicando que a baixa carga horária pode representar um desafio para a consolidação de práticas mais consistentes de EL e para o desenvolvimento mais amplo do conhecimento dos alunos sobre o idioma.

No capítulo de análise, optamos por manter os trechos das observações das aulas de LI sem destaque de cores no corpo do texto, a fim de preservar a fluidez da leitura. Entretanto, no (apêndice G) desta dissertação, as observações encontram-se destacadas com cores, com o objetivo de auxiliar o leitor na identificação das categorias e subcategorias analíticas construídas a partir do material empírico. Para essa organização, utilizamos a cor magenta para a Dimensão Educação Linguística / Classificação Língua-alvo / Subcategoria Professor; a cor ciano para a Dimensão Educação Linguística / Classificação Língua-alvo / Subcategoria Cadu; a cor laranja para a Dimensão Ética / Classificação Relação Interpessoal / Subcategoria Professor–Turma; a cor amarela para a Dimensão Ética / Classificação Relação Interpessoal / Subcategoria Professor–Cadu; a cor verde para a Dimensão Ética / Classificação Relação Interpessoal / Subcategoria Cadu–Turma; e a cor roxa para a Dimensão Identidade. Esse procedimento foi adotado com a finalidade de tornar mais visível o processo analítico realizado na pesquisa.

3.7 Método de análise

Nesta pesquisa, adotamos como procedimento analítico a articulação entre os eixos paradigmático e sintagmático da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (Reis, 2018). Essa perspectiva compreende a linguagem como uma prática social situada, na qual os sentidos são construídos na interlocução entre sujeitos e contextos, em um processo de

constante negociação. Assim, entendemos a APS como uma prática discursiva situada, política e ética, que se dá no entre-lugar das relações e dos encontros.

Essa abordagem analisa o campo das possibilidades expressivas e as escolhas feitas, revelando, assim, aspectos ideológicos, cognitivos e afetivos que permeiam o uso da linguagem. D'Almas (2011, p. 74) observa que essa análise permite “mapear os deslocamentos de sentido e identificar os não-ditos que informam os modos de produção discursiva”. Egido (2018, p. 154), por sua vez, reforça essa perspectiva, ao afirmar que “as escolhas lexicais são sempre posicionadas, revelando crenças, saberes e práticas que se naturalizam nas falas, mas que precisam ser problematizadas na dimensão da pesquisa”.

A análise sintagmática, orientada pelo eixo da combinação sequencial de elementos linguísticos, permite investigar como os enunciados se organizam linearmente, evidenciando a lógica discursiva, a progressão temática e os modos de articulação textual utilizados pelos sujeitos. Complementarmente, a análise paradigmática, voltamos às relações de substituição e escolha entre unidades linguísticas, possibilitando a identificação dos sentidos produzidos a partir das opções disponíveis no repertório do sujeito.

Na APS, a categorização e a codificação dos dados ocorrem com base em relações semânticas hierárquicas, como as de hiperônimos e hipônimos e na organização conceitual da linguagem. Além disso, a APS valoriza as relações sintagmáticas entre os elementos identificados durante a análise, considerando como essas conexões, uma vez enunciadas, podem expressar estruturas de sentido que refletem e constituem práticas discursivas dotadas de valor e potencialmente associadas a dinâmicas de poder (Reis, 2018). A partir dessa colaboração, realizamos uma sistematização conjunta dos dados, organizando-os por meio de relações semânticas entre hipônimos (classificações) e hiperônimos (dimensões), conforme proposto por Reis (2018).

Conforme destaca Reis (2015), o uso articulado de hipônimos e hiperônimos favorece a organização lógica dos dados, uma vez que permite o entrelaçamento entre dimensões mais amplas e categorias mais específicas, aspecto essencial na elaboração de uma teorização crítica e consistente. Nesse processo, a interdependência entre dimensões e classificações não é meramente descritiva, mas segue uma lógica conceitual rigorosa, guiada por critérios semânticos. Os hipônimos representam sentidos mais restritos e específicos no conjunto dos dados, enquanto os hiperônimos operam como categorias mais amplas, capazes de abarcar diferentes manifestações do fenômeno estudado. Essa articulação teórico-metodológica

contribui para o aprofundamento das análises e para a construção de interpretações que vão além da superfície dos dados, valorizando sua complexidade linguística e discursiva (Reis, 2018).

A APS inicia-se com a seleção e o exame de uma amostra representativa dos dados empíricos, a partir da qual se constrói uma grade analítica inicial baseada em unidades de sentido emergentes (hipônimos), organizadas em relação a categorias mais amplas (hiperônimos). Esse processo envolve leituras sucessivas e cíclicas do corpus, em um movimento indutivo-dedutivo que possibilita o refinamento progressivo das categorias e das relações semânticas entre elas. As diferentes versões das grades são preservadas como registro do percurso analítico, evidenciando que a interpretação dos dados resulta de um processo sistemático, reflexivo e rigoroso de classificação, revisão e reorganização conceitual. A figura a seguir ilustra, de forma esquemática e didática, a estrutura e o funcionamento desse processo analítico na APS.

Quadro 4 - Características das fases paradigmática e sintagmática

Item/Fase	Paradigmática	Sintagmática
Objetivo	Classificar dados em hipônimos e hiperônimos	Estabelecer relações entre ideias considerando questões de poder
Leitura	Vertical, cíclica	Horizontal
Raciocínio	Indutivo-dedutivo, crítico	Crítico
Produto	Grades analíticas	Asserções

Fonte: Capellini-Petreche e Senefonte (2022, p. 187), com base em Reis (2018).

A síntese apresentada no quadro evidencia que o processo analítico da APS, utilizado nesta pesquisa, organiza-se a partir de dois movimentos complementares: o paradigmático e o sintagmático. No primeiro momento, realizamos a classificação dos dados provenientes das observações e entrevistas, por meio da identificação de hipônimos e hiperônimos, em uma leitura vertical e cíclica do corpus. Em seguida, na fase sintagmática, buscamos estabelecer relações interpretativas entre as categorias construídas, considerando os sentidos que emergem das práticas pedagógicas, das interações em sala de aula e da participação do aluno autista no processo de EL em LI. Desse modo, esse percurso analítico possibilitou

compreender de forma crítica como as práticas docentes, as interações e os contextos escolares contribuem para a construção de experiências de aprendizagem linguística em um contexto educacional inclusivo.

3.8 Intersubjetivação das análises

Uma vez realizada a análise a partir da APS, conduzimos um processo de intersubjetivação, o qual é fundamentado na noção de triangulação por instrumentos humanos (Reis, 2018), a qual entende que a segurança da análise não reside em critérios de neutralidade, mas na construção dialógica e compartilhada de sentidos. Nesse sentido, enfatizamos que a análise intersubjetiva desloca o pesquisador de uma posição de exterioridade para uma implicação ética e política com os participantes e com os contextos em que está inserido.

Na pesquisa de base etnográfica, o contexto social em que os participantes estão inseridos serve para traçar a dimensão que os participantes têm deste contexto e ajuda o pesquisador a interpretar o material empírico construído o mais próximo possível da realidade. Segundo Moita Lopes (1994, p. 332), sob essa perspectiva, “o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade.” No entanto, é essa intersubjetividade que permite ao pesquisador se aproximar da realidade dos participantes ao interpretar o material empírico, já que existe “um envolvimento participativo extensivo do pesquisador na sala de aula.” (Chaudron, 1988, p. 46).

No contexto da pesquisa em LA, especialmente quando se trabalha com sujeitos neurodivergentes, como crianças com TEA, a intersubjetivação desponta como um princípio metodológico e ético relevante para a construção de sentidos e validação de interpretações. Segundo Chimentão, Egido e Novelli (2022), a intersubjetivação constitui-se como prática que favorece a distribuição de poderes ao incorporar diferentes vozes, sejam elas dos participantes da pesquisa, de seus familiares ou de profissionais envolvidos. No ensino de LI, essa perspectiva dialógica permite que os processos de mediação sejam construídos a partir das trocas significativas entre professor e aluno, valorizando as percepções, os saberes e as experiências singulares de cada sujeito. Ao adaptar a linguagem às necessidades comunicativas da criança com TEA e acolher suas formas singulares de expressão, o professor não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o reconhecimento da

subjetividade do aluno como agente ativo na construção do conhecimento linguístico.

Esse entendimento é ainda mais potente quando se articula à ética emancipatória, conforme defendido por Reis e Egido (2017), que propõem a intersubjetivação como um caminho para valorizar o outro na pesquisa e na prática pedagógica. Em sala de aula, especialmente no ensino de LI como língua adicional, a intersubjetivação manifesta-se quando o docente escuta atentamente as respostas da criança com TEA e reconfigura sua prática a partir desses sinais, promovendo uma aprendizagem situada e sensível. A reciprocidade dessa interação em que o professor oferece estímulos adaptados e a criança responde a partir de sua própria compreensão do mundo constitui um processo intersubjetivo que fortalece a aprendizagem. Como reforçam Chimentão, Egido e Novelli (2022), reconhecer a linguagem como instrumento de poder implica permitir que sujeitos com deficiência também possam produzir significados e negociar sentidos, rompendo com práticas excludentes e normativas historicamente cristalizadas na educação linguística.

Ao longo do meu processo formativo no *Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras-UFMA)*, os espaços de formação acadêmica e de partilha coletiva como durante as disciplinas, seminários, orientações e encontros com o *Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GEPELA)* constituíram-se não apenas como etapas metodológicas, mas como territórios de aprendizagem ética, epistêmica e política. A disciplina de *Metodologia da Pesquisa em Estudos da Linguagem* representou um marco inicial importante, pois permitiu o contato com fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam as práticas de pesquisa qualitativa e etnográfica no campo da LA. Através do diálogo com autores como Moita Lopes (1994, 2006), Denzin e Lincoln (2006), e das discussões mediadas pela docência crítica, foi possível repensar o meu papel enquanto pesquisadora como sujeito implicado, situado e responsável diante dos sujeitos da pesquisa.

Nos seminários do *PGLetras-UFMA*, as trocas com colegas e professores de diferentes linhas e estágios da pesquisa foram momentos de escuta ativa, ressignificação de caminhos e amadurecimento do próprio objeto investigativo. As orientações com o orientador Doutor Alex Alves Egido também funcionaram como instâncias de aprofundamento conceitual e tomada de decisões metodológicas mais afinadas com o compromisso ético-estético da pesquisa, como também as reuniões e coorientações realizadas com a coorientadora, Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, configuraram-se como momentos de reflexão teórico-metodológica fundamentais para o amadurecimento da pesquisa e o

refinamento da escrita acadêmica. As interlocuções com a coorientadora possibilitaram uma reelaboração mais concisa, coerente e significativa das análises, especialmente no que se refere à articulação entre a Educação Linguística com crianças e a dimensão afetiva que permeia as interações com estudantes com TEA.

Sob essa perspectiva, as contribuições do professor orientador Dr. Alex Alves Egidio e da professora coorientadora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, ampliaram a compreensão da pesquisadora acerca do papel da afetividade como elemento constitutivo do processo educativo e mediador da aprendizagem linguística, reforçando a importância de práticas docentes sensíveis às singularidades cognitivas, emocionais e sociais desses alunos. Assim, as orientações não apenas fortaleceram o rigor científico da dissertação, mas também reafirmaram o compromisso ético e humanizador da Educação Linguística, em consonância com as premissas da inclusão e da justiça social.

Já nas reuniões do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística na Aplicada (GEPELA)*, vivenciei experiências de intersubjetivação e coautoria do conhecimento, conforme discutem Chimentão, Egidio e Novelli (2022), em que os sentidos foram construídos coletivamente e em constante negociação. Tais espaços reforçaram a importância da linguagem como prática social e da escuta como fundamento político-pedagógico da pesquisa com crianças e sujeitos neurodiversos. Por fim, os momentos de qualificação e defesa não foram apenas exigências protocolares, mas oportunidades de reelaboração crítica, revisão teórica e fortalecimento da autonomia intelectual, reafirmando a pesquisa como prática de si e com o outro.

Como parte do processo de intersubjetivação voltado ao aprofundamento da análise do material empírico, as categorias e subcategorias emergentes foram examinadas coletivamente por um grupo de intersubjetivadores com diferentes formações acadêmicas e trajetórias profissionais, conforme propõem Chimentão, Egidio e Novelli (2022), ao destacarem a importância do diálogo plural na construção de análises mais consistentes e eticamente comprometidas com a complexidade dos dados. Participaram desse processo, além da pesquisadora, três mestrandas, o professor orientador, dois graduandos de um curso de Letras e uma egressa da mesma área. Essa composição heterogênea possibilitou uma leitura crítica e multifocal dos materiais empíricos, ampliando a validade interpretativa e fortalecendo a coerência teórica e metodológica da análise. Portanto, o processo de intersubjetivação não apenas assegurou maior transparência e confiabilidade científica ao estudo, mas também

reforçou o caráter colaborativo e dialógico que sustenta a pesquisa qualitativa no campo da EL.

Durante o processo de análise, realizamos um conjunto de encontros dialógicos, nos quais foram discutidas as etapas de sistematização e análise do material empírico. Em seguida, observamos diretrizes específicas acerca da forma de organização e escrita da seção analítica, para assegurar coerência teórico-metodológica entre os objetivos do estudo e a interpretação dos dados.

Para tornar visível o percurso interpretativo e garantir a transparência metodológica da análise, apresentamos a seguir o quadro síntese do processo de intersubjetivação, no qual constam os participantes envolvidos, suas áreas de formação e suas respectivas contribuições para a validação das categorias e subcategorias emergentes. Esse quadro sistematiza o movimento colaborativo que sustentou a leitura crítica do material empírico, por meio do formulário de intersubjetivação apresentado no Apêndice L, evidenciando como diferentes perspectivas acadêmicas e profissionais dialogam para fortalecer a consistência teórica, a coerência analítica e o compromisso ético da pesquisa. Trata-se, portanto, de um instrumento que materializa o caráter dialógico da investigação e demonstra a pluralidade de olhares que fundamentou a construção das interpretações apresentadas nesta dissertação.

Quadro 5 - Quadro de Intersubjetivação

Questão	Intersubjetivadores								Ação
	Meire (mestranda)	Jade (graduada)	Ane (mestranda)	Mariana (mestranda)	Damiana (mestranda)	Ester (graduada)	Harry (graduando)	Pesquisadora (mestranda)	
1	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Incerteza	Manter
2	Língua-alvo	Língua-alvo	Língua-alvo	Língua-alvo	Língua-alvo	Incerteza	Língua-alvo	Língua-alvo	Manter
3	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Alteridade	Relação interpessoal	Alteridade	Alteridade	Manter / Alternância
4	Alteridade	Relação interpessoal	Alteridade	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Relação interpessoal	Manter

	Alfred	fictício é Alfred	fictício é Alfred	fictício é Alfred	fictício é Alfred	fictício é Alfred	fictício é Alfred	
3	Professor-Cadu	Professor-Cadu	Professor-turma	Cadu-colegas	Professor-Cadu	Professor-Cadu	Professor-Cadu	Manter/Alternância
4	Cadu-colegas	Cadu-colegas	Cadu-colegas	Professor-turma	Cadu-colegas	Cadu-colegas	Cadu-colegas	Manter
5	Professor-turma	Professor-turma	Professor-turma	Professor-Cadu	Professor-turma	Professor-turma	Professor-turma	Manter

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o processo de intersubjetivação como um procedimento fundamental para a consolidação das análises realizadas por meio da APS, buscamos, por meio desse movimento, assegurar uma perspectiva investigativa eticamente comprometida. Verificamos uma predominância de convergência interpretativa entre os intersubjetivadores, o que indica uma recorrência significativa nos sentidos atribuídos ao material empírico. Todavia, nas questões 1 e 3, identificamos divergências interpretativas que resultaram em variações nas respostas. Cumpre destacar que todos os participantes foram orientados a selecionar apenas uma alternativa interpretativa, conforme os pressupostos da APS; entretanto, alguns intersubjetivadores reiteraram a mesma escolha em diferentes momentos, o que repercutiu na sistematização final da análise e contribuiu para as variações observadas no quadro. Nesse sentido, nas subseções a seguir, apresentamos as articulações estabelecidas entre o desenvolvimento da pesquisa e o conceito de ética.

3.9 Ética em pesquisa: burocrática e emancipatória

Na perspectiva de Egidio (2022), a ética em pesquisa ultrapassa os procedimentos formais e protocolares, como a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a assinatura do TCLE. Ela se configura como um compromisso político e epistemológico com a escuta, o respeito e a valorização dos sujeitos que participam do processo investigativo. Trata-se de uma ética que se ancora na responsividade e na

sensibilidade diante do outro, considerando as relações de poder, as implicações afetivas e a singularidade das experiências envolvidas. Nesse sentido, a atuação do pesquisador exige um posicionamento ético que reconhece os participantes não como objetos de estudo, mas como agentes de significação e coautores na produção do conhecimento. A ética, portanto, não se limita à preservação do anonimato ou ao cumprimento de normas institucionais, mas deve promover relações dialógicas e horizontais, orientadas pela escuta ativa e pela busca de justiça social no campo da pesquisa em Linguística Aplicada.

3.9.1 Ética burocrática

A dimensão ética da pesquisa em Ciências Humanas ultrapassa a simples observância de normas legais e regulamentares. No entanto, a ética denominada "burocrática" representa um pilar essencial para assegurar o respeito e a proteção aos sujeitos da pesquisa. Essa perspectiva está ancorada em dispositivos normativos nacionais, como as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Entre os elementos fundamentais dessa ética, destacam-se a garantia do anonimato dos participantes, a voluntariedade da participação e a assinatura do TCLE (Apêndice A-docente), (Apêndice B-mãe) e do TALE (Apêndice C-aluno) (Reis; Egido, 2017).

Contudo, conforme argumenta Christians (2006), uma compreensão mais abrangente da ética na pesquisa social deve considerar não apenas os protocolos formais, mas também princípios fundamentais como o consentimento verdadeiramente informado, a proteção à privacidade dos envolvidos e o compromisso com a integridade da pesquisa especialmente no que diz respeito à veracidade e à não manipulação dos dados. Assim, embora reconheça a relevância da ética burocrática como um marco necessário, este trabalho adota uma postura ética ampliada e reflexiva, entendendo que a pesquisa com seres humanos, especialmente em contextos educacionais que envolvem sujeitos em situação de vulnerabilidade, como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige sensibilidade, responsabilidade social e escuta atenta ao outro (Guilherme; Lima, 2020).

A materialização da perspectiva ética nesta pesquisa se deu por meio da observância rigorosa dos princípios estabelecidos pelas diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. O

projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo parecer favorável com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 86218525.0.0000.5087) (Anexo A). A aprovação ética foi condição fundamental para o início das atividades de campo, demonstrando o comprometimento da pesquisadora com a salvaguarda dos direitos dos participantes e com a integridade da pesquisa. Nesse sentido, todos os participantes envolvidos foram convidados a participar de forma voluntária e consentida, mediante a assinatura do TCLE, no caso de adultos, e do TALE, no caso da criança participante, conforme sua capacidade de compreensão e expressão.

Além disso, foram tomadas precauções metodológicas e éticas para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes. Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios cuidadosamente escolhidos, e todos os registros escritos e audiovisuais foram arquivados de maneira segura, com acesso restrito apenas à pesquisadora e ao orientador. As informações sobre os possíveis riscos e benefícios da pesquisa foram explicitadas nos termos de consentimento, enfatizando o direito à desistência a qualquer momento, sem prejuízo à participação em outras atividades escolares ou institucionais. Essas ações reforçam o compromisso da pesquisa com uma postura ética, sensível e responsável diante da alteridade dos sujeitos, especialmente por se tratar de uma criança com TEA, cuja condição demanda atenção redobrada às questões de dignidade, escuta e respeito às singularidades.

3.9.2 Ética emancipatória

No escopo desta pesquisa, adotamos uma postura ética fundamentada na perspectiva emancipatória, a qual pressupõe o reconhecimento dos participantes como sujeitos ativos no processo investigativo. Essa concepção rompe com a lógica tradicional da pesquisa feita sobre” os sujeitos e valoriza a realização de estudos “com” e “para” os participantes (Cameron et al., 1992). Nesse sentido, os participantes, entre eles, a mãe do aluno, o docente de língua inglesa e a própria pesquisadora, contribuíram não apenas com dados, mas também com reflexões que ajudaram a construir os roteiros e os caminhos metodológicos da investigação. Assim, foram respeitados seus saberes, experiências e percepções, em uma prática dialógica que permitiu a incorporação de suas vozes ao processo investigativo (Chimentão, 2016).

A ética emancipatória compreende, portanto, a distribuição mais equitativa do poder entre pesquisador e participantes, promovendo espaços de escuta, negociação e compartilhamento dos sentidos construídos coletivamente. Como destaca Reis e Egido (2017), esperamos que a inclusão das vozes dos envolvidos não seja episódica, mas constitua um traço estável da prática investigativa. A pesquisa se comprometeu, ainda, com o retorno dos resultados aos participantes, prática essencial para o fortalecimento de vínculos e para a valorização do conhecimento produzido no coletivo. Além disso, como defende Aluwihare-Samaranayake (2012), a consideração ética nesse formato de pesquisa contribui para a formação de uma consciência crítica tanto por parte do pesquisador quanto dos participantes, fortalecendo uma ética relacional, sensível aos contextos e às subjetividades envolvidas.

No contexto desta pesquisa, compreendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e dialógica, optamos por uma postura ética que vai além da normatização burocrática, assumindo os princípios da ética emancipatória. Essa abordagem exige, entre outros aspectos, o envolvimento contínuo dos participantes em todas as etapas da pesquisa, inclusive no momento da devolutiva e validação das análises. Como enfatiza Chimentão (2016), inspirada em Reis (2005) e Jasnievski (2013), é fundamental assegurar o espaço de escuta e consideração das interpretações feitas pela pesquisadora, validando-as com os próprios participantes da investigação.

Para isso, solicitamos aos interlocutores que avaliassem o material analítico com base em critérios que contemplassem tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Os pontos sugeridos por Chimentão (2016) para essa apreciação foram:

(a) a impressão geral sobre o conteúdo analisado, indicando concordância ou discordância parcial ou total, com justificativas; (b) sentimentos e sensações experimentados antes, durante e após a leitura, com ênfase em suas motivações; (c) identificação de pontos considerados pertinentes ou não pertinentes; (d) críticas ao método de geração de dados, sobretudo no que diz respeito à perspectiva emancipatória adotada; (e) observações acerca dos poderes atribuídos à pesquisadora ou à própria pesquisa e dos limites respeitados ou eventualmente ultrapassados na interpretação dos dados; e (f) quaisquer outros comentários julgados relevantes (Chimentão, 2016, pp. 222-223).

Essa prática se alinha aos princípios defendidos por Paiva (2005) e Cavalcanti (2006),

os quais reforçam que pesquisas de cunho etnográfico, especialmente quando realizadas em contextos educacionais e com grupos socialmente vulneráveis, devem incorporar uma postura ética que favoreça o diálogo, a horizontalidade das relações e a valorização das vozes dos sujeitos envolvidos. Assim, o retorno analítico configura-se não apenas como um procedimento metodológico de validação, mas como uma prática ética e política que reconhece a alteridade, valoriza os saberes e respeita as experiências dos participantes, reafirmando o caráter colaborativo e transformador da pesquisa.

Nesse sentido, a construção do conhecimento, ancorada em um processo intersubjetivo, evidencia o compromisso desta investigação com uma perspectiva sensível e crítica no campo da EL. A partir dessas considerações, no próximo capítulo, apresentamos a análise do material empírico gerado nesta pesquisa, buscando evidenciar, o referencial teórico adotado, os elementos que constituem uma ELC no contexto investigado.

4 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SITUADOS QUE FLORESCEM

É na solidez cada vez mais acentuada do sistema educacional que encontramos rachaduras para cultivar as flores, que são nossos sentimentos, histórias de vida, de luta e de (re)existência.

(Egido, 2022, p. 99)

Neste capítulo, seguimos a orientação metodológica de pesquisas que também adotaram a APS como método analítico (Reis, 2018; Senefonte, 2018; Capellini-Petreche, 2020; Egido, 2022, para citar algumas). Nesse sentido, concentramos nossa atenção, neste momento da análise, no exame do material empírico, organizando-o a partir das categorias e subcategorias emergentes construídas ao longo do processo analítico. Assim, priorizamos a descrição e a sistematização dos dados da estrutura categorial elaborada por meio da APS. A discussão mais aprofundada entre os dados empíricos e o referencial teórico mobilizado nesta pesquisa será desenvolvida no capítulo seguinte, no qual buscaremos aproximar nossas interpretações analíticas das contribuições teóricas apresentadas no capítulo de fundamentação teórica.

A análise do material empírico desta pesquisa, composto por entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor-participante, com a mãe-responsável pelo aluno autista e as observações de sala de aula, foram conduzidas a partir dos procedimentos da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) propostos por Reis (2015, 2018). A etapa paradigmática consistiu na identificação das dimensões presentes nos discursos dos participantes, destacando termos, expressões e unidades de sentido recorrentes que evidenciam modos de compreender a EL em LI na infância. Nesse movimento, agrupamos os enunciados por semelhança temática ou conceitual, a fim de mapear regularidades, tensões e ênfases que emergem das experiências de ambos os interlocutores.

O trabalho paradigmático, portanto, operou como um processo de classificação inicial, no qual o material verbal foi fragmentado e organizado em categorias preliminares que orientam a interpretação. Em continuidade, na fase sintagmática da análise, voltamo-nos para a compreensão dos modos como essas unidades de sentido se articulam dentro das falas de cada entrevistado/a. De acordo com Reis (2015, 2018), o procedimento sintagmático busca reconstruir a lógica interna dos discursos, observando a sequência dos acontecimentos

relatados, as relações estabelecidas entre afetos, práticas e contextos, bem como os encadeamentos que revelam sentidos mais amplos sobre as experiências vividas. Esse processo permite interpretar não apenas o que foi dito, mas como foi dito, considerando marcas discursivas que apontam para movimentos de interpretação, expectativas, aprendizagens e percepções sobre a participação da criança autista em práticas de ELC em LI.

Ao articular ambas as dimensões, paradigmática e sintagmática, a análise possibilitou uma leitura sensível e aprofundada das falas e das observações, respeitando suas singularidades e reconhecendo a complexidade das relações humanas envolvidas no contexto investigado. As falas do professor, da mãe e as observações, quando analisadas a partir desse procedimento duplo, revelaram não apenas categorias interpretativas consistentes, mas também percursos afetivos, práticas pedagógicas, desafios e potencialidades emergentes no processo de EL em LI *com* uma criança autista. Essa abordagem analítica permitiu compreender como os sentidos construídos por cada participante se entrelaçam e contribuem para a elaboração de uma EL que afirma a diferença, a sensibilidade e a potência das experiências infantis.

Considerando o processo de intersubjetivação presente na APS desta pesquisa, optamos por manter a interpretação resultante desse movimento, uma vez que ela expressa de maneira fidedigna o caráter dialógico da leitura dos dados. Entendemos que tal decisão respeita a complexidade inerente ao processo interpretativo e evidencia a construção compartilhada de sentidos que emerge da análise do material empírico.

4.1 A fala docente: experiências da EL em LI *com* Criança autista

A partir da transcrição e sistematização da entrevista realizada com o professor de Língua Inglesa, emergiram categorias analíticas que refletem suas percepções, experiências e desafios na EL com crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essas categorias foram construídas com base na Análise Paradigmática e Sintagmática (Reis, 2015, 2018) e confirmadas por meio do processo de intersubjetivação apresentado anteriormente, garantindo consistência interpretativa, coerência teórico-metodológica e fidelidade às narrativas do participante. Assim, a seguir, apresentamos as categorias e subcategorias resultantes, que permitem compreender de maneira aprofundada os sentidos produzidos pelo docente acerca de sua prática, suas condições de trabalho e suas concepções

sobre EL no contexto escolar investigado.

Quadro 7 - Categorias e subcategorias do professor-participante

Dimensões	Classificações	Subcategorias	Ocorrências
Educação	Formação docente	Inicial	8
		Continuada	14
	Recurso Didático	Ausência de adaptação	18 e 24
			16
	Língua-alvo	Ausência	24
		Recreação	34 e 36
	Prática pedagógica		16, 18, 26, 32 e 34
Ética	Relação interpessoal	Afetividade	22
		Conflito	14 e 18
	Alteridade		26, 30 e 32

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise realizada, definimos duas dimensões analíticas – educação e ética – que orientam a leitura e a construção dos significados identificados na narrativa docente.

Na dimensão da educação³⁰, o professor faz referência à sua *formação docente*³¹, tanto *inicial* quanto *continuada*, aos *recursos didáticos* utilizados em sua prática pedagógica, bem como à *ausência de adaptações* desses recursos no contexto em tela. Além disso, menciona aspectos relacionados à *língua-alvo*, seja pela sua *ausência*, seja por processos de *recriação* e traz instâncias de *práticas pedagógicas*. Na dimensão da ética, o professor enfatiza aspectos das *relações interpessoais*, que se manifestam tanto por meio da *afetividade* quanto por eventuais situações de *conflito*. Outra classificação relevante nessa dimensão é a *alteridade*, entendida como o reconhecimento e o respeito às diferenças. Para enriquecer a análise realizada, apresentamos, a seguir, excertos selecionados da entrevista, os quais evidenciam as categorias e subcategorias.

³⁰ As palavras sublinhadas representam as categorias mais amplas (hiperônimos).

³¹ As palavras destacadas em itálico representam as subcategorias e suas ocorrências (hipônimos).

Na dimensão da educação, identificamos a classificação *formação docente* em duas subcategorias, *formação inicial* (turno de fala 8) e *formação continuada* (turno de fala 14). Essa distinção permite compreender os diferentes momentos e processos constitutivos da profissão do docente. As falas do professor-participante, apresentadas nos excertos a seguir, evidenciam como essas formações se materializam em sua trajetória no contexto investigado.

“Então, eu sou formado em pedagogia e também letras portuguesas e inglês e pós-graduação de metodologia da língua inglesa. Já venho trabalhando com a língua inglesa desde o ano 2011 com experiência no campo com os alunos em sala de aula. Como também já trabalhei dando aulas particulares de inglês e trabalhei num colégio particular no início e agora estou atuando no colégio municipal Monteiro Lobato”. (Professor-participante Alfred, turno de fala 8)

“Eu sei que é sigiloso, sim³². Então, tivemos lá cursos que o município ofereceu para nós, nesse campo sobre o autismo. E também tivemos cursinhos de 10 horas, algo assim que a gente fez também online, além disso, então a gente já tinha uma experiência vamos dizer, uma experiência sobre como a gente vai ter que trabalhar com aquele aluno autista em sala de aula tem que dar mais atenção para ele nesse sentido sabendo que ele também tem que a gente tem que se abrir para ele de uma maneira assim para ele sentir que você quer o bem para ele porque a gente percebe que o aluno autista, se ele não gostar de você, ele vai ter... Por exemplo, o nosso aluno, que a gente tem aqui, ele, se ele não gosta de você, ele vai te empurrar. Então, a gente sempre percebe dessa maneira aí”. (Professor-participante Alfred, turno de fala 14)

Ainda na dimensão da educação, identificamos a classificação *recurso didático* (turno de fala 16), o qual evidencia a subcategoria de *ausência de adaptação* (turno de fala 18) dessa classificação nas práticas observadas. Tal constatação é ilustrada nos excertos apresentados a seguir, que revelam lacunas na utilização de materiais pedagógicos adequados ao contexto investigado, reforçando a necessidade de refletir sobre a mediação didática no processo de EL.

“Então, as atividades que a gente trabalha, a gente geralmente usa o livro da coleção Joy da editora a editora Opet a gente segue as orientações que a gente tem lá para trabalhar as didáticas lógico que a metodologia também está tudo ali e acho que é isso parece.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 16)

³² Para contextualizar a resposta do professor-participante, apresentamos a pergunta realizada pela pesquisadora: “Não tem problema, vai ficar tranquilo. Lembrando que é sigiloso, tá?” (Turno de fala 13, professora-pesquisadora).

“Então, especificamente, eu não preparo uma aula bem específica para o aluno autista. Eu chego na sala, aí, por exemplo, já vou conversando com o aluno para saber como está o dia dele, para saber como ele está também. Ou até no recreio, antes da aula, a gente já pergunta como que vai, tudo bem. Tipo assim, para ele já ir se preparando que vai ter aula, né? E quando chega na sala, a gente vai dando atenção mais específica para ele. Nesse sentido. Sabendo já como ele reage com a gente, né? Embora agora ele já esteja bem adaptado, né? Ele já está bem tranquilo comigo na sala de aula. No início foi difícil, né? até ele se adaptar. Eu vejo que as professoras regentes também de antes, também tinham esse problema com o aluno, agora já é melhor. Até pegar o jeitinho do aluno.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 18)

Ainda na mesma dimensão, identificamos a classificação *língua-alvo*, o qual se manifesta em duas subcategorias distintas: na *ausência* (turno de fala 24) e na *recreação* (turno de fala 34). Essa dualidade evidencia diferentes modos de inserção e abordagem da língua inglesa no contexto observado, revelando tanto lacunas quanto possibilidades pedagógicas. Os excertos apresentados a seguir ilustram essas subcategorias e permitem uma análise mais rica sobre o lugar que a língua-alvo ocupa nas práticas educativas investigadas.

“Da família? Eu acho que a família também tem que, além de saber que o aluno precisa interagir em sala de aula, tem que incentivar o aluno em casa, né? se for atividades para casa eu geralmente não mando atividade de inglês pra casa mas a família tem que estar consciente que tem atividades que vai da regente e eles tem que incentivá-lo em casa pra ele interagir, fazer atividade quando ele chegar na sala de aula ele já sabe que ele tem que também fazer ali e a família tem que estar presente se bem que muitos pais esquecem para a escola. Isso. Acho que é isso.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 24)

“Acho que não tem uma parte bem específica, assim, de interagir é quando a gente pede para o aluno auxiliar ele, né? Agora, no sentido que você está falando, é de... Pode ser em questão de auxílio de atividade, em questão de realizar atividade junto, tanto na oralidade quanto na escrita, ou na brincadeira. Mas é na escrita, né? Quando ele tem dificuldade de registro, que a gente coloca ele com o aluno, que ajuda ele nesse sentido. e atividades que a gente faz, tipo uma dinâmica, ele interage sozinho. Eu acho que ele é bem espontâneo nessa parte. Tipo, a gente brinca de morte e vivo, né? Sit down, stand-up. Então, as dinâmicas, ele participa tranquilamente nesse sentido.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 34)

Prosseguindo o processo de análise, compreendemos, na dimensão da educação, a classificação *prática pedagógica*, cuja presença foi identificada e corroborada coletivamente durante a análise interpretativa do material empírico. Tal classificação reflete as ações e

práticas docentes mobilizadas no contexto investigado, revelando dimensões que atravessam o fazer pedagógico. Os excertos apresentados a seguir ilustram e fundamentam essa categoria analítica.

“Então eu acho que eu trago o aluno assim ele gosta muito dos desenhos e animados essas coisas, como eu disse antes, ele gosta de desenhar. Então, a gente traz, né, trazendo os desenhos para ele interagir com a língua inglesa, A gente fala algum nome de um personagem, alguma coisa para ele ficar mais à vontade na aula e para ele conseguir registrar alguma coisa. Se bem que esse aluno, ele registra muito bem. A letra dele é muito linda, bonita. Ele faz tudo. Não sempre. Depende do humor que ele está também. Lógico que ele sempre tem os seus altos e baixos. mas ele é assim que eu faço eu acho que sempre trago alguma coisa pra ele ele gosta de recompensas também eu notei pro nosso aluno ele fala assim hoje eu posso ir na frente, na fila, no recreio daí a gente fala sim, você vai fazer então atividade mas a gente tenta cortar não dar recompensas para ver se ele faz as atividades, registro, sem ter que ganhar alguma coisa para fazer.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 32)

Na dimensão da ética, interpretamos a classificação *relação interpessoal*, identificado em duas subcategorias distintas: *afetividade* (turno de fala 22) e *conflito* (turno de fala 18). Essas ocorrências evidenciam as formas pelas quais os vínculos humanos e as tensões no espaço escolar se manifestam nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, revelando aspectos ético-afetivos que atravessam a prática docente. O excerto a seguir exemplifica essa categoria analítica.

“Eu acho que ele está no início, o aluno, ele era, no social era bem difícil, né? Ele interagia. Agora já dá para ver que ele está interagindo mais. ele lógico que sempre tem um aluno que ele tem mais afinidade então ele está interagindo mais com os outros mas sempre tem aquele aluninho que ele gosta de ficar mais perto até com os professores ele também tem mais afinidade com uns e principalmente com o professor de educação física ele gosta mais, é lógico ele vai lá, tem mais afinidade acho que todos os alunos tem mais nÉ eu acho que isso a pergunta um tem não sei.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 22)

“E quando chega na sala, a gente vai dando atenção mais específica para ele. Nesse sentido, sabendo já como ele reage com a gente, né? Embora agora ele já esteja bem adaptado, né? Ele já está bem tranquilo comigo na sala de aula. No início foi difícil, né, até ele se adaptar. Eu vejo que as professoras regentes também de antes, também tinham esse problema com o aluno, agora já é melhor. Até pegar o jeitinho do aluno.” (Professor-participante Alfred, turno de fala 18)

Ainda na dimensão da ética, interpretamos a classificação *alteridade* (turno de fala 26), compreendemos como a capacidade de reconhecer e valorizar o outro em sua diferença, estabelecendo relações pautadas no respeito, na empatia e na escuta sensível. Essa categoria reflete o compromisso ético da prática docente com a diversidade e com a humanização das interações pedagógicas. Os excertos a seguir ilustram essa manifestação no contexto investigado.

“Interação social é... A interação social e a participação ativa do aluno com TEA nas aulas de língua inglesa. Eu acho que a gente deixa o aluno meio assim no primeiro momento, para ver se ele está, vamos dizer assim, de bom humor ou bom naquele dia, para ele começar a interagir, se socializar. Porque às vezes ele já está assim, ele só quer, por exemplo, o nosso aluno, ele gosta mais de pintura, pintar, né? Então a gente chega, espera ele fazer o que ele quer primeiro um pouquinho e depois a gente já traz ele para o, vamos dizer assim, o registro, a atividade que precisa fazer ali.”
(Professor-participante Alfred, turno de fala 26)

Com base nessas categorias e subcategorias analisadas, interpretamos os excertos produzidos na entrevista com o professor-participante, e, buscamos compreender como os significados atribuídos à prática docente, às relações interpessoais e às experiências por meio ensino da língua inglesa, evidenciando as tensões, afetos e posicionamentos éticos que atravessam o trabalho pedagógico com uma criança com TEA. A partir dessa interpretação, os excertos analisados constituem-se como material empírico que revelou pela linguagem, modos de ser e estar no processo educativo, permitindo à pesquisa articular teoria e prática sob a perspectiva da EL.

4.2 Afetos e práticas: a compreensão da mãe sobre EL com Criança autista

A partir da transcrição e sistematização da entrevista realizada com a mãe³³ participante, foram identificadas categorias de análise que evidenciam suas percepções, experiências e expectativas em relação ao processo de escolarização e ao ensino de Língua Inglesa para seu filho com TEA. Essas categorias, construídas com base na APS (Reis, 2015, 2018) e validadas pelo processo de intersubjetivação, permitem compreender de modo

³³ Optamos por incluir, na apresentação dos resultados, as perguntas dirigidas à participante-mãe. Considerando a extensão e a complexidade de suas respostas, a explicitação prévia dos enunciados é fundamental para a adequada compreensão do sentido atribuído por ela às questões propostas, bem como para assegurar transparência na classificação analítica realizada pela pesquisadora.

sensível e aprofundado como a família interpreta as práticas inclusivas da escola e os impactos desse percurso na vida da criança. A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias emergentes dessa análise.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias da mãe-participante

Dimensões	Classificações	Subcategorias	Ocorrências
Educação	Incerteza		28, 36, 38 e 48
	Língua-alvo	Ausência	38 e 73
		Recreação	30, 54 e 58
Ética	Relação Interpessoal	Mãe-escola	52, 81, 87, 129, 131, 133, 135 e 137
		Mãe-professor	48, 50, 87 e 91
		Aluno-aluno	99, 101, 103, 105 e 107
	Alteridade		38 e 52

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do processo de análise e da intersubjetivação, identificamos categorias e subcategorias que apresentam as principais dimensões de sentido interpretadas nas falas da mãe-participante. Construímos essas categorias com base na recorrência temática, na frequência discursiva e nas relações de significado identificadas no material empírico, com base nos pressupostos da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (Reis, 2018). Organizamos no quadro apresentado as categorias distribuídas em duas dimensões - Educação e Ética - que se entrelaçam ao longo da análise, evidenciando categorias e subcategorias que compõem o contexto investigado.

Na dimensão da educação, identificamos a classificação *incerteza* (turnos de fala 28, 36, 38), que entendemos como os questionamentos vivenciados pela mãe-participante diante do processo educativo do filho com TEA. Identificamos essa *incerteza* na dificuldade da mãe em compreender as especificidades do desenvolvimento da criança quanto nas dúvidas sobre as práticas pedagógicas e os apoios institucionais necessários para favorecer a aprendizagem. Essa interpretação não representa uma fragilidade, mas reflete uma complexidade do contexto educacional inclusivo e revela a ausência de orientações sistemáticas e de um

acompanhamento mais efetivo por parte da escola. Do ponto de vista da EL, este elemento apresenta a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas entre família e escola, pautadas na afetividade e no reconhecimento da mãe como parte integrante do processo educativo. Podemos identificar essa classificação nos seguintes trechos de fala da mãe-participante:

“Ah, ele vai de Van. Então, tá bom. A gente vai iniciar, então, com as perguntas oficiais aqui da entrevista. Então, a primeira pergunta. Como tem sido a experiência do seu filho no processo de escolarização e aprendizagem de inglês?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 27)

“*Huumm.... Nessa parte aí... Sei não.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 28)

“Alguma atividade de inglês já foi como tarefa de casa para vocês desenvolverem ou não?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 35)

“*Não, não sei*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 36)

“Quais os desafios seu filho enfrenta em relação a comunicação, a linguagem, como que ele se expressa?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 37)

“*Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 38)

Ainda na dimensão da educação, identificamos a classificação *língua-alvo*, ao qual apresentou-se em duas subcategorias, tanto na *ausência* (turnos de fala 38 e 73), quanto na recreação (turnos de fala 30, 54, 58), compreendemos que a presença dessas subcategorias mostram uma relação ambígua com o ensino da língua inglesa, ora marcada pela falta de contato com o idioma, ora pela sua emergência em situações de construção de sentidos, isso nos permitiu entender que o ensino da língua, no contexto investigado, deve ser articulado de maneira apropriada aos contextos de interação social e uso, com a intenção de possibilitar ao aluno um conhecimento intercultural, e assim tornando a língua alvo significativa. Podemos observar a presença dessa classificação nos seguintes trechos enunciados pela mãe-participante:

“Quais os desafios seu filho enfrenta em relação a comunicação, a linguagem, como que ele se expressa?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 37)

“*Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né*”
(Mãe-participante Carol, turno de fala 38)

“Você percebeu alguma mudança na interação do Cadu com a língua inglesa e os desenhos?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 71)

“*Acho que não, não teve muita mudança, não.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 73)

“Ele tem comentado algumas palavras, palavras em inglês, comentado sobre alguns desenhos?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 29)

“*Ele só fala daqueles desenhos, o nome daqueles bichos lá em inglês.*”
(Mãe-participante Carol, turno de fala 30)

“Que tipo de atividade você percebe que ajuda mais na aprendizagem do seu filho?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 53)

“*Desenho*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 54)

“E ele sabe nomear as partes do desenho, colorir?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 57)

“*Sabe.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 58)

Na dimensão da ética, interpretamos a classificação da *relação interpessoal*, identificado em três subcategorias recorrentes nas narrativas da mãe-participante. Essas manifestações foram distribuídas nas seguintes subcategorias: *mãe-escola* (turnos de fala 52, 81, 87, 129, 131, 133, 135, 137), *mãe-professor* (turnos de fala 48, 50, 87, 91) e a subcategoria *aluno-aluno* (turnos de fala 99, 101, 103, 105, 107), evidenciando diferentes formas de interação e sentidos atribuídos às relações estabelecidas no contexto escolar. Esse entendimento pode ser observado nos seguintes excertos das falas da mãe-participante, que ilustram de forma significativa as nuances dessas relações interpessoais.

“Você considera que a escola e o professor de língua inglesa atende as necessidades que o seu filho precisa?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 47)

“*Acho sim.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 48)

“Poderia dar algum exemplo?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 49)

“*Mas, sei lá.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 50)

“Em relação à questão do diagnóstico dele, por exemplo, que ele tenha direito de ter um acompanhante em sala de aula. Você faz esse acompanhamento, se ele realmente tem ou não essa acompanhante em sala de aula?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 51)

“Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 52)

“E você em casa, como você ajuda ele a desenvolver as atividades de comunicação, tarefa de casa, para interagir com os demais?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 80)

“Tarefa em casa não gosta de fazer não. É uma guerra, fazer tarefa em casa.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 81)

“É... Na questão da comunicação dele, do comportamento. Ele tem se relacionado com outras crianças, nessa questão de comportamento, de comunicação?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 98)

“É, agora ele tá bem, né? Porque antes ele nunca... Nunca queria.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 99)

“Como ele interage com as outras crianças quando saem de casa?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 100)

“Brinca. Quando nós sai, assim, brinca, mas de repente se emburrece, fica bravo.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 101)

“A quantidade de crianças, isso afeta para ele?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 102)

“Se tiver mais, ele fica bravo porque a outra criança não quer brincar com ele.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 107)

“Estudar. E a escola, tem dado alguma devolutiva para você? Como está a sua relação com a escola?” (Professora-pesquisadora, turno de fala 128)

“Só quando tem reunião, depois, tem o boletim.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 135)

Ainda na dimensão da ética, interpretamos a classificação da *alteridade*, identificado nas ocorrências (turnos de fala 38 e 52) das narrativas da mãe-participante. Compreendemos esses episódios de *alteridade* como expressões de reconhecimento do outro em sua singularidade e sensibilidade diante das diferenças que atravessam o processo educativo. No contexto investigado identificamos a *alteridade* como um princípio ético que sustenta as interações entre mãe, escola e aluno, revelando modos de perceber e acolher o aluno com

TEA, assim, sob a perspectiva da EL, a *alteridade* concretizou-se nas práticas cotidianas, espaço dialógico, afeto e transformação.

Observamos, na análise da pergunta e da resposta da participante, a presença explícita da alteridade como princípio orientador da relação entre pesquisadora, mãe e criança. Ao formular a pergunta, a pesquisadora reconhece a singularidade do aluno; por sua vez, a mãe, ao responder, também mobiliza essa noção ao afirmar que ele é “*meio... sei lá, não presta atenção*”. Essa expressão, embora coloquial, revela que ela estabelece uma comparação implícita com outras crianças, identificando o que considera particularidades do comportamento do filho. Tal comparação evidencia o esforço da participante em compreender a individualidade da criança, situando-a em relação a um grupo maior, ao mesmo tempo em que reconhece as especificidades que o diferenciam. Essas categorias, portanto, sustentam a interpretação de que a classificação da alteridade se faz presente na interação, demandando, na sequência da análise, uma explicitação mais detalhada sobre como essa noção fundamenta as interpretações produzidas no estudo.

“Quais os desafios seu filho enfrenta em relação a comunicação, a linguagem, como que ele se expressa?”. (Pesquisadora, turno de fala 37)

“*Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 38)

“Em relação à questão do diagnóstico dele, por exemplo, que ele tenha direito de ter um acompanhante em sala de aula. Você faz esse acompanhamento, se ele realmente tem ou não essa acompanhante em sala de aula?” (Pesquisadora, turno de fala 51)

“*Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção.*” (Mãe-participante Carol, turno de fala 52)

A interpretação dos materiais empíricos permitiu-nos identificar dimensões paradigmáticas que evidenciam recorrências temáticas, tensões e sentidos atribuídos ao processo de escolarização e ao ensino de LI *com* a criança com TEA. No plano paradigmático, agrupamos os enunciados em duas dimensões principais, Educação e Ética, que emergiram de modo consistente em ambos os conjuntos de materiais empíricos. Na dimensão da educação, destacamos classificações como *formação docente*, *recursos didáticos*, *práticas pedagógicas*, *incerteza* e o lugar da *língua-alvo*, ora *ausente*, ora *recriada* em situações de interação. Já na

dimensão da ética, identificamos as classificações relacionadas às *relações interpessoais* (*professor-aluno, mãe-escola, mãe-professor, aluno-aluno*) e à *alteridade*, entendida como reconhecimento e valorização da diferença. A sistematização paradigmática revelou, assim, linhas de força que estruturam as experiências dos participantes, permitindo compreender como constroem sentidos sobre sua atuação e sobre os percursos educativos do aluno autista.

No eixo sintagmático, evidenciamos como as unidades de sentido se articulam para produção de significados mais amplos sobre a EL em LI no contexto investigado. A narrativa do professor apresenta um encadeamento que alterna memórias de formação, dificuldades práticas com adaptação de recursos, modos de inserção da língua-alvo e vivências afetivas e tensionadas com o aluno. Esse movimento mostra um docente que compreende o ensino a partir de experiências acumuladas, mas que enfrenta desafios estruturais, sobretudo relacionados à ausência de adaptações e ao trabalho individualizado demandado pelo aluno. Já a narrativa da mãe segue uma lógica marcada por hesitações, dúvidas e expectativas, articulando incertezas sobre o desenvolvimento do filho, percepções sobre o contato com a língua inglesa e interpretações sobre as relações interpessoais na escola. Em ambos os casos, o procedimento sintagmático evidenciou o modo como afetos, práticas, expectativas e tensões se organizam narrativamente, configurando percursos interpretativos singulares.

A articulação entre os movimentos paradigmático e sintagmático permitiu elaborar uma leitura sensível, ética e teoricamente informada das experiências do professor e da mãe. No entrelaçamento entre as categorias identificadas e a lógica narrativa construída pelos participantes, emergem significados que transcendem a dimensão descritiva, revelando campos de tensão, cuidado, acolhimento, lacunas institucionais e potencialidades na prática educativa com a criança autista. As falas, interpretadas de forma integrada, mostram que a EL em LI se constitui não apenas por escolhas pedagógicas, mas também por relações humanas, por gestos de escuta e por movimentos de reconhecimento da singularidade da criança. Assim, compreendemos como os sentidos atribuídos pelos participantes se entrelaçam e fundamentam uma prática educativa que afirma a diferença, produz afetos e reconhece a complexidade do trabalho com crianças com TEA no contexto escolar investigado.

4.3 Educação Linguística em movimento: análise das observações no ensino de Língua Inglesa

Realizamos o processo analítico, a partir da APS e emergiram categorias interpretativas que foram organizadas no quadro abaixo. No plano mais amplo, foram identificadas como hiperônimos as dimensões Educação Linguística, Ética e Identidade, que estruturam a compreensão das práticas observadas. Em um nível mais específico, configuraram-se como hipônimos as classificações analíticas que orientam a interpretação dos dados empíricos. Entre elas, destacam-se a classificação *Língua-alvo*, composta pelas subcategorias professor Alfred e aluno Cadu. Além disso, foi identificada a classificação *Relação interpessoal*, que se desdobra nas subcategorias *professor–turma*, *professor–Cadu* e *Cadu–colegas*.

Essas categorias e subcategorias foram analisadas e exemplificadas por meio de excertos das observações realizadas em sala de aula de LI, registradas por mim, professora-pesquisadora, permitindo evidenciar como as interações, os usos da língua e as práticas pedagógicas se articulam às dimensões de Educação Linguística, Ética e Identidade no contexto investigado.

Quadro 9 - Categorias e subcategorias de análise das observações

Dimensão	Classificação	Subcategorias	Observações
Educação Linguística	Língua-alvo	Professor-Alfred	Obs.1; Obs.2; Obs.3; Obs.4; Obs.5; Obs.6; Obs.7; Obs. 9; Obs.11.
		Aluno-Cadu	Obs.1; Obs.2; Obs.3; Obs.7; Obs.10;
Ética	Relação interpessoal	Professor-turma	Obs.1; Obs.2; Obs.3; Obs.4; Obs.5; Obs.6; Obs.7; Obs.8; Obs.9; Obs.10; Obs.11.
		Professor-Cadu	Obs.1; Obs.2; Obs.3; Obs.4; Obs.5; Obs.6; Obs.8; Obs.9; Obs.10; Obs.11.
		Cadu-colegas	Obs.1; Obs. 2; Obs.6; Obs.9; Obs.10; Obs.11.
Identidade			Obs.1; Obs.2;Obs.3; Obs.4; Obs.5; Obs.6;

		Obs.7; Obs.8; Obs.9; Obs.10; Obs.11.
--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na dimensão da Educação Linguística, emergiu a classificação *Língua-alvo*, observamos que seu uso pelo *professor Alfred* ocorre de forma situada e limitada a momentos específicos da rotina da aula, especialmente em cumprimentos, comandos e repetição oral. No eixo sintagmático, esses usos aparecem sequencialmente no início das aulas ou em momentos de prática coletiva, sendo frequentemente seguidos por explicações em língua portuguesa. Essa dinâmica revela uma prática de ensino em que o inglês funciona como marcador ritualístico de início da aula e de exercícios de repetição, enquanto a mediação pedagógica ocorre predominantemente em português. Podemos observar essa ausência na classificação *Língua-alvo*, ainda mais recorrente, no quadro analisado, pois não há recorrência em todas as observações de aula realizadas. Abaixo, recorremos a duas falas do professor para ilustração:

“Good afternoon, students!”. (Obs.1)

“Good afternoon! How are you today? How is the weather today?”. (Obs. 2)

Ainda na dimensão da Educação Linguística, classificação *Língua-alvo* e subcategoria *Aluno-Cadu*, a relação com a língua-alvo manifesta-se de maneira intermitente, sensível ao contexto e mediada por interações afetivas e sociais. Paradigmaticamente, suas formas de participação incluem repetir palavras, responder oralmente em voz baixa, observar os colegas ou engajar-se parcialmente nas atividades propostas. Essas ações revelam que a participação do aluno não se organiza de forma linear, mas se constrói em movimentos de aproximação e afastamento da atividade linguística, frequentemente atravessados por aspectos emocionais, interesse pessoal e interação com o professor ou colegas. Também observamos uma baixa ocorrência do uso da *língua-alvo* pelo aluno, uma vez que, nas observações analisadas, são poucos os momentos em que ele utiliza ou produz enunciados em LI, sendo sua participação predominantemente mediada pela língua portuguesa ou por outras formas de interação no contexto da aula. Observamos essa análise nos seguintes trechos:

“participou da repetição juntamente com os colegas”. (Obs. 1)

“As meninas gostaram do Stitch, ele é blue, azul”. (Obs. 2)

Na dimensão da Ética, classificação *Relação Interpessoal* e subcategorias *professor-turma*, as interações revelam um esforço constante de organização da sala, mediação de comportamentos e manutenção da atenção coletiva. Paradigmaticamente, emergem práticas de orientação, advertência e incentivo. Por exemplo, em outros momentos, o docente utiliza práticas lúdicas para envolver os alunos:

“o professor propôs uma breve dinâmica de comandos corporais”. (Obs. 3)

“As crianças foram chamadas ao quadro para associar os flashcards às escritas corretas”. (Obs. 4)

Seguimos na dimensão da Ética, com a classificação *Relação Interpessoal* e subcategoria *professor-Cadu*, a relação entre professor e Cadu apresenta fortes elementos de mediação pedagógica, acolhimento e tentativa de incentivo à participação. Conforme a análise, aparecem ações de ajuda individualizada, proximidade física e diálogo direto, como também observamos uma relação marcada por negociação e flexibilização das tarefas, indicando uma tentativa de responder às necessidades do aluno. Exemplificamos com os trechos:

“professor continuou auxiliando Cadu”. (Obs. 2)

“o professor chamou Cadu para posicionar-se no centro da sala, próximo ao quadro, a fim de repetir em inglês as características físicas que o descreviam”. (Obs. 3)

Ainda na dimensão da Ética, na classificação *Relação Interpessoal* e subcategoria *Cadu-colegas*, observamos que as interações revelam práticas de cooperação, curiosidade e reconhecimento mútuo, por meio de ações de ajuda, observação e compartilhamento. Essas interações demonstram que a participação de Cadu na turma se constrói em relações cotidianas de colaboração e convivência. Exemplificamos com as seguintes observações:

“Cadu ainda não havia terminado de colorir sua flower, e alguns colegas se aproximaram para sugerir ideias de cores e detalhes”. (Obs. 6)

“Um colega, ao perceber o Mini-book de Cadu ainda em branco,

perguntou-lhe qual cor ele utilizaria para pintar, ao que ele respondeu que não iria pintar”. (Obs. 9)

No que diz respeito à dimensão da Identidade, observamos ações que revelam a construção de uma identidade que se expressa por meio de interesses específicos, como personagens e desenhos, funcionando como formas de comunicação e aproximação social. Essas expressões aparecem intercaladas com as atividades escolares, indicando que os interesses pessoais do aluno coexistem com as demandas pedagógicas e contribuem para a construção de sua presença no ambiente da sala de aula. Para melhor compreensão, analisamos os trechos abaixo:

“Cadu demonstrava sinais de cansaço e desinteresse, bocejando, apoiando o rosto nas mãos e recostando a cabeça no encosto da cadeira”. (Obs. 5)

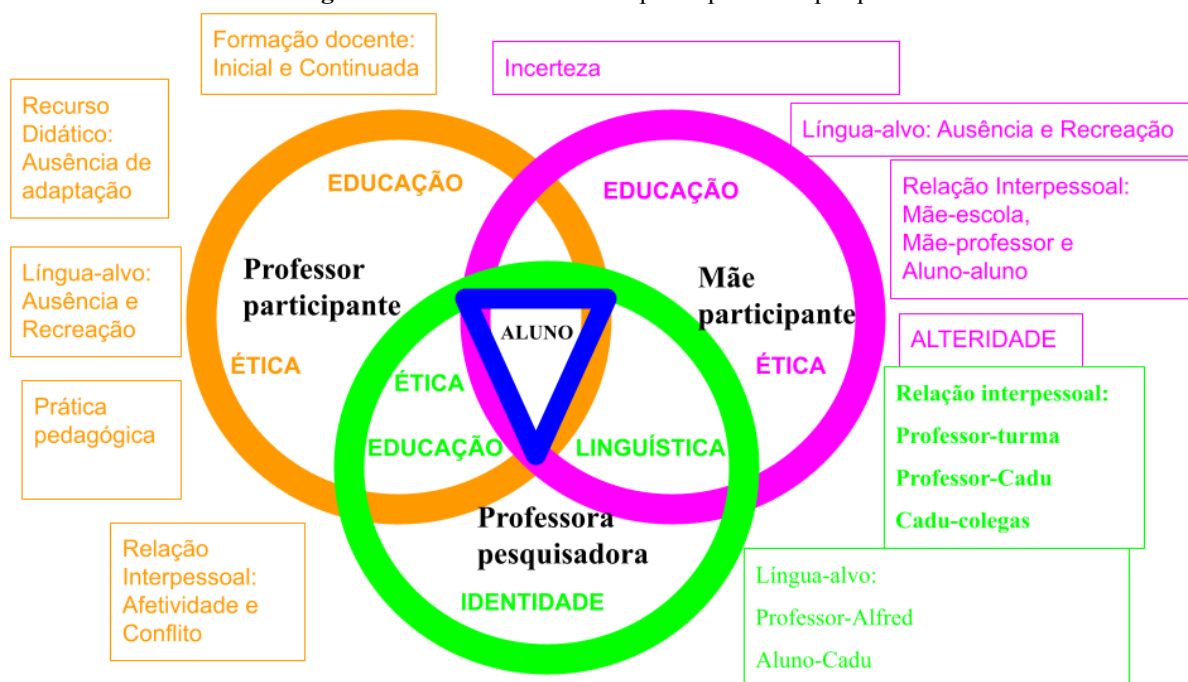
“Cadu, que também demonstrou afeto e receptividade”. (Obs. 7)

“Cadu também me abraçou, demonstrando semblante fechado”. (Obs. 11)

A partir da interpretação das anotações das aulas pela APS, compreendemos que a Educação Linguística no contexto investigado se constitui em um espaço relacional, no qual a linguagem, interação e subjetividade se entrelaçam de forma dinâmica. As categorias emergentes, Educação Linguística, Ética e Identidade, evidenciaram que o ensino de língua inglesa não se limita ao uso instrumental da *língua-alvo*, mas envolve processos de mediação pedagógica, construção de vínculos e reconhecimento das singularidades dos sujeitos. No caso do *aluno Cadu*, sua participação revela movimentos de aproximação e distanciamento das práticas linguísticas, atravessados por aspectos afetivos, sociais e identitários, o que reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis à diferença. Nesse sentido, notamos que a promoção de uma Educação Linguística Crítica em contextos etnográficos demanda não apenas a ampliação das oportunidades de uso significativo da *língua-alvo*, mas também a valorização das relações éticas, da escuta sensível e do reconhecimento da diversidade de formas de participação dos alunos. Assim, a partir do material empírico analisado, argumentamos que práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o diálogo e a alteridade constituem elementos fundamentais para a construção de experiências de aprendizagem linguística mais críticas.

A imagem apresentada a seguir sintetiza, de forma visual e analítica, as categorias emergentes desta pesquisa, evidenciando a intersecção entre dimensões interpretadas a partir das vozes do professor participante, da mãe participante e da professora pesquisadora, tendo o aluno autista como eixo central do processo educativo. O diagrama de intersecção permite compreender como aspectos como formação docente, práticas pedagógicas, relações interpessoais, afetividade, incerteza e alteridade não se organizam de maneira isolada, mas se constituem relacionalmente no cotidiano da EL na infância. Ao posicionar o aluno no centro das intersecções, a imagem reforça a concepção de que a aprendizagem da língua inglesa em contexto inclusivo emerge do encontro entre sujeitos, saberes e experiências, revelando que a EL se constrói em um espaço ético de diálogo, sensibilidade e corresponsabilidade entre escola, família e pesquisa.

Figura 4 - Visão de mundo dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem de intersecção evidencia que a EL na infância, especialmente em contexto inclusivo, não se constrói a partir de categorias isoladas, mas no entrelaçamento entre

educação, ética e alteridade. As classificações atribuídas ao professor participante, *formação docente inicial e continuada*, *recurso didático*, *prática pedagógica* e *língua-alvo*, revelam limites estruturais e institucionais que atravessam sua atuação, como a *ausência de adaptações pedagógicas* e a fragilidade na mediação intencional da língua inglesa. Já as classificações emergentes da mãe participante, *incerteza*, *ausência da língua-alvo* e *recreação*, bem como as *relações interpessoais mãe-escola*, *mãe-professor* e *aluno-aluno*, ampliam o olhar para o campo relacional e afetivo, mostrando que o aprender não se restringe ao espaço escolar formal, mas é significado nas experiências cotidianas, nas expectativas e nas percepções familiares. No que se refere às observações realizadas pela professora-pesquisadora na sala de aula de LI, emergiram as dimensões Educação Linguística, Ética e Identidade, bem como as classificações *Língua-alvo* e *Relação Interpessoal*. Tais categorias possibilitam compreender que a imersão do pesquisador na pesquisa etnográfica favorece uma compreensão mais ampla do contexto no qual o aluno autista está inserido e vivencia suas experiências, constituindo-se como elemento fundamental para a investigação.

A sobreposição desses três círculos evidencia que, embora partam de lugares distintos, professor, mãe e pesquisadora, convergem no reconhecimento do aluno como sujeito de linguagem, ainda que essa convergência seja marcada por lacunas, silêncios e tensões. No centro da intersecção, o aluno aparece como eixo epistemológico e ético da pesquisa, reafirmando que é a partir dele que as categorias ganham sentido. A presença da professora pesquisadora, situada no cruzamento entre educação e ética, explicita o papel da investigação como prática responsiva, que não apenas analisa dados, mas se implica nas relações, nos conflitos e nas afetividades que emergem do campo. As categorias éticas: afetividade, conflito, relação interpessoal e alteridade, funcionam como fios que costuram a imagem, indicando que a EL, quando pensada com uma criança autista, exige uma postura humana e consciente.

A intersecção, portanto, não representa harmonia plena, mas um espaço de fricção produtiva, no qual ausências (da língua-alvo, de recursos adaptados, de formação específica) coexistem com potências (vínculos, escuta, cuidado e reconhecimento da diferença). Assim, a imagem sintetiza visualmente o argumento central da análise: a EL inclusiva se constrói no encontro, na tensão e na responsabilidade ética com o outro, sendo o aluno autista não um ponto marginal, mas o centro que convoca a reconfiguração das práticas, das relações e dos sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender LI na infância.

5 ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Nossos corpos físicos recepcionam e administram as infinitas experiências que nos marcam e transformam nossos seres. Essas transformações podem ser dolorosas e ou prazerosas, sutis ou estridentes, duradouras ou momentâneas; mas um traço que penso que todas elas têm em comum diz respeito aos resquícios da colonialidade, camuflados nas promessas da modernidade, e nas tentativas de decolonizá-los. (Egido, 2022, p. 191)

Iniciar a discussão das análises desta pesquisa é adentrar um território sensível, no qual corpo, memória e linguagem se entrelaçam para revelar não apenas o que foi observado, mas também o que foi sentido, vivido e significado no encontro educativo. Assim como afirma Egido (2022), nossos corpos são receptáculos de experiências que nos atravessam e nos transformam, carregando marcas sutis ou estridentes de colonialidade e, simultaneamente, impulsos de resistência e de decolonialidade. É nesse movimento contínuo, entre permanências e rupturas, dores e potências, que se inscrevem as vivências analisadas. Ao discutir as análises, buscamos não apenas interpretar fenômenos, mas compreender como os sentidos emergem das relações, especialmente no ensino de Língua Inglesa *com* crianças e no encontro singular com um aluno autista, em que afetividade, responsividade e ética docente se tornam pilares epistemológicos. Portanto, propomos, nesta seção, apresentar as camadas de significado que se desvelam na prática pedagógica, reconhecendo que cada gesto, cada silêncio, cada interação é atravessada por histórias, estruturas e esperanças que constituem a Educação Linguística em sua complexidade.

5.1 Educação Linguística na Infância: entre encontros, linguagens e experiências com um aluno autista

Compreender a EL na infância implica deslocar o olhar de uma concepção instrumental de língua para uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos de linguagem, atravessados por histórias, experiências, afetos e modos próprios de significar o mundo. Compreendemos que esse olhar afasta-se da lógica que reduz a língua a um conjunto de estruturas ou competências isoladas e aproxima-se de entendimentos que reconhecem o aprender a língua como participar de práticas sociais, discursivas e identitárias (Jordão, 2016; Cavalcanti, 2013). Nesse cenário, o encontro *com* uma criança com TEA amplia ainda mais a

necessidade de considerar que a EL não se dá apenas *na* língua, mas *com* e *através* das múltiplas linguagens que constituem cada sujeito.

Considerando que concebemos a língua, neste trabalho, como um conjunto de práticas sociais situadas e historicamente contextualizadas, entendemos que elas estão intrinsecamente vinculadas aos contextos nos quais se realizam. Nessa perspectiva, o que se compreende como língua não se configura como um sistema único e homogêneo, mas como um conjunto de interpretações possíveis, construídas nas interações sociais. Desse modo, operamos, no campo das interpretações, uma vez que o processo de EL mobiliza múltiplas práticas de linguagem, articuladas por sujeitos diversos em contextos igualmente diversos (Jordão, 2006).

Compreendemos a linguagem como uma formação para cidadania, e segundo Brossi (2022, p. 46), “a linguagem [é] emaranhada aos aspectos do mundo social, que nos possibilita analisar socio-historicamente as diversas vozes dentro das camadas sociais daquele momento”. Como pontua Rocha (2012, p. 48), em uma concepção discursiva da linguagem, ela

nos permite ir além do trabalho calcado na bipolaridade oralidade/ escrita, ainda orientado por visões mais tradicionais de linguagem, da integração escolarizada (artificial) das quatro habilidades e do foco restrito na forma, no léxico, nas funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo a práticas histórica e culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aula.

Entendemos que a linguagem torna-se um espaço privilegiado de leitura crítica da realidade, possibilitando compreender como os sentidos são produzidos, disputados e ressignificados por sujeitos socialmente situados, aspecto fundamental para uma EL. Corroborando essa compreensão, Menezes de Souza (2019) propõe a revisão da noção de língua concebida no singular, defendendo uma abordagem que privilegie uma concepção plural, na qual ela é entendida como repertório, constituído por diferentes recursos semióticos, práticas discursivas e modos de significação. Tal perspectiva amplia o entendimento do ensino de línguas, deslocando-o de uma visão normativa e homogênea para uma abordagem que reconhece a heterogeneidade, a diversidade de usos e a dimensão social da linguagem.

A compreensão da LA, ancorada em uma epistemologia que concebe a linguagem como prática social historicamente situada e discursivamente construída, aborda uma perspectiva que reconhece a centralidade das interações linguísticas na constituição dos

sujeitos e na produção de sentidos, ao mesmo tempo em que considera as “múltiplas identidades que circulam e se (re)constroem nas diversas esferas da vida social” (Paraquett, 2025, p. 280). Segundo Duboc (2020) e Maldonado-Torres (2017), as línguas e as linguagens podem tanto contribuir para a reprodução das colonialidades, sustentadas pelas promessas da modernidade, quanto estimular posicionamentos e ações de caráter decolonial. Ainda para argumentar o posicionamento, Egido (2022, p. 147) explica que,

Para analisar ambas as possibilidades, entendo ser necessário entender as línguas como construtos sociais que carregam marcas de opressão, de supressão e de silenciamento, bem como de lutas, de conscientização e de expansão de vozes. Nesse sentido, as línguas ganham vida não pelas suas estruturas ou pelo status que adquirem quando congeladas em livros de gramática usados ao redor do globo, mas, sim, pelas suas falantes; por aquelas que escolhem falar certas línguas e por aquelas a quem determinadas línguas são impostas.

Compreendemos, segundo o autor, que as línguas e as linguagens não são entidades neutras, mas práticas sociais atravessadas por relações de poder. Ao serem compreendidas como construtos sociais, as línguas carregam marcas históricas de opressão, silenciamento e imposição, ao mesmo tempo em que se constituem como espaços de luta, conscientização e ampliação de vozes subalternizadas. Nessa perspectiva, o ensino de línguas torna-se um campo sensível de produção e também de enfrentamento das chamadas “feridas coloniais”³⁴. Assim, falar essas línguas não implica negar suas marcas coloniais, mas assumir conscientemente o espaço de enunciação como lugar de disputa, ressignificação e transformação, no qual o ensino de línguas pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização da diversidade linguística.

A presença de um aluno com TEA, especialmente no nível 2 de suporte, exige que a EL se (re)enquadre como uma prática responsiva, sensível às formas singulares de comunicação que se expressam por gestos, silêncios, ritmos, objetos de interesse e modos particulares de atenção ao mundo. Assim, a LI, longe de ser apenas um conteúdo a ser ensinado, torna-se um espaço de partilha, cuidado e reconhecimento das potências comunicativas da criança. Nesse sentido, a EL na infância, especialmente no contexto inclusivo, deixa de ser um processo linear e passa a se constituir em movimentos de

³⁴ Para um melhor entendimento do termo “feridas coloniais”, indico a leitura de Rezende (2020, p. 5).

co-construção, nos quais professor, criança e língua se afetam mutuamente.

A língua, nesse processo, deixa de ser um objeto externo a ser dominado e passa a funcionar como mediadora de interação, pertencimento e construção de sentidos. De acordo com os dados analisados, quando ocorre a interação entre professor, aluno e colegas, há a ressignificação do espaço da sala de aula. A integração do aluno nas dinâmicas durante a aula e sua posterior interação com os colegas indicam que a LI operou como um campo de partilha, no qual todos os sujeitos envolvidos foram afetados e transformados.

Assumir essa perspectiva demanda problematizar dicotomias ainda persistentes no campo educativo, como *ensino versus aprendizagem*, *cognição versus afeto*, *razão versus sensibilidade*, as quais limitam a compreensão da linguagem como prática viva. Ao trabalhar com crianças, e particularmente com uma criança autista, tais separações mostram-se não apenas insuficientes, mas epistemicamente injustas, pois tendem a enquadrar o sujeito dentro de expectativas normativas de desempenho e de linearidade. Na ELIC e inclusiva, ensino e aprendizagem não se opõem; eles se enredam. A aprendizagem emerge do encontro, da responsividade e das condições sócio materiais que possibilitam a participação da criança, enquanto o ensino se constitui na escuta e na abertura para aquilo que cada sujeito convoca, mobiliza e revela.

Diante do exposto, a EL na Infância com um aluno autista se inscreve como prática ética e afetiva, que reconhece que aprender uma língua é também experimentar modos plurais de existir. Mais do que transmitir conteúdos, tratamos de criar condições de presença, de cuidado e de participação, em que a criança possa mobilizar suas linguagens, verbais ou não verbais, para construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a LI. A singularidade do aluno com TEA não é vista como obstáculo, mas como parte constitutiva do processo educativo e como oportunidade de repensar concepções cristalizadas sobre linguagem, desenvolvimento e ensino.

Destarte, recuperar o conceito de EL na dimensão desta pesquisa é reafirmar que a língua é relação, encontro e movimento. E, ao mesmo tempo, é afirmar que uma prática verdadeiramente inclusiva só se realiza quando reconhece que cada criança, com suas formas próprias de ser e comunicar, amplia os horizontes do que entendemos como educar linguisticamente. A EL, nessa perspectiva, não separa o ensinar do aprender, nem fragmenta o sujeito em dimensões isoladas, ela acolhe a complexidade da infância, a pluralidade das linguagens e a potência transformadora dos encontros que emergem no cotidiano da sala de

aula.

5.2 Entrelaces das categorias do professor e da mãe na EL com uma criança autista

A leitura conjunta das falas do professor participante e da mãe, revela um entrelaçamento sensível entre expectativas, experiências e modos de compreender o aprender e o ensinar língua inglesa na infância. Ao aproximar as categorias produzidas nas duas entrevistas, percebemos que ambas emergem de lugares distintos de vivência, um institucional e o outro familiar, mas convergem naquilo que sustenta uma EL ética, o reconhecimento da criança como sujeito de linguagem, de direitos e de afetos. Para aprofundar a exemplificação dos momentos de entrelaçamento das categorias analíticas entre os participantes da pesquisa, observamos que, na dimensão educação, o professor-participante afirma: *“Então, a gente traz, né, trazendo os desenhos para ele interagir com a língua inglesa, a gente fala algum nome de um personagem, alguma coisa para ele ficar mais à vontade na aula e para ele conseguir registrar alguma coisa.”* (turno de fala 32 - Alfred), interpretamos em evidência o reconhecimento da interação mediada pela linguagem como elemento central para o desenvolvimento da LI pelo aluno autista. Tal posicionamento revela uma compreensão da linguagem para além de sua dimensão estrutural, assumindo-a como prática social constitutiva dos processos de aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos. A fala do professor indica, ainda, uma postura pedagógica sensível às necessidades do aluno, na medida em que valoriza os modos singulares de participação e expressão da criança no processo educativo.

Na dimensão educação, esse reconhecimento encontra ressonância na fala da mãe, quando afirma *“Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né”* (turno de fala 38 - Carol), na qual o aluno é compreendido como criança de direitos, sujeito histórico e social que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Tal perspectiva evidencia uma concepção de infância que reconhece a criança como agente ativo de seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e produzir sentidos sobre a natureza e a sociedade configuram-se como práticas constitutivas de sua experiência no mundo, por meio das quais a criança produz cultura.

A discussão analítica sobre as falas permite compreender que professor e a mãe compartilham uma visão convergente acerca do aluno autista, reconhecendo-o como sujeito

de linguagem, de direitos e de possibilidades. Tal convergência está fundamentada em Brasil (2010), que reconhece a criança como sujeito histórico, que se constrói em um espaço relacional, no qual a interação, o afeto e o reconhecimento da alteridade se entrelaçam, favorecendo práticas pedagógicas que respeitam a singularidade da criança e potencializam sua participação nos processos educativos em LI. Em vista disso, as análises realizadas não apenas reafirmam os fundamentos teóricos discutidos nesta dissertação, como os expandem e os tensionam a partir das práticas reais e das relações vividas *com* uma criança autista.

As categorias na dimensão ética relacionadas ao vínculo, à afetividade, à motivação e à participação ativa da criança, presentes tanto na fala do professor “[...] *ele lógico que sempre tem um aluno que ele tem mais afinidade então ele está interagindo mais com os outros mas sempre tem aquele aluninho que ele gosta de ficar mais perto até com os professores ele também tem mais afinidade com uns[...]*” (turno de fala 22 - Alfred) quanto na fala da mãe “*Ele só fala daqueles desenhos, o nome daqueles bichos lá em inglês*” (turno de fala 30 - Carol) reafirmam concepções de EL que compreendem a língua como prática social, relacional e situada. Ao enfatizarem que o aprendizado da LI acontece quando a criança se sente vista, acolhida e encorajada, ambos os participantes elucidam o caráter ético e responsivo desse campo, confirmando que a aprendizagem não se limita à aquisição de estruturas, mas envolve processos identitários, sensoriais e afetivos que atravessam a experiência infantil, sobretudo no caso de crianças com TEA. Concepção esta que dialoga com Malta (2019) e Tonelli (2022), quando afirmam que a EL em LI ocorre por meio de uma abordagem dialógica e participativa, em que a criança é autora, produtora de sentidos e agente no processo de aprendizagem.

Por outro lado, quando narram episódios concretos de interação, os gestos de aproximação, as tentativas de comunicação, as respostas inesperadas, os momentos de alegria ou resistência, os participantes exemplificam como a EL se materializa nas microrelações do cotidiano escolar e familiar. Observamos, na dimensão educação, nessas relações uma omissão significativa na subcategoria *prática pedagógica*, evidenciada nos turnos de fala 18 do professor participante, expresso em “*Então, especificamente, eu não preparo uma aula bem específica para o aluno autista*”[...]E quando chega na sala, a gente vai dando atenção mais específica para ele. Nesse sentido. Sabendo já como ele reage com a gente, né? (turno de fala 18 - Alfred), bem como na classificação *língua-alvo*, a lacuna está marcada pela *ausência* de referências ao uso do idioma expresso na fala da mãe, conforme indicado em

“*Acho que não, não teve muita mudança, não.*” (turno de fala 73 - Carol). Tal ausência não deve ser compreendida como um dado isolado ou meramente descritivo, mas como um indício das tensões e dos limites que atravessam a implementação da EL em contextos inclusivos, especialmente no que se refere à mediação pedagógica da LI para alunos neurodivergentes.

Essa omissão encontra respaldo em Ferreira (2018), ao afirmar que a EL necessita ser mediada por recursos pedagógicos adequados, capazes de viabilizar processos comunicativos significativos para alunos neurodivergentes. Na subcategoria de *ausência*, na classificação da *língua-alvo* no discurso da mãe, notamos que sugere que, no contexto familiar, o ensino de LI ainda não se apresenta como uma prática reconhecida ou acessível, o que evidencia a centralidade da escola e do professor como mediadores desse processo. Nesse sentido, a fala do professor, embora reconheça a importância da classificação *prática pedagógica*, também revela limites na explicitação de estratégias concretas voltadas à promoção do uso da *língua-alvo* de forma inclusiva.

Conforme destacam Pessoa et al. (2018), torna-se imprescindível o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam o protagonismo infantil, inclusive de sujeitos neurodivergentes, por meio da linguagem. A discussão da análise dos dados permite inferir que a *ausência* da *língua-alvo* nas falas analisadas aponta para a necessidade de práticas mais intencionalmente mediadas, que possibilitem à criança não apenas o acesso à LI, mas também a participação ativa e significativa nos processos de construção de sentidos. Assim, a lacuna identificada não se configura apenas como um déficit, mas como um elemento analítico que tensiona a prática pedagógica e convoca reflexões sobre a urgência de uma EL inclusiva, capaz de reconhecer e potencializar as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças neurodivergentes. Esses exemplos revelam que a EL *com* crianças autistas acontece na observação atenta, na adaptação sensível das propostas, no respeito ao ritmo singular da criança, e na construção conjunta de sentidos que não cabem em modelos rígidos, atribuídas pelos processos educativos.

Nesta pesquisa etnográfica sobre EL em LI *com* uma criança autista, compreendemos que levar desenhos e mencionar nomes de personagens pode, sim, constituir linguagem como prática social, na medida em que essas ações funcionam como formas legítimas de interação, expressão de interesses e construção de sentidos no contexto da sala de aula. No caso observado, quando Cadu mobiliza personagens ou desenhos, ele não apenas apresenta um

objeto de interesse individual, mas também estabelece pontes de comunicação com o professor e com os colegas, acionando repertórios culturais compartilhados. Nesse sentido, a língua como prática social não se restringe ao uso formal da LI ou à produção de estruturas linguísticas esperadas, mas envolve os modos pelos quais os sujeitos utilizam diferentes recursos semióticos — palavras, imagens, gestos e referências culturais — para participar das interações e construir significados no contexto educativo. Assim, o material empírico analisado em nossa pesquisa evidencia que a EL, especialmente em contextos inclusivos, precisa reconhecer essas formas ampliadas de participação como práticas legítimas de linguagem, deslocando-se de uma visão normativa da língua para uma compreensão mais sensível, situada e relacional do uso da linguagem.

A classificação *formação docente* aborda as dificuldades institucionais, a insuficiência de formações, ou a necessidade de mediações diferenciadas, análises em evidência no turno de fala do professor “*Tivemos cursos nesse campo falando sobre o autismo, mas especificamente cursos longos a respeito desse... não*” (turno de fala 10 - Alfred), e expressa na fala da mãe participante “*Só quando tem reunião, depois, tem o boletim.*” (turno de fala 135 - Carol) evidenciam dimensões estruturais da EL que ultrapassam a sala de aula, nesse sentido, a fala da mãe, ao trazer percepções sobre inclusão, acolhimento e escuta, amplia ainda mais o horizonte analítico e aponta para a corresponsabilidade entre escola e família no que diz respeito à formação linguística da criança. De modo convergente, Rocha (2007) defende que, assim como o ensino crítico de LI, a formação de educadores dessa área deve ser concebida de forma prática e significativa, contemplando a abordagem de temas relacionados à interculturalidade, à sociedade, à linguagem e ao discurso, entre outros, que favoreçam o desenvolvimento da criticidade docente. Essas falas mostram que a prática docente não é resultado apenas da vontade ou da sensibilidade do professor, mas depende de condições concretas de trabalho, políticas públicas, materiais acessíveis, apoio pedagógico e reconhecimento das singularidades de cada aluno. Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) afirmam que para garantir um ensino inclusivo e respeitoso com as diferenças é necessário políticas educacionais que conectem o currículo, as práticas em sala de aula e a formação docente.

Apesar dos avanços já alcançados, ainda há questões a serem discutidas, em razão da complexidade que caracteriza a área, especialmente no que se refere à ausência de documentos oficiais orientadores e, de forma correlata, às lacunas existentes na formação de professores para atuação nesses contextos (Carvalho; Tonelli, 2016). A classificação *recurso*

didático no dimensão educação na fala do professor, e a classificação *relação-interpessoal* na dimensão ética, subcategoria entre *mãe-escola*, tensionam os conceitos estabelecidos de EL ao expor contradições que ainda atravessam os discursos sobre a aprendizagem infantil, como a persistência da dicotomia ensino-aprendizagem, a visão normativa de desenvolvimento e a expectativa de linearidade no progresso da criança. Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), consideram que ao romper com essa dicotomia, enfatiza-se o pressuposto freiriano de que não há ensino sem aprendizagem, além de destacar a dimensão dialógica do conhecimento, “onde todas as pessoa e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Tanto o professor no turno de fala “*Então, as atividades que a gente trabalha, a gente geralmente usa o livro da coleção Joy da editora a editora Opet a gente segue as orientações que a gente tem lá para trabalhar as didáticas lógico que a metodologia também está tudo ali e acho que é isso parece.*” (turno de fala 16 - Alfred), quanto na fala da mãe-participante “*Acho que não, não teve muita mudança, não*” (turno de fala 73 - Carol), em diferentes momentos, deixam transparecer concepções que oscilam entre uma visão instrumental de língua e uma abordagem mais humanizadora, criando um campo de fricção que é produtivo para a pesquisa. Esses tensionamentos revelam que a EL não é um espaço de respostas prontas, mas um campo em disputa, em constante movimento, que se transforma à medida que novas experiências, como a convivência *com* uma criança autista, desafiam e enriquecem seus fundamentos. Concepções essas alinhadas a Ferreira e Tonelli (2020), destacam que persistem desafios significativos para a efetivação da educação inclusiva. Ainda a esse respeito, Freire (1987, p. 33) relata que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Por conseguinte, ao relacionar as categorias das duas entrevistas, evidenciamos que a EL na infância não se limita a práticas escolares, nem se esgota em teorias abstratas. Ela emerge do encontro entre sujeitos professor, mãe e criança, que, com suas histórias e sensibilidades, constroem modos únicos de significar a LI e de participar do mundo. Nesse movimento, reafirmamos que educar linguisticamente é, antes de tudo, um gesto ético de presença, abertura e cuidado, especialmente quando se trata de crianças que comunicam e aprendem de modos diversos e potentes, como as crianças autistas.

5.3 Alteridade, Sensibilidade e Ética na Educação Linguística na Infância

Compreender a EL na infância implica reconhecer que aprender uma língua não é apenas adquirir estruturas formais, nem tampouco repetir enunciados socialmente estabilizados: é entrar em relação. Essa relação, afirmada em (Egido; Silva; Rosa-da-Silva, 2024, p.144), “De maneira semelhante, são as pessoas envolvidas na pesquisa, com seus modos de ser e estar no mundo e de se relacionar com ele, que dão contornos a uma pesquisa que se pretende comprometida com a vida”. Entendemos que o trecho evidencia uma compreensão de EL que se constrói na relação com o outro, ao priorizar temas significativos para as estudantes e valorizar seus repertórios, experiências e contextos de vida. Nessa perspectiva, o processo educativo busca promover uma formação crítica e sensível, capaz de reconhecer as vozes e as demandas dos sujeitos envolvidos.

Para que ocorra uma EL, compreendemos que seja necessário que, para além do repertório linguístico, devemos entender as questões “do pertencer, do ser enxergada, do ser valorizada em sua inteireza e inteligência” (Egido; Silva; Rosa-da-Silva, 2024, p.160). Contudo, adotamos a compreensão de Egido, Silva e Rosa-da-Silva (2024, pp.160-161),

Reflico que essas questões estão intimamente ligadas às dimensões relacional, afetiva e existencial do ser com o outro como indiquei mais acima. É uma necessidade que antecede qualquer ensino de conteúdo, qualquer desejo de “domínio e competência” de uma língua “correta”. É uma necessidade e urgência de ser/ estar como se é, percebendo-se em sua situacionalidade, vulnerabilidade e potência no mundo do qual se é parte constituinte e constitutiva. E este ser/estar não acontece de forma solitária; ele nasce do nosso encontro com o outro, aluna, estudante, professora, técnicas, terceirizadas, árvores, gatos, cachorros e maritacas [...]

Assim, concordamos com o autor e as autoras que o ensino de línguas passa a ser entendido como um espaço de diálogo e de construção coletiva de sentidos, no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação, do reconhecimento das experiências do outro e da possibilidade de responder de forma ética e situada às demandas sociais e comunicativas. É aproximar-se do mundo e do outro por meio de práticas de linguagem que são, ao mesmo tempo, corpóreas, afetivas, históricas e políticas. Nesse sentido, três elementos se tornam fundamentais para sustentar uma prática de EL comprometida com a formação ética das crianças e com o reconhecimento da singularidade do aluno com TEA: alteridade,

sensibilidade e ética.

A alteridade, tal como discutida por Todd (2015, 2016), não é uma simples aceitação do outro, tampouco uma fusão harmoniosa entre sujeitos. Pelo contrário, envolve reconhecer que há sempre um resto, algo que escapa, excede ou resiste à compreensão total, aquilo que Todd chama de “*existential condition*” da educação. (Todd, 2016, p. 620). A alteridade exige, portanto, uma postura de disposição a ser afetada por aquilo que é estranho, inesperado ou não familiar, compreendendo o outro não como extensão de si, mas como vida singular que demanda respeito e responsabilidade. Em conformidade com Todd (2016, p. 620),

Finalmente, trabalho com a ideia de enfrentar a incerteza como uma tarefa de pesquisa e política no campo da educação, e como penso que nós, como pesquisadores educacionais, precisamos defender vozes alternativas; isto é, aquelas que se tornam marginalizadas dentro e através da harmonia imposta. (tradução nossa)³⁵

Nesse sentido, entendemos que a autora argumenta que cabe aos pesquisadores da educação assumir um posicionamento ético-político que vá além da busca por harmonia aparente, passando a valorizar e legitimar vozes alternativas, especialmente aquelas que são silenciadas ou marginalizadas em processos que impõem consensos e normalizações.

No contexto da EL na infância, especialmente *com* uma criança autista, o elemento da alteridade se concretiza no reconhecimento de que o aluno não aprende, interage ou significa o mundo do mesmo modo que as outras crianças. Exemplificamos essa afirmação a partir da fala da mãe-participante: “*Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção*”(turno de fala 52 - Carol), e do professor-participante: “[...] *Ele faz tudo. Não sempre. Depende do humor que ele está também. Lógico que ele sempre tem os seus altos e baixos, mas ele é assim que eu faço eu acho que sempre trago alguma coisa pra ele ele gosta de recompensas também, eu notei no nosso aluno que ele falou assim hoje eu posso ir na frente, na fila do recreio, daí a gente fala sim, você vai fazer então a atividade?*[...] (turnos de fala 32 - Alfred). Reconhecer a diferença no contexto não é apresentar como déficit, mas como modo singular de estar no mundo. Consequentemente, ao contrário de uma pedagogia de normalização, a EL pautada na alteridade abre espaço para o gesto que acolhe ritmos,

³⁵ “Finally, I work through the idea of facing uncertainty as a research and policy task in the field of education, and how I think we, as educational researchers, need to champion alternative voices; that is, those who become marginalised in and through enforced harmony”. (Todd, 2016, p. 260)

modos de expressão, interesses e formas particulares de engajamento com a língua. Respalamos nas concepções que Todd (2014) destaca que a alteridade se manifesta no entre, nesse espaço liminar em que o “eu” se desloca para dar lugar ao outro, movimento que exige coragem ética, esse entre é onde a linguagem floresce como prática relacional, não como técnica.

Pessoa e Pereira (2025), ao explorarem a metáfora da flor que desabrocha na rachadura, mostram que a subjetividade emerge onde há espaço para respirar, para ser, para aparecer diante do olhar sensível do outro. Essa imagem dialoga profundamente com o contexto inclusivo da EL: permitir que a criança autista floresça é oferecer-lhe condições éticas, afetivas e linguísticas para que sua identidade seja reconhecida e respeitada. Confirmamos a possibilidade de construção dessa subjetividade na dimensão educação e ética, quando o professor-participante fala *“E quando chega na sala, a gente vai dando atenção mais específica para ele. Nesse sentido, sabendo já como ele reage com a gente, né? Embora agora ele já esteja bem adaptado, né? [...] Até pegar o jeitinho do aluno”* (turno de fala 18 - Alfred), interpretamos essa fala como uma compreensão pedagógica que se constrói na relação cotidiana com o aluno autista, marcada por um processo de aproximação gradual, sensível e situada, ao afirmar que *“vai dando atenção mais específica para ele”*, o professor reconhece implicitamente a singularidade do aluno, deslocando a prática pedagógica de uma lógica homogênea para uma abordagem que considera as necessidades, os tempos e os modos próprios de interação do sujeito autista. Tal posicionamento aponta para o reconhecimento da subjetividade do aluno como constitutiva do processo da EL, ainda que essa compreensão se apresente de forma intuitiva e experiencial. A fala expressiva *“sabendo já como ele reage com a gente”* revela que o conhecimento construído pelo professor emerge da observação atenta das respostas do aluno nas interações. Essa afirmação sugere uma pedagogia relacional, na qual a linguagem, os gestos e as reações do aluno autista são interpretados como formas legítimas de comunicação.

No entanto, ao mesmo tempo, tal leitura pode ser tensionada, uma vez que o foco recai sobre a adaptação do aluno à dinâmica escolar, e não necessariamente sobre a adaptação do contexto às formas singulares de subjetivação do aluno. Partilhamos da compreensão de

Pessoa e Pereira (2025, p. 2)³⁶ quando afirmam que:

aqueles que foram submetidos ao processo de colonialidade do ser, é uma forma de se opor ao paradigma da guerra, que tem dirigido a modernidade por mais de quinhentos anos, e de promover um mundo orientado pelos ideais de generosidade humana e compreensão. (tradução nossa)

Compreendemos, nesse sentido, que opor-se à colonialidade do ser configura-se como um gesto ético, portanto, implica afirmar subjetividades historicamente marginalizadas, reconhecendo-as como legítimas e produtoras de sentidos. No caso do aluno autista, essa reorientação exige o reconhecimento da alteridade como princípio fundante das práticas sociais e educativas, assim, ao valorizar a subjetividade como dimensão central da experiência educativa, a EL parte da necessidade de uma reconfiguração profunda das relações sociais, educacionais e linguísticas.

Ao tratarmos da sensibilidade, na perspectiva de Todd (2015), não é o sentimentalismo, mas a capacidade de estar presente ao outro, de perceber sua existência, sua humanidade e sua vulnerabilidade. A noção de sensibilidade discutida pela autora implica, portanto, uma disposição encarnada, corporal, para sentir o peso das experiências alheias: “uma experiência sensível do outro que convoca à existência a ‘natureza imprevisível do contato com a alteridade, além de seus próprios limites’ (tradução nossa)³⁷ (Todd, 2014, p. 241). Sensibilidade essa que percebemos na fala da mãe-participante “*É, agora ele tá bem, né? Porque antes ele nunca... Nunca queria.*” (turno de fala 99 - Carol), fica evidente o olhar atento às transformações subjetivas do filho, construído a partir da convivência cotidiana, compreendemos assim, como uma sensibilidade que emerge no contato com a alteridade a partir das relações humanas.

Na EL, especialmente na infância, a sensibilidade se expressa em pequenos gestos: ajustar o tom da voz, aproximar-se de um interesse da criança, esperar seu tempo de resposta, escutar o que é dito e o que permanece em silêncio. O encontro pedagógico sensível não força a emergência da linguagem, mas cria condições para que ela aconteça. No caso da criança autista, a sensibilidade é ainda mais decisiva. É preciso perceber que a comunicação pode

³⁶ “those who were subjected to the process of coloniality of being, is a way of opposing the paradigm of war, which has driven modernity for more than five hundred years, and promoting a world oriented by the ideals of human generosity and understanding”.(Pessoa e Pereira, 2025, p. 2)

³⁷ “a sensible experience of the other which calls into being the ‘unforeseeable nature of contact with otherness, beyond its own limits’ (Todd, 2014, p. 241).

ocorrer por vias múltiplas, movimentos corporais, olhares, pausas, gestos, desenhos, brincadeiras, repetições. Percebemos essa sensibilidade ao relacionar com a fala do professor-participante: “[...] *tem que dar mais atenção para ele nesse sentido sabendo que ele também precisa, que a gente tem que se abrir para ele de uma maneira, assim, para ele sentir que você quer o bem para ele[...]*” (turno de fala 14 - Alfred), a sensibilidade aqui se manifesta como uma disposição relacional de abertura ao outro, que implica reconhecer suas necessidades singulares e ajustar-se a elas de forma situada e responsiva. A sensibilidade convoca o docente a reconhecer essas outras linguagens, compreendendo que nem toda aprendizagem se estabiliza no verbal, e que sentidos também se constroem naquilo que Todd (2014, p. 241) denomina de “nosso tornar-se está em uma relação sensível e material com um outro que, simultaneamente, nos permite superar a nós mesmos, engajar-nos com o mistério da incompreensibilidade do outro” (Tradução nossa)³⁸, espaços entre corpo e espírito, entre palavra e silêncio, entre gesto e significado. Essa sensibilidade relacional reverbera diretamente no modo como se ensina inglês na infância: não se trata de “aplicar técnicas”, mas de cultivar um campo de escuta, onde a criança possa experimentar a língua-alvo sem coerções, mas com pertencimento.

A ética, na obra de Todd (2015, 2016), é inseparável da vulnerabilidade humana. Ser ético não é aplicar regras, mas responder ao apelo do outro, apelo que é sempre particular, concreto e situado. A ética que sustenta a EL não é normativa, mas relacional; não é previsível, mas aberta; não é universal, mas emergente no encontro. Todd (2016) argumenta que a educação é, necessariamente, um campo de incerteza, pois envolve o risco de ser transformado pelo outro. Essa noção dialoga com a ELC, que compreende que ensinar uma língua é também abrir espaço para novas formas de viver e imaginar o mundo (Pennycook, 2021; Jordão, 2016).

No contexto da infância e da inclusão, a ética manifesta-se de maneira ainda mais profunda: no cuidado com as palavras escolhidas; na atenção às necessidades sensoriais, emocionais e linguísticas da criança autista; na recusa de práticas colonizadoras que silenciam modos de ser; na criação de experiências linguísticas que respeitam a autonomia e a integridade da criança. Entretanto, a ética na EL é inseparável da alteridade e da sensibilidade: é um gesto comprometido com o bem-estar, com a dignidade e com a singularidade do aluno.

³⁸ “our becoming is in a sensible, material relation with an other which simultaneously enables us to exceed ourselves, to engage with the mystery of the unknowability of the other” (Todd, 2014, p. 241)

Quando articulados, esses três conceitos transformam radicalmente o que entendemos por EL na infância; alteridade impede que a língua seja ensinada como técnica descontextualizada, convidando o docente a reconhecer a singularidade da criança. A sensibilidade permite escutar os múltiplos modos pelos quais a criança autista significa o mundo, abrindo espaço para linguagens diversas. A ética orienta o ensino para o cuidado, para a responsabilidade e para relações pedagógicas não colonizadoras. A EL, nesse horizonte, deixa de ser um processo instrumental e passa a constituir-se como um campo de encontros humanos, onde a linguagem é meio e também fim: meio de relação e fim em si mesma, como potência de ser, sentir e existir.

Isto posto, compreendemos que ensinar LI na infância, especialmente *com* uma criança autista, é um ato profundamente ético e sensível. Exige do docente e da instituição escolar não apenas metodologias, mas uma postura humana que reconheça que a aprendizagem linguística só floresce quando há espaço de alteridade, quando há sensibilidade que acolhe e quando há ética que sustenta o encontro.

5.4 Discussão das observações de sala de aula

A análise das observações de sala de aula permite problematizar o ensino de LI na infância a partir de uma perspectiva de ELC, evidenciando que os processos formativos não se reduzem ao domínio instrumental da *língua-alvo*, mas se constroem nas relações sociais, éticas e identitárias que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, ao observarmos que o uso da LI pelo professor ocorre de forma situada, frequentemente associado a cumprimentos, comandos e repetições orais, seguidos por explicações em língua portuguesa, percebemos uma dinâmica comum em contextos escolares brasileiros, na qual o inglês assume, muitas vezes, uma função ritualística no início das aulas ou em atividades específicas. Tal configuração dialoga com discussões no campo da LAC (Pennycook, 2021), que problematizam concepções de língua centradas apenas na estrutura e no desempenho linguístico, defendendo uma compreensão da linguagem como prática social situada (Moita Lopes, 2006).

Ao analisarmos a participação do aluno Cadu, observamos que sua relação com a *língua-alvo* não se manifesta de forma linear ou constante, mas em movimentos intermitentes de aproximação e distanciamento das atividades propostas. Tais movimentos são atravessados

por aspectos afetivos, interesses pessoais e interações com o professor e com os colegas, revelando que a participação linguística não pode ser compreendida apenas a partir da produção verbal em LI. Essa compreensão aproxima-se das discussões sobre EL *com* crianças, que defendem que o ensino de línguas na infância deve considerar os repertórios culturais, emocionais e sociais das crianças, reconhecendo suas múltiplas formas de participação e construção de sentidos (Tonelli, 2023; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan; Bailer, 2025). Nesse contexto, a baixa ocorrência do uso da *língua-alvo* pelo aluno não deve ser interpretada como ausência de aprendizagem, mas como indício da necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às formas singulares de engajamento das crianças e a formação continuada de professores/as de forma consistente, especialmente em contextos inclusivos.

As interações observadas na dimensão ética, particularmente nas relações entre *professor e turma*, *professor e Cadu*, e *Cadu e seus colegas*, evidenciam que o processo educativo se constrói por meio de práticas de mediação, negociação e cuidado. As ações do professor, ao auxiliar o aluno individualmente ou aproximar-se fisicamente para incentivar sua participação, revelam tentativas de responder às necessidades do estudante e de promover sua inserção nas atividades coletivas. Essas práticas podem ser compreendidas da noção de alteridade e responsabilidade ética na educação, conforme discutido por Todd (2014, 2016), para quem o encontro com o outro exige abertura à diferença e disposição para reconhecer a singularidade do sujeito no processo educativo. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas envolver-se em relações que demandam sensibilidade, escuta e responsabilidade diante do outro.

Além disso, as interações entre Cadu e seus colegas revelam práticas de cooperação e reconhecimento mútuo que contribuem para a construção de sua participação no contexto da turma. Situações em que colegas se aproximam para sugerir cores ou comentar as atividades indicam que a aprendizagem também se produz nas relações horizontais entre as crianças, reforçando a ideia de que o processo educativo é coletivo e relacional. Tal compreensão dialoga com perspectivas da ELC que defendem o reconhecimento das múltiplas vozes presentes na sala de aula e a valorização das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Ferraz, 2018; Jacomini, 2024).

No que se refere à dimensão identidade as observações indicam que a presença do aluno na sala de aula também se expressa por meio de interesses específicos, gestos, afetos e formas particulares de interação. Momentos em que Cadu demonstra cansaço, afeto ou

interesse por determinados elementos revelam que sua participação não se limita à execução de tarefas escolares, mas envolve dimensões subjetivas que atravessam o processo educativo. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Egidio (2022, 2024), ao enfatizar a importância de uma postura investigativa sensível às experiências dos participantes e às formas pelas quais constroem sentidos em seus contextos sociais.

Dessa forma, a discussão dos dados evidencia que a EL no contexto investigado se constitui como um espaço de relações, no qual linguagem, ética e identidade se entrelaçam continuamente. As observações analisadas indicam que a promoção de uma ELC requer práticas pedagógicas que ultrapassem modelos normativos de ensino de línguas, reconhecendo a diversidade de formas de participação, a importância das relações afetivas e a centralidade da alteridade no processo educativo. Assim, ao considerar as singularidades do aluno e as interações que se estabelecem na sala de aula, torna-se possível construir experiências de aprendizagem mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

6 O (RE)ENCONTRO: RETORNO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Viver em sociedade não é sinônimo de constante harmonia; viver em sociedade é um processo dependente de nós e de outros e constitutivo de dores, angústias, desejos e lutas, bem como de alegrias, contentamentos, realizações e pacificações momentâneas - elementos constitutivos que não obedecem uma linearidade, mas que coexistem, se interseccionam e, por vezes, se distanciam (Egido, 2022, p. 167).

Iniciar esta seção significa que reconhecemos que toda pesquisa é, antes de tudo, um encontro e que alguns encontros pedem retorno. O retorno, compreendido aqui como uma ação ética e sensível do pesquisador, materializa esse gesto de restituição, oferecendo aos participantes o acesso aos resultados construídos a partir de suas próprias narrativas, experiências e presenças. Concordamos com Egido (2024, p. 168) quando o autor afirma que “[l]er o relato de pesquisa na íntegra não é sinônimo de dialogismo e aprendizagem mútua, mas envolvimento e sensibilidade do pesquisador sobre como, onde e quando retornar aos/às participantes, sim”. Nesse sentido, reconhecemos a importância de devolver a pesquisa aos participantes, considerando esse movimento como parte de uma postura ética e dialógica no processo investigativo.

Conforme indicam Egido (2019) e Egido e Reis (2019), trata-se de um movimento de retorno dialógico, pois não espera comentários, validações ou prolongamentos da conversa; antes, constitui-se como um ato de cuidado e respeito, no qual a pesquisadora entrega, em formato impresso ou digital, aquilo que foi construído no percurso investigativo. Ao abrir esta seção, reafirmamos o compromisso ético que orienta este estudo: o de honrar cada voz que o constitui, devolvendo às pessoas envolvidas aquilo que emergiu do encontro que compartilhamos.

6.1 Retorno ao professor-participante: um gesto de reconhecimento e escuta

O retorno ao professor participante da pesquisa ocorreu no dia 17 de dezembro de 2025, às 13h, nas dependências da Escola Municipal Maria de Fátima, com duração de 36m06s, onde foi realizada a gravação do encontro e transcrito no Apêndice J. Por escolha do próprio professor, o encontro foi realizado na sala dos professores, com o intuito de favorecer um ambiente mais informal e acolhedor, propício ao diálogo e à escuta mútua. Essa escolha

revelou-se significativa, na medida em que contribuiu para a construção de um espaço relacional menos hierarquizado, coerente com a perspectiva ética e intersubjetiva que orienta esta investigação.

No início do encontro, realizamos os cumprimentos iniciais e informamos ao professor que a conversa seria gravada, reiterando os princípios éticos da pesquisa. Em seguida, apresentamos as análises das categorias interpretativas construídas a partir de suas falas na entrevista semiestruturada, um dos primeiros momentos de geração do material empírico. Procuramos explicar detalhadamente o processo analítico, enfatizando o caráter intersubjetivo da interpretação do material empírico, bem como os critérios teórico-metodológicos que orientaram a constituição das categorias. Para tanto, retomamos alguns de seus turnos de fala, revisitando-os conjuntamente, a fim de explicitar como se deu o percurso interpretativo.

Ao longo de todo o retorno, destacamos que o professor poderia manifestar-se livremente, concordando ou não com as análises apresentadas, tensionando-as ou complementando-as a partir de sua experiência concreta. Durante esse momento, o professor participante em sua fala: *“Eu achei interessante esse método eu nunca ouvi falar a primeira vez esse APS e eu achei interessante”* (turno de fala 71 - Alfred), demonstrou interesse em compreender o processo analítico realizado, participando ativamente da conversa por meio de comentários relacionados a pesquisa com o aluno autista. Tal envolvimento evidenciou que o retorno não se configurou como um ato unilateral, mas como um espaço dialógico de construção de sentidos, no qual pesquisa e prática se entrelaçam, e, podemos observar essa interpretação na seguinte fala do professor-participante: *“Eu me senti bem e você via que os alunos lá também, eles interagem, né? E o Cadu, com as suas dificuldades, ele interagiu normal também, como antes de você estar na sala. Porque ele já conhecia você também de antes um pouquinho. E foi fácil nós fazermos esse trabalho juntos, eu creio. Da minha parte também, sim”* (turno de fala 48 - Alfred).

Após a apresentação das categorias, dialogamos com o professor sobre a centralidade da linguagem no processo educativo, destacando, inclusive, a importância da relação entre universidade e escola. Nesse momento, enfatizamos que a análise desenvolvida nesta pesquisa não se orienta por uma lógica avaliativa ou normativa, tampouco atribui juízos de “certo” ou “errado” às práticas pedagógicas observadas, tanto durante as aulas quanto na entrevista. Ao contrário, buscamos compreender tais práticas em sua complexidade, historicidade e singularidade, considerando os atravessamentos institucionais, afetivos e contextuais que as

constituem.

Prosseguindo o momento de retorno, realizamos algumas perguntas ao professor, com o objetivo de ampliar a prática de retorno e acolher suas percepções sobre o processo de pesquisa. Para uma melhor compreensão do andamento do retorno, apresentamos a primeira pergunta: Como você se sentiu no primeiro momento de geração e coleta dos dados? Como resposta da primeira pergunta, o professor relatou como foi a experiência de ser observado por outra professora-pesquisadora em sala de aula, afirmando que, embora inicialmente tenha se sentido bem, em alguns momentos experimentou certo constrangimento, mesmo sendo colegas de trabalho, constatado na fala do professor-participante: *“No início foi eu pensando assim, é um desafio, é alguma coisa diferente, né? Que a gente tem que, vamos dizer assim, enfrentar, entre aspas, que todo dia nós temos desafios, né? E daí eu pensando, né? Dá eu pensar que eu vou ter uma professora na minha sala me observando também já é uma, a gente fica meio talvez a gente nem, a aula da gente fica diferente quando tem alguém observando no mais como eu já te conhecia tudo eu acho que eu me senti bem [...] Então, eu acho que fiquei bem tranquilo [...] Então, eu me senti bem e lógico que, às vezes, enquanto a gente ficava meio com vergonha, às vezes, enquanto, mas eu superei. Eu consegui. Eu consegui um progresso”*. (turno de fala 47 - Alfred). Contudo, destacou que conseguiu superar esse sentimento ao longo do processo, ressaltando ainda que percebeu melhorias no comportamento e no engajamento do aluno Cadu durante o período de observação. Por fim, afirmou ter apreciado a experiência de realizar o trabalho de forma colaborativa, reconhecendo-a como um espaço de aprendizagem compartilhada.

Na segunda pergunta do retorno, “Como você se sentiu durante a leitura e a explicação dos dados?”, o professor participante relatou que se sentiu confortável durante a explicação das análises realizadas, conforme observamos na fala, *“Eu me senti bem. E vi que vocês conseguiram, da minha fala, tirar tantas coisas que eu fiquei olhando. Será que é isso mesmo? Mas tá aí, né? Tranquilo. Embora a gente às vezes fala assim, ó, eu falei tanto. Tem bastante fala minha, né?”* (turno de fala 57 - Alfred), afirmando ter ficado satisfeito por perceber que sua participação contribuiu de forma significativa para a pesquisa.

Na terceira pergunta, “Como você se sente agora, depois de conhecer a análise da sua entrevista?”, o professor participante afirmou: *“[...] que bom que ajudou vocês tirar, né, as categorias aí que fez parte desse projeto [...]”* (turno de fala 59 - Alfred) e *“Interessante, né?”* (turnos de fala 65 - Alfred). Ele manifestou, ainda, surpresa diante da quantidade e da

profundidade das interpretações construídas a partir de suas falas, o que evidencia como o processo analítico possibilitou ressignificar discursos cotidianos frequentemente naturalizados no contexto escolar, atribuindo-lhes densidade teórico-interpretativa.

No que se refere a quarta pergunta, “Qual parte da análise você achou mais interessante?”, sobre o método de análise adotado, a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS), na fala do professor participante: *“Eu achei interessante esse método eu nunca ouvi falar a primeira vez esse APS e eu achei interessante que você falou que ele encontra o sinônimo das palavras que a gente fala diferente eu nunca ouvi é muito interessante isso aí e essas duas palavrinhas também que eu não ouvi”* (turno de fala 71 - Alfred), o professor afirmou não ter tido contato prévio com esse tipo de abordagem analítica, destacando o interesse despertado por se tratar de um método voltado especificamente para a linguagem. Demonstrou curiosidade em compreender conceitos como hiperonímia e hiponímia, avaliando que a explicação do procedimento metodológico foi clara e acessível, tal como conduzida durante o momento de retorno. Esse relato evidencia o potencial formativo da pesquisa, que ultrapassa a produção acadêmica e se inscreve como espaço de aprendizagem compartilhada entre pesquisadora e participante.

Na quinta pergunta, “O método de análise foi fácil ou difícil de entender? Você conseguiu compreender?”, observamos na fala do professor participante: *“Não, eu entendi tudo o que você falou sobre isso. Foi muito assim, como foi a primeira vez que eu ouvi, pra mim foi muito interessante e entendi tudo o que você explicou”* (turno de fala 81 - Alfred), o professor expressa uma confirmação de compreensão acerca das explicações fornecidas durante o retorno da pesquisa, indicando que a forma como os procedimentos analíticos e interpretativos foram apresentados foi clara e acessível.

Quanto à sexta pergunta, “Os limites da pesquisa foram respeitados?”, sobre os limites da pesquisa, o professor afirmou que estes foram integralmente respeitados e adequadamente planejados ao longo de todo o processo investigativo, evidenciado na seguinte fala: *“Eu creio que foi tudo tão bem, vamos dizer assim elaborado, foi tudo bom que os limites não foram... Como se diz quebrados, vamos dizer assim? Foram respeitados, né? Se bem que eu sempre às vezes perguntava alguma coisa que eu fico a dar pra minha professora observando, né? Você nunca vai dizer assim, interrompeu, né?”* (turno de fala 85 - Alfred). O professor ressaltou, de modo significativo, que em nenhum momento se sentiu interrompido ou submetido a uma relação hierárquica, o que reforça o compromisso ético desta pesquisa

com práticas investigativas dialógicas, horizontais e sensíveis às relações humanas no contexto escolar.

Por fim, como sétima pergunta, “Você gostaria de fazer algum comentário além do que foi tratado na pesquisa?”, o professor participante na sua fala: *“Com essa observação tua, eu como professor ali, eu também aprendi bastante coisa, né? Com o teu... Só você observando eu ali. E a criança lá, com a dificuldade dela da TEA, né? Quando você estava fora da sala, você vinha uma vez por semana, né? E eu com ele ali, eu no começo não dava muita atenção pra ele, sabendo que ele tem TEA, né? Depois, aprendendo mais a fundo sobre o TEA, assistindo cursinhos, eu passei a dar mais valor, mais atenção para ele também. Não só na hora que você estava lá na sala de aula. Então, me ajudou muito também essa pesquisa sua aí. E ele ficou mais tranquilo comigo e deixou eu mais, como se diz assim, vinha me abraçar na hora do recreio me batia com a mão assim como a gente faz, né? Com comprimento e ele ficou mais assim mais chegado perto de mim, depois disso também porque eu da minha parte dei mais atenção, né? Que às vezes ele não tinha então foi muito bom dar essa parte pra mim eu evolui também um pouco um pouco não, bastante nessa parte e eu agradeço também”* (turno de fala 93 - Alfred). Nele, o professor refletiu sobre os impactos da condução da pesquisa no cotidiano escolar, o professor destacou que a experiência o motivou a tornar-se mais afetuoso em sua relação com o aluno autista. Relatou ter buscado aprofundar seus conhecimentos sobre o TEA e reconheceu melhorias significativas na qualidade de suas interações com o aluno, apontando avanços tanto no desenvolvimento do estudante quanto em sua própria constituição profissional. Nesse sentido, o professor afirmou perceber uma evolução em sua prática docente, avaliando a experiência como extremamente positiva.

Para concluir o momento do retorno, enfatizamos ao professor a importância de sua participação para a realização desta pesquisa, reconhecendo-a como elemento fundamental para a construção dos dados e das análises apresentadas. A relação de familiaridade construída entre os participantes desta pesquisa mostrou-se elemento central para o aprofundamento da análise das dinâmicas linguísticas investigadas (Garcez; Schulz, 2015). Tal relação foi determinante não apenas para que a pesquisadora pudesse compreender de maneira mais densa e situada o contexto empírico, mas também para que se constituísse um vínculo pautado na interdependência, na confiança e na cooperação mútua entre os sujeitos envolvidos, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação de natureza etnográfica e interpretativista. Conforme Merlo e Fonseca (2020, p. 47) destacam,

Essa relação, por sua vez, torna possível desenvolver uma visão mais holística sobre as interações dos participantes, que considere o contexto sociocultural do ambiente escolar e dos atores da pesquisa. Ou seja, se o tempo, na pesquisa etnográfica, parece ser fator importante para a familiarização entre os participantes da pesquisa, a ética é elemento crucial para a possibilidade de construção e de manutenção de uma relação menos hierárquica e mais horizontal entre o contexto acadêmico e o ambiente escolar.

Ressaltamos, ainda, sobre os possíveis estranhamentos que a observação participante pode causar no contexto de pesquisa, isso fica evidente na fala do professor-participante *“Da eu pensar que eu vou ter uma professora na minha sala me observando também já é uma, a gente fica meio talvez a gente nem, a aula da gente fica diferente quando tem alguém observando no mais como eu já te conhecia tudo eu acho que eu me senti bem”* (turno de fala 47 - Alfred), ratificando com Merlo e Fonseca (2020, p.47), “é possível que nós, pesquisadores oriundos da academia, causemos estranhamento e motivemos relações desiguais de poder entre os atores de pesquisa localizados nas escolas”.

Enfim, enfatizei que a realização de uma pesquisa em nível de mestrado representa a concretização de um sonho pessoal, mas também a possibilidade de contribuir, ainda que de forma situada, para a transformação do contexto educacional investigado. Tal contribuição se orienta pelo compromisso ético e político com uma educação inclusiva, que reconheça e valorize os estudantes em suas singularidades, em especial os alunos autistas, visando a (re)pensar e (re)construir as práticas educativas.

Nessa perspectiva, a pesquisa científica é convocada a exercer, de modo cada vez mais consciente e comprometido, seu papel social transformador, contribuindo para a ressignificação das relações de poder historicamente constituídas e para a construção de práticas mais éticas, inclusivas e humanizadoras. Trata-se, portanto, de reafirmar uma concepção de ciência comprometida com a vida, colocando o conhecimento científico a serviço da dignidade humana e das transformações sociais, e não subordinando a vida às lógicas restritivas da própria ciência (Mignolo; Walsh, 2018).

6.2 Retorno à mãe-responsável participante: reencontro de cuidado ao educar

No dia 18 de dezembro de 2025, por volta das 10h25, nas dependências da

Panificadora Engenho Azedo, foi realizado o retorno à mãe participante da pesquisa. O local e o horário foram escolhidos pela própria mãe, com o objetivo de garantir maior conforto e segurança para o compartilhamento de seus conhecimentos e percepções. A gravação do encontro teve duração de 27 minutos e 38 segundos e foi transcrita no Apêndice K. Para esse momento, levamos impressos a análise integral dos dados, a definição conceitual do método de análise utilizado e a entrevista previamente transcrita.

Iniciamos o retorno com os cumprimentos iniciais, ressaltando que a pesquisa só foi possível graças à participação conjunta dos envolvidos. Considerando que a mãe havia informado previamente que dispunha de apenas 30 minutos para o encontro, em razão de um compromisso com a devolutiva da equipe multidisciplinar que acompanha Cadu, demos prosseguimento imediato à apresentação do processo de interpretação das falas da entrevista realizada com ela. Explicamos detalhadamente o processo de intersubjetivação e o método de análise adotado para a interpretação dos dados, a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS).

Ao longo da conversa, reforçamos que, a qualquer momento, a mãe poderia manifestar-se livremente, comentar as análises apresentadas e acrescentar suas considerações. Em seguida, iniciamos a explicação detalhada sobre a escolha das categorias e subcategorias analíticas, explicando os elementos constitutivos de cada dimensão e exemplificando-os com turnos de fala extraídos da entrevista. Durante essa explicação, buscamos tornar o contexto e as interpretações relacionadas a cada termo os mais compreensíveis e objetivos possíveis, a fim de favorecer uma melhor compreensão por parte da mãe acerca do processo de devolutiva.

Na sequência, realizamos as perguntas constantes no Apêndice I, com o objetivo de ampliar as perspectivas da mãe em relação à pesquisa da qual participou e de reforçar o caráter inclusivo do retorno, reconhecendo sua contribuição. Como resposta da primeira pergunta³⁹, a mãe relatou que considerou positiva sua participação na pesquisa, embora tenha achado as perguntas da entrevista difíceis, por se tratar de sua primeira experiência como participante de uma investigação acadêmica, observamos essa passagem no trecho de fala a seguir, “*Meu Deus, foi bom!*” (turno de fala 6 - Carol), “*Nunca tinha participado*” (turno de fala 8 - Carol). Na segunda pergunta⁴⁰, observamos na fala da mãe participante, “Foram

³⁹ Como você se sentiu no primeiro momento de geração e coleta dos dados?

⁴⁰ Como você se sentiu durante a leitura e a explicação dos dados?

difíceis” (turno de fala 10 - Carol), respondeu que, para ela, é um pouco difícil compreender as explicações relacionadas à pesquisa, o que atribuí ao fato de se tratar de um contexto distante de sua realidade cotidiana. Como resposta da terceira pergunta⁴¹, “*Bem, é difícil, né?!?*” (turno de fala 12 - Carol), a mãe relatou que se sente bem, mas lembrando da dificuldade que têm em compreender mesmo eu explicando de uma maneira mais acessível.

Na quarta pergunta⁴², a mãe destacou na sua fala, “*Relação*” (turno de fala 26 - Carol), que a parte mais interessante da análise foi elemento de relação-interpessoal, que contempla as subcategorias mãe-escola, mãe-professor e aluno-aluno. Ela relatou, “*Vou ter que ir mais na escola perguntar, né!?*” (turno de fala 28 - Carol), que a partir da pesquisa, compreendeu a necessidade de frequentar mais a escola, a fim de conhecer melhor o contexto educacional do filho e suas necessidades educacionais especiais. Na quinta pergunta⁴³, ela afirmou “*É difícil, mas entendi*” (turno de fala 24 - Carol), que o método de análise lhe pareceu difícil de compreender, por nunca ter tido contato prévio com esse tipo de abordagem, mas que conseguiu entendê-lo a partir das explicações e da relação estabelecida com as falas da entrevista. Em relação à sexta pergunta⁴⁴, sobre os limites da pesquisa, a mãe afirmou “*Não, foram respeitados sim*” (turno de fala 32 - Carol), que estes foram respeitados e que concordou com a forma como o estudo foi conduzido.

Na sétima pergunta⁴⁵, a mãe relatou que, “*Não. É difícil, né? Ai, ai...*” (turno de fala 34 - Carol), “*O Cadu é uma pessoa esperta, né!? To aprendendo, mas tem horas que até eu perco a paciência... Ai, ai*” (turno de fala 36- Carol), para além da pesquisa, tem aprendido muito com Cadu, destacando que, embora ele seja uma criança esperta, em alguns momentos ela perde a paciência, reconhecendo que educar um filho já é desafiador e que, no caso de uma criança com necessidades específicas, como no TEA, esse processo torna-se ainda mais complexo. Ressaltou, contudo, que ambos aprendem juntos nesse percurso.

Para concluir o retorno, enquanto pesquisadora, esclareci que Cadu necessita do apoio, do amor, do carinho e do suporte materno, pois, apesar das dificuldades, a relação entre mãe e filho deve ser fundamentada no cuidado e na afetividade. Agradei à mãe pela disponibilidade e pelo aceite em participar da pesquisa, enfatizando que o estudo foi construído não apenas

⁴¹ Como você se sente agora, depois de conhecer a análise da sua entrevista?

⁴² Qual parte da análise você achou mais interessante?

⁴³ O método de análise foi fácil ou difícil de entender? Você conseguiu compreender?

⁴⁴ Os limites da pesquisa foram respeitados?

⁴⁵ Você gostaria de fazer algum comentário além do que foi tratado na pesquisa?

por mim, enquanto pesquisadora, mas também pelos participantes envolvidos. Ressaltei que os dados da pesquisa evidenciam a centralidade das relações humanas para a promoção de um contexto de EL sensível e inclusiva, no qual educação e ética constituem dimensões essenciais, especialmente no cotidiano da vida da criança autista. Nesse sentido, destaquei que os responsáveis pela educação de Cadu precisam possibilitar e ampliar o desenvolvimento de suas potencialidades, de modo a favorecer seu desenvolvimento linguístico e cognitivo em LI, considerando, inclusive, seus hiperfocos, como os desenhos, por meio dos quais ele demonstra aprender melhor o idioma. Por fim, agradei novamente à mãe, reforcei a importância de seu papel no processo educativo do filho, abracei-a e entreguei algumas lembranças como forma de agradecimento, destinadas a ela e ao aluno Cadu.

Sob a perspectiva de Tílio e Rocha (2024), o diálogo estabelecido entre mãe e pesquisadora no processo de devolutiva assume centralidade não apenas como estratégia metodológica, mas como princípio político e ético da ELC. Conforme esse horizonte, Tílio e Rocha (2024, p. 7) afirmam que

o reconhecimento e a afirmação de uma concepção igualitária perante as diferenças, bem como diante da capacidade crítica de todas as pessoas que participam do processo educativo, passa a ser condição política fundamental para potencializar essa capacidade de problematização da vida e do mundo e, assim, para a realização de uma prática educativa radicalmente emancipadora e socialmente transformadora.

Para os autores, a ELC pressupõe a construção de espaços dialógicos nos quais diferentes vozes, saberes e experiências possam circular de forma legítima, rompendo com modelos hierarquizados de produção de conhecimento que historicamente silenciam sujeitos não acadêmicos. Nesse sentido, o encontro com a mãe-participante evidencia a importância de reconhecer o saber familiar como conhecimento situado, atravessado por vivências, afetos e responsabilidades cotidianas no cuidado de uma criança autista. O diálogo, tal como defendem Tílio e Rocha (2024), possibilita a co-construção de sentidos e a problematização conjunta das práticas educativas, permitindo que a pesquisa se constitua como um espaço de escuta, negociação e aprendizagem mútua. Nesse cenário, ecoamos as palavras de Freire:

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou

discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (Freire, 2003, p. 104)

O trecho citado por Freire, sustenta o conceito essencial da relação que abordamos nesta pesquisa, que a pesquisadora, ao dialogar com a mãe de forma acessível, sensível e responsiva, não apenas compartilha os resultados do estudo, mas reafirma o compromisso da ELC com a democratização do conhecimento, com a valorização das relações humanas e com a corresponsabilidade entre família, escola e pesquisa no processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] educação linguística extrapola o espaço físico da sala de aula, reconhece o social, valoriza as individualidades e se sensibiliza com os corpos que constituem esse infindável processo de educação linguística (Egido, 2022, p. 38).

Ao caminhar para o encerramento desta pesquisa, afirmo de forma consciente, que me apropriei da voz representativa do coletivo, o ‘nós’, “revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (Bakhtin, 2011, p. 341), reservando o direito de focalizar, em uma perspectiva colaborativa, o percurso construído até este momento, percurso este que não se encerra aqui, uma vez que o processo formativo e investigativo permanece em contínua construção. Entretanto, “permito-me, ao final desta investigação, transitar entre o ‘nós’ e a minha voz, em alguns trechos demonstrando minhas contradições, pois continuo humana, meu pobre corpo às vezes padece” (Brossi, 2022, p. 250). Buscamos tornar evidente que, embora muitas questões permaneçam em aberto, como é próprio das pesquisas qualitativas de natureza interpretativista e etnográfica, reafirmamos o propósito inicial que orientou esta investigação: contribuir para o campo da EL na Infância, especialmente no que se refere ao ensino de LI em contextos de inclusão, tendo como foco a experiência de um aluno com TEA.

Mais do que atender a uma exigência acadêmico-científica, esta pesquisa constituiu-se como um espaço de encontro, diálogo e aprendizagem mútua, no qual foi possível escutar, observar, interpretar e ressignificar práticas, discursos e relações que atravessam o cotidiano escolar. Sentimos, assim, que este trabalho possibilitou não apenas a sistematização de análises e reflexões teóricas, mas também o privilégio de aprender com o aluno participante, com sua mãe, com o professor participante, bem como com os docentes da pós-graduação e colegas de mestrado, cujas interlocuções foram fundamentais para o amadurecimento desta investigação.

Conforme anunciado no capítulo inicial, este estudo emerge de inquietações construídas a partir da minha atuação de pesquisadora participante como professora de LI na Infância e se materializa ao longo da trajetória no mestrado. Ao longo desse percurso, as ideias iniciais foram sendo deslocadas, ampliadas e complexificadas, assumindo novos contornos à medida que as leituras, os debates acadêmicos e as experiências etnográficas em campo tensionaram certezas previamente estabelecidas. Tal movimento possibilitou um amadurecimento teórico-metodológico e a ressignificação de compreensões acerca da ELIC,

da inclusão e das subjetividades que se constituem no processo educativo, por meio da linguagem *com* uma criança autista.

Ao longo desta pesquisa, foram construídos inúmeros aprendizados. Compreendemos que a adoção de uma perspectiva crítica da linguagem, fundamentada pelo compromisso teórico e político de professores/as que compartilham esse olhar, foi essencial para a constituição do nosso posicionamento crítico no campo da EL. Esse percurso contribuiu significativamente para nossa formação, tanto enquanto professores/as que atuam *com* crianças quanto como pesquisadores/as comprometidos/as com práticas educativas mais éticas, sensíveis e socialmente situadas. Tal formação mostrou-se decisiva para que pudéssemos problematizar práticas, discursos e relações que atravessam o ensino de LI na infância, especialmente em contextos de inclusão de alunos com TEA.

Aprendemos, ainda, que não estamos sozinhos nos ideais que orientam esta pesquisa e que consideramos como elementos imprescindíveis para o ensino de LI *com* crianças, tais como autonomia, valorização das subjetividades, empoderamento, sensibilidade, alteridade e enfrentamento das colonialidades que historicamente atravessam o ensino de línguas. Ao longo do percurso investigativo, percebemos que tais princípios são partilhados por outros/as educadores/as (Merlo, 2018), bem como por docentes pesquisadores/as que, ao dialogarem conosco, contribuíram para que esta investigação não se reduzisse a um exercício solitário, mas se configura como um processo coletivo de construção de sentidos, sustentado por redes de apoio, escuta e colaboração.

Este percurso também foi marcado por processos de ensino. Ao compartilhar reflexões sobre teorias e práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, consideramos ter contribuído, sobretudo, para o fortalecimento da compreensão de que não devemos nos submeter de forma acrítica aos modelos e sistemas educacionais já instituídos. Ao contrário, esta pesquisa reafirma que, para que determinadas práticas e concepções sejam reconhecidas e valorizadas, seja na dimensão acadêmica, escolar ou social, é necessário que nós, educadores/as e pesquisadores/as, assumamos a responsabilidade ética e política de evidenciar seus sentidos, potenciais e impactos.

Houve momentos em que o cansaço e a insegurança se fizeram presentes; contudo, ao retomar a rede de apoio construída em torno desta pesquisa, composta pelo aluno participante, sua família, o professor participante, orientadores e demais interlocutores acadêmicos, foi possível ressignificar tais fragilidades, transformando-as em força para seguir investigando. Essa sustentação coletiva foi fundamental para reafirmar o compromisso com uma EL na Infância que reconheça as diferenças, valorize as singularidades e promova práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e inclusivas.

A partir de um movimento contínuo de práxis, esta pesquisa possibilitou a revisão

crítica das nossas próprias práticas pedagógicas, articulando teoria e prática de forma indissociável. Ao mesmo tempo em que investigava o contexto escolar por meio de uma abordagem etnográfica (Cavalcanti, 2006; Lucena, 2015; Garcez; Schulz, 2015), nós também como professores/as de LI, implicava ética e afetivamente com o processo educativo. Esse duplo lugar, de professores/as e pesquisadores/as, permitiu-nos refletir, igualmente, sobre uma ELIC inclusiva e socialmente situada.

O diálogo estabelecido ao longo desta investigação se encerra, por ora. Nesta seção final, apresentamos as considerações finais referentes à pesquisa desenvolvida, retomando uma síntese do percurso investigativo, das reflexões construídas e das questões que impulsionaram este trabalho desde o seu início. Ainda que este texto caminhe para um fechamento formal, permanece evidente o sentimento de incompletude, característico das pesquisas qualitativas e interpretativistas. Nosso desejo é seguir dialogando com outras vozes, outras experiências e outras verdades, reconhecendo o caráter provisório do conhecimento e a necessidade constante de aprender, desaprender e reaprender.

Por fim, embora os prazos acadêmicos imponham o encerramento desta escrita, faz-se necessário revisitar o caminho percorrido, retomar questionamentos, exercer autocríticas e apontar possibilidades para investigações futuras. Tais caminhos se mostram relevantes para aprofundar reflexões sobre a EL na Infância, o ensino de LI em contextos inclusivos, comprometida com a ética, a alteridade e o reconhecimento das subjetividades, em especial aquelas que se constituem na experiência de crianças autistas no contexto escolar.

De acordo com o objetivo geral apresentado na introdução, esta pesquisa buscou compreender conhecer elementos constituintes que levem a uma ELC no contexto de aulas de LI na infância, a partir de uma abordagem etnográfica *com* um aluno autista. Para tal, analisamos as relações humanas, a partir da fala do professor-participante, da mãe participante e das observações vividas pela professora pesquisadora, considerando as dimensões subjetivas, afetivas e sensíveis que atravessam o processo da EL em contextos inclusivos. Bagno e Rangel (2005, p. 63) apresentam um conceito vasto de EL, compreendendo-a como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na Educação Linguística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico [sic] que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

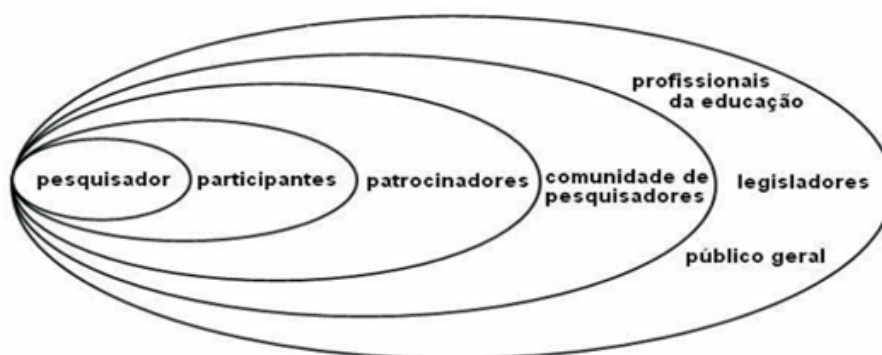
Compreendemos aqui que os autores sustentam uma visão de EL alinhada a princípios éticos e críticos, ao compreender a linguagem como espaço de construção de sentidos, identidades e relações sociais. Tal entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, comprometidas com a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a linguagem e sobre o lugar que ocupam no mundo por meio dela. Conforme destacam Recife e Oliveira (2024, p. 246),

temos então uma compreensão tripartite: 1) a Educação Linguística é o processo de adquirir e desenvolver o repertório linguístico de um sujeito; 2) a Educação Linguística seria uma forma de produzir percepções, crenças, ideologias ou todo um imaginário sobre as línguas e seu lugar no mundo; 3) por fim, seria uma forma de aquisição e desenvolvimento dos saberes sobre as línguas que está radicalmente ligada à própria formação do sujeito, pois se educar linguisticamente é também um processo de tornar se sujeito. É importante salientar que, embora descrevamos essas dimensões separadamente, elas não acontecem de maneira isolada e a percepção de uma implica, necessariamente, a existência das outras.

Dessa maneira entendemos que a EL ocorre quando nos relacionamos com o Outro através das interações humanas e confirmamos nos nossos objetivos que sustentam esta pesquisa. Para reafirmar, concordamos com Mendes (2022, p. 125) que afirma que a EL é de ordem interacional e uma produção conjunta de conhecimento que não ocorre “sem as pessoas, agentes que atuam a partir de diferentes posições de sujeito, professores/as, alunos/as, pesquisadores/as, gestores/as, criadores/as de políticas, entre outros”.

Para ilustrar esse entendimento sobre “interdependência do outro” (Butler, 2021, p. 50), trazemos à figura em que consideramos que nesta pesquisa houve a relação de responsabilidades entre os agentes-participantes.

Figura 5 - Responsabilidade da pesquisa educacional



Fonte: Reis e Egido (2017, p. 234), com base em Bera (2011).

Compreendemos que as responsabilidades aqui mobilizadas se constituem

fundamentalmente nas e pelas relações estabelecidas ao longo do percurso investigativo, as quais se materializam como contribuições dos participantes da pesquisa. Tais responsabilidades não se restringem a obrigações formais ou procedimentais, mas emergem das interações éticas, afetivas e dialógicas que atravessam o campo de pesquisa, especialmente em contextos educacionais marcados pela diversidade e pela inclusão. Nessa perspectiva, as contribuições dos participantes configuram-se como saberes situados, produzidos na experiência cotidiana, que informam, tensionam e ressignificam tanto as análises quanto às interpretações construídas pela pesquisadora. Assim, as responsabilidades assumidas na dimensão desta investigação devem ser entendidas como compartilhadas e interdependentes, uma vez que se constituem na escuta do outro, no reconhecimento de suas vozes e na valorização das relações como princípio epistemológico e ético da pesquisa.

Do mesmo modo, os objetivos específicos desta pesquisa, 1 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente; e 2 - Identificar elementos que promovam uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar; também foram alcançados. A investigação possibilitou refletir criticamente sobre o ensino de LI nesse contexto, bem como sobre as relações humanas e abordagens pedagógicas mobilizadas em sala de aula. Para atender os objetivos específicos desta pesquisa, apresentamos a seguir duas questões que nortearam as análises elaboradas neste estudo.

Considerando, portanto, o foco desta pesquisa, relações humanas na Educação Linguística em Língua Inglesa *com* uma criança com TEA, buscamos responder à primeira pergunta: **1 – Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva docente?** A partir da perspectiva docente, observamos que a Educação Linguística Crítica (ELC) é favorecida, em primeiro plano, pela compreensão da língua como prática social, concebida não como um sistema estável, neutro ou homogêneo, mas como um conjunto dinâmico e heterogêneo de usos, significações e identidades produzidas nas interações sociais. Tal concepção orienta o/a professor/a a reconhecer que o ensino de LI envolve necessariamente a mobilização de interpretações, discursos e experiências situadas, sobretudo no contexto da infância e da educação inclusiva.

Outro elemento estruturante diz respeito à afetividade enquanto dimensão constitutiva da ação pedagógica, entendida como posicionamento ético de abertura ao outro. Ao demonstrar sensibilidade frente às formas de expressão da criança autista, o/a docente legitima suas potencialidades comunicativas, respeita seus ritmos, seus modos singulares de interação e sua subjetividade, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem pautado pelo cuidado, pela escuta atenta e pelo reconhecimento mútuo. Nessa direção, a alteridade configura-se igualmente como elemento central, uma vez que o professor passa a assumir a criança autista como sujeito histórico e de direitos, afastando-se de leituras

centradas na ausência, na limitação ou no déficit. Essa postura possibilita o estabelecimento de relações educativas mais dialógicas e horizontais, nas quais professor, aluno e língua se afetam reciprocamente no processo de EL. Destacamos, ainda, a atitude reflexiva e autocrítica do professor-participante, evidenciada por sua disposição em revisar práticas, reelaborar planejamentos, problematizar concepções e aprender com as demandas emergentes do cotidiano escolar. Tal posicionamento dialoga diretamente com a noção de práxis na ELC, entendida como um movimento indissociável entre teoria e prática, que produz contínuos processos de (re)significação da docência. A ELC é também potencializada por uma mediação pedagógica intencional, caracterizada pelo uso de estratégias, recursos e práticas em construção às necessidades do aluno com TEA, sem que isso implique o esvaziamento do caráter linguístico do ensino da LI.

Nessa perspectiva, o professor-participante atuou como mediador de sentidos, criando condições para que a criança participe ativamente, interaja e exerça sua agência. Por fim, a compreensão do ensino como prática ética e política constitui um elemento basilar dessa perspectiva. Ao não hierarquizar práticas como corretas ou incorretas, mas ao reconhecê-las como situadas e contextuais, o/a docente reafirma seu compromisso com a justiça social, com a inclusão e com a humanização das relações educativas, fundamentos centrais da ELC.

A análise das observações desenvolvidas nesta pesquisa pela pesquisadora, permite problematizar de forma crítica, o lugar da LI no contexto da EL na infância, especialmente quando observamos que seu uso em sala de aula ainda se configura, em muitos momentos, de maneira pontual, ritualizada e pouco integrada às práticas sociais dos sujeitos. Tal cenário, evidenciado nas observações analisadas, não pode ser compreendido apenas como uma escolha metodológica individual do docente, mas deve ser situado em um contexto mais amplo, marcado pela ausência de uma política linguística nacional consistente que estabeleça diretrizes para o ensino de LI nos anos iniciais, bem como garanta investimentos em formação continuada para professores/as.

Às discussões da LAC, especialmente em Pennycook (2004) e Moita Lopes (2006), compreendemos que a linguagem deve ser concebida como prática social situada, o que exige deslocamentos em relação a abordagens centradas na repetição e no uso instrumental da língua. Nessa direção, os achados também dialogam com os pressupostos da ELC, conforme Ferraz (2015) e Jacomini (2024), ao evidenciar que a construção de sentidos em sala de aula depende da articulação entre linguagem, ética e identidade. Ademais, ao considerar as contribuições de Todd (2014, 2015, 2016) e Egido (2018, 2022, 2024), torna-se evidente que práticas pedagógicas sensíveis à alteridade e à subjetividade são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e responsiva às singularidades dos sujeitos, como no caso do aluno com TEA investigado. Assim, defendemos que a promoção de uma ELC no ensino de

LI demanda não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas sobretudo o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a centralidade da linguagem na formação humana, assegurando condições estruturais, curriculares e formativas para que professores/as possam atuar de maneira crítica, ética e socialmente comprometida.

Com base na análise do material empírico, é possível responder à segunda pergunta da pesquisa: **2 – Quais elementos promovem uma Educação Linguística Crítica pela perspectiva familiar?**; sob a perspectiva familiar, a Educação Linguística Crítica (ELC) é favorecida por um conjunto de elementos que emergem diretamente das falas da mãe-participante e das interpretações construídas a partir dos dados, especialmente quando se considera a subjetividade do aluno autista e as relações que atravessam seu percurso de aprendizagem. Inicialmente, destacamos o reconhecimento da criança como sujeito histórico, de direitos e de singularidades, aspecto central nessa perspectiva. Nos turnos de fala da mãe, observamos uma compreensão progressiva do filho que ultrapassa o diagnóstico de TEA, passando a considerar seus ritmos, suas necessidades, suas dificuldades e, sobretudo, suas potencialidades. Esse movimento aproxima-se dos pressupostos da ELC, favorecendo uma compreensão ética e sensível da linguagem enquanto prática social situada.

Outro elemento relevante refere-se à afetividade como instância mediadora das práticas educativas e linguísticas, evidenciada nos relatos maternos acerca das transformações no comportamento, no engajamento e no bem-estar da criança ao longo de sua trajetória escolar. Nessa perspectiva, a afetividade não se configura como sentimentalismo, mas como sensibilidade ética (Todd, 2014), compreendida como a capacidade de estar com o outro, reconhecer sua vulnerabilidade e responder a ela de forma responsável. Tal postura contribui para a constituição de um contexto favorável ao desenvolvimento linguístico, especialmente no ensino da LI, ao reconhecer que a aprendizagem de línguas envolve dimensões emocionais, relacionais e identitárias. A análise evidencia, ainda, que o fortalecimento do diálogo entre família e escola constitui um elemento promotor da ELC. Ao expressar a necessidade de maior aproximação com o espaço escolar para compreender as práticas pedagógicas e as demandas educacionais do filho, a mãe assume uma posição ativa no processo educativo. Essa postura dialoga com os princípios da ELC ao valorizar a corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação da criança, rompendo com uma lógica hierarquizada em que apenas a escola é reconhecida como detentora do saber legítimo.

Observamos também a emergência de processos de aprendizagem recíproca, nos quais mãe e filho se constituem mutuamente. Ao reconhecer que ambos aprendem juntos e que educar uma criança autista envolve desafios emocionais, a mãe revela uma dimensão de subjetividade compartilhada, cara à ELC, ao evidenciar que linguagem, educação e inclusão

se constroem nas relações, nos conflitos e nas negociações do cotidiano. Por fim, a perspectiva familiar contribui para a ELC ao valorizar práticas pedagógicas mediadas pelos interesses e hiperfocos da criança, como os desenhos, reconhecidos pela mãe como potentes facilitadores do aprendizado da LI. Esse reconhecimento reforça a necessidade de práticas linguísticas contextualizadas, multimodais e sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil, particularmente no caso de alunos com TEA.

Dessa forma, a interpretação dos dados indica que os elementos que promovem uma ELC pela perspectiva familiar incluem: o reconhecimento da subjetividade do aluno autista; a centralidade da afetividade e da sensibilidade ética; o fortalecimento do diálogo entre família e escola; a compreensão da aprendizagem como processo relacional e intersubjetivo; e a valorização de práticas linguísticas inclusivas, contextualizadas e sensíveis às singularidades da criança. Articulados, esses elementos contribuem para a construção de uma EL mais humana, crítica e comprometida com a justiça social e a inclusão.

Com base nas análises desenvolvidas ao longo deste trabalho e nos retornos realizados junto aos participantes da pesquisa, afirmamos que os objetivos propostos foram contemplados de maneira consistente, conforme discutido nos capítulos teórico-analíticos. As interpretações construídas a partir do material empírico evidenciam que a investigação permitiu compreender, ainda que de forma situada e contextual, elementos constitutivos de uma ELC no ensino de LI na infância, especialmente no contexto da educação inclusiva *com* um aluno autista.

Entretanto, reconhecemos que uma pesquisa de natureza qualitativa, etnográfica e interpretativista, circunscrita a um recorte específico de tempo, espaço e sujeitos, não tem a pretensão de esgotar as múltiplas complexidades que atravessam a formação docente, a ELC e os desafios do ensino de línguas *com* crianças com TEA. Tampouco foi essa a intenção deste estudo. Ao contrário, o objetivo central consistiu em inaugurar reflexões, provocar deslocamentos e tensionar práticas e concepções naturalizadas, a partir do acompanhamento atento das relações, das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Ao mobilizarmos os pilares conceituais de alteridade, sensibilidade e ética, conforme propostos por Todd (2003), buscamos evidenciar aos leitores/as, bem como às pessoas interessadas no campo da LA e da EL, que as relações humanas constituem elementos centrais para o desenvolvimento cognitivo e sociointeracional. Nessa perspectiva, o processo educativo deixa de ser compreendido como mera transmissão de conteúdos e passa a ser concebido como uma prática relacional, atravessada por encontros, afetos e responsabilidades éticas diante do Outro.

Em consonância com Egido (2022), compreendemos que educar implica disposição para aprender com o Outro, o que exige abertura para escutar, acolher e reconhecer suas

experiências, representações e modos de existir no mundo. A etnografia escolar (André, 1995), nesse contexto, configurou-se como um caminho epistemológico e metodológico que possibilitou compreender o sujeito a partir de sua própria perspectiva, permitindo não apenas interpretá-lo, mas também deixar-se interpelar e transformar por ele. Trata-se, portanto, de um movimento de reciprocidade, no qual compreender o outro implica, simultaneamente, tornar-se compreensível a ele.

Tal compreensão se torna ainda mais significativa quando se considera a infância, marcada pela vulnerabilidade, pela sensibilidade e pela potência ética que a criança convoca no adulto. Conforme destaca Egido (2022, p. 99),

sinto que o tempo para, para porque, paradoxalmente, a vulnerabilidade, a sensibilidade e a inocência que a criança representa exigem que eu pare, que o tempo pare, para que eu possa responder a ela. Na sua vulnerabilidade ela se torna forte ao exigir que, na minha aparente rigidez, eu me torne sensível a ela.

Entendemos, nesse sentido, que a presença da criança exige uma suspensão do tempo acelerado e das posturas rígidas, instaurando um chamado ético à sensibilidade: paradoxalmente, é na vulnerabilidade que reside sua força, ao demandar do adulto uma resposta atenta, ética e sensível. Embora o percurso investigativo tenha sido atravessado por alguns desafios, anteriormente explicitados, como a complexidade na conciliação de horários compatíveis com as demandas pessoais dos participantes e a necessidade de maior tempo para escuta aprofundada de suas reflexões individuais, compreendemos que os objetivos delineados no início desta pesquisa foram alcançados de forma consistente.

Almejamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir tanto para o campo da LA quanto para o fortalecimento das práticas de ensino de LI voltadas à infância, especialmente no atendimento a crianças autistas. Nessa direção, dialogamos com Freire (1996) ao defender a importância de reduzir a distância entre o discurso pedagógico e a ação educativa, de modo que a palavra proferida pelo educador se materialize, eticamente, em sua prática cotidiana.

Ao se tratar de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, este estudo apresenta limitações que se vinculam diretamente às escolhas teórico-metodológicas assumidas ao longo do percurso investigativo. Uma dessas limitações refere-se ao caráter situado do material empírico, construído a partir do acompanhamento de um contexto específico de ensino de LI na infância, envolvendo um único aluno com TEA, seu professor, sua mãe e as observações em sala de aula realizadas pela professora-pesquisadora. Tal recorte, embora tenha possibilitado uma análise densa das relações, interações e práticas que atravessam a EL

em contexto inclusivo, não permite generalizações, mas, sim, compreensões localizadas, historicamente e socialmente ancoradas. Além disso, ao privilegiar a análise de dados que dialogam explicitamente com a noção de ELC, esta pesquisa acabou por não explorar de forma mais ampla outros referenciais teóricos que, embora não nomeados como ELC, emergem implicitamente nas práticas observadas e nas falas dos participantes, como o letramento crítico, o ensino crítico de línguas e abordagens transdisciplinares sensíveis à infância e à inclusão. Tal escolha, ainda que coerente com os objetivos delineados, delimita o campo de interpretação e evidencia o caráter parcial e situado das leituras construídas.

Nesse sentido, compreendemos que as limitações desta investigação não configuram fragilidades, mas constituem marcas próprias de uma pesquisa etnográfica comprometida com a escuta, a proximidade e o envolvimento ético com os sujeitos da pesquisa. A singularidade do aluno autista, as especificidades do contexto escolar e as relações estabelecidas entre professor, família e pesquisadora produziram dados que refletem experiências particulares, atravessadas por afetos, tensões e negociações cotidianas.

Embora esta pesquisa tenha evidenciado elementos promotores de uma ELC no contexto investigado, permanece em aberto a compreensão acerca dos impactos dessas práticas no médio e longo prazo, considerando os processos de continuidade, ruptura ou ressignificação das experiências linguísticas vivenciadas na infância. Apontamos como possibilidade para pesquisas futuras alguns questionamentos que ainda permanecem em aberto: 1 - De que modos as práticas de ELC desenvolvidas na infância *com* crianças autistas podem produzir efeitos a longo prazo na constituição identitária, linguística e social desses sujeitos, especialmente em etapas posteriores da escolarização?; 2 - Como as tensões entre políticas educacionais, currículos prescritos e práticas pedagógicas situadas influenciam a possibilidade de consolidação de uma Educação Linguística Crítica em contextos inclusivos? e 3 - De que maneira diferentes configurações familiares, atravessadas por fatores sociais, culturais e econômicos diversos, impactam a construção de relações de co-responsabilidade entre família e escola no desenvolvimento de uma Educação Linguística Crítica?

As questões aqui apontadas não se configuram como lacunas a serem preenchidas de forma definitiva, mas como convites à continuidade do diálogo investigativo, reconhecendo que as práticas linguísticas, as relações educativas e as subjetividades se constroem ao longo do tempo, em permanente tensão com os contextos institucionais, familiares e socioculturais. Assim, este estudo encerra-se formalmente, mas permanece aberto enquanto possibilidade de reflexão, aprofundamento e (re)significação da ELC em LI na infância, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela inclusão de crianças autistas.

Na introdução desta dissertação, optei por iniciar o texto com uma epígrafe de autoria própria, na condição de professora-pesquisadora e mestranda que se encontrava em processo

de (re)conhecimento e aprofundamento no campo da EL, especialmente em contextos de inclusão de um aluno autista, e ao longo desta dissertação, optei por utilizar epígrafes extraídas da tese de meu orientador. Tal escolha não foi aleatória: a epígrafe materializa o percurso formativo e investigativo que se construiu ao longo deste trabalho, marcado pelo caminhar, pela escuta e pela constante (re)elaboração de sentidos acerca da linguagem, da infância e da inclusão.

Ao encerrar esta dissertação, considero igualmente significativo registrar meu agradecimento ao orientador desta pesquisa, o professor Doutor Alex Alves Egido, cujas reflexões teóricas e éticas atravessam este trabalho de maneira profunda. As citações extraídas de sua tese, utilizadas como epígrafes de abertura de diferentes capítulos, não apenas dialogam com os pressupostos que fundamentam esta investigação, mas também expressam aprendizagens que marcaram de forma indelével minha trajetória acadêmica e profissional.

Assim, finalizo este percurso retomando uma citação de sua tese Egido (2022, p. 52), cuja leitura inicial me afetou de maneira singular e continua a orientar meu modo de compreender a educação, a linguagem e a docência. Tratam-se de palavras que me acompanham e que seguem ressoando em minha prática, reafirmando o compromisso ético, sensível e humano que escolhi assumir: o de ser professora.

Demorei a escolher a profissão docente, não pela imprecisão do que queria, mas pelas incertezas da carreira e sua desvalorização. **Escolher ser professor no Brasil é um ato de coragem, permanecer na carreira é um ato de resistência.** Felizmente, fiz essa escolha e aqui permaneço. Não por mérito próprio apenas, mas graças a incontáveis pessoas que caminharam ou ainda caminham ao meu lado. (Egido, 2022, p. 52)

Optei por este excerto por reconhecer, na narrativa do autor, um movimento que dialoga diretamente com o percurso que empreendi ao longo desta pesquisa. Assim como ele explicita as exigências e os desafios implicados na construção de suas trilhas, eu, enquanto pesquisadora, também precisei investir em estudo sistemático, leituras aprofundadas e reflexões contínuas para edificar o caminho que possibilitou compreensões acerca da ELC no contexto brasileiro. Ao longo deste percurso investigativo, estive acompanhada por muitos caminhantes, especialmente pesquisadoras e pesquisadores que desenvolveram seus estudos ancorados em perspectivas da linguagem e da educação. Tal caminhada, contudo, não se encerra neste ponto. Trata-se, antes, de uma pausa reflexiva, que permite observar novas possibilidades emergindo nos percursos da ELC. São flores que despontam mesmo em contextos adversos, indicando a potência do campo da LA para produzir deslocamentos, inaugurar novos olhares e abrir caminhos *outros*, capazes de sustentar práticas ainda mais

éticas, sensíveis e comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALUWIHARE-SAMARANAYAKE, D. Ethics in qualitative research: a view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 11, n. 2, p. 64–81, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM**. 5 ed. Washington D/C, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Arlington, VA: APA, 2014.
- ANJOS, F. A. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: uma questão de inclusão e diversidade. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. 00, e024027, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.18822>
- ANJOS, F. A. dos. Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 11–28, 2025.
- ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **RBLA**, v. 11, n. 3, pp. 609-632, 2011.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, L. S. de. **Resquícios do ídiche em Belo Horizonte, Minas Gerais**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- ANDRADE, L. S. de. **Stuck in a Non-Place: A Study on Haitian Migrants' Temporary Settlement in Brazil and Perceptions of Time**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 119 p. DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.98676](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.98676).
- ANDRADE et al. (org.). **Professores de línguas em foco: ensino-aprendizagem de línguas parceria universidade escola, estágio** (2019). Brasília; Teresina: EDUFPI, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A abordagem etnográfica — Uma nova perspectiva na avaliação educacional”. In: **Tecnologia Educacional** nº 27. 1978a, pp. 9-12.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: o que é e como se faz**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso: o campo da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de*

Pesquisa, n. 114, p. 51–54, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1ª ed. p. 182, 2013.

ARRUDA, A. P. Autoetnografia: um exercício de alteridade. In: COSTA, Marisa Vorraber; RODRIGUES, Jussara Reis (Orgs.). **Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 167–186.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. [s.l]: Hucitec, [1929] 2006. BRAIT, B. Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, n. 11, p. 89–117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BAPTISTA, L. M. T. R.; LÓPEZ-GOPAR, M. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma outro. **Letras & Letras**, v. 35, n. esp., p. 1–27, 2019. <https://doi.org/10.14393/ll63-v35nesp2019-1>

BARBOSA, D. M. **O ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental I: um estudo de formação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20276/2/Daniela%20Mota%20Barbosa.pdf>.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1964.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7–15.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAGNO, M.; RANGEL, E. D. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63–81, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. **Teacher agency: an ecological approach**. London: Bloomsbury Academic, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. **Reflexão e Crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.

ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSA, Cleonice A.; CALLAS, Vanessa M. A. Linguagem e comunicação no autismo. In: VIEIRA, M. A.; PEDROSA, D. C. (Orgs.). **Transtorno do Espectro Autista: múltiplas abordagens**. São Paulo: Memnon, 2017. p. 115–134.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são, como tratar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOYSSON-BARDIES, B. de. Como a fala surge na criança. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-103, mar. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mar. 2026.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990. 1990. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acessado em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira. Brasília, 1998. Disponível http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: . Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: . Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: . Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9–32.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo. 2022.

BRITO, L. de P F.; REZENDE, T. F.; LIMA, H. J. de. Educação linguística plural para consolidação dos direitos humanos para a diversidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S.l.], v. 2, n.1, p. 253- 271, 2021.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora. p.105. 2011.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 328 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/2ddd41e4-f920-42a0-a1f5-e2a383b79f24/full>. Acesso em: 03 out. 2025.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e13180. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13180>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.

BUNGE, Mario. **Epistemologia: curso de atualização**. São Paulo: Cultrix, 1976.

BUTLER, J. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo,

2021.

CAMERON, D. et al. **Researching language: issues of power and method**. London: Routledge, 1992.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CIASCA, Sylvia Maria Azevedo. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Memnon, 2010.

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. **Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês**. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CAPELLINI-PETRECHE, C. R.; SENEFONTE, F. H. R. Princípios e procedimentos da Análise Paradigmática e Sintagmática em Estudos da Linguagem. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Scotti, 2022. p. 181-203.

CARR, E. S.; LEMPERT, M. **Scale: discourse and dimensions of social life**. Oakland: University of California Press, 2016.

CARVALHO, I.; TONELLI, J.R.A. The younger, the harder: the challenges in teaching english to very young learners. Revelli – revista de educação, linguagem e literatura. ISSN: 1986-6576 v.8 n.2 - Junho, 2016. p. 1 - 18 – Inhumas/Goiás Brasil.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 233-252.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 5-12, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e a construção de significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CAVALCANTI, M.C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L.P. Moita Lopes (Ed.), **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani (pp. 211- 226). Parábola.

CAVALCANTI, M. C.; CESAR, A. Repensando questões sobre o conceito de língua na pesquisa aplicada realizada em contextos de minorias linguísticas no Brasil. Comunicação apresentada no **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, pp. 133 144, 1991.

CHAUDRON, C. (1988). **Sala de Aula de Segunda Língua**: Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem. Nova York: Cambridge University Press., C. Sala de Aula de Segunda

- Língua: Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem. Nova York: Cambridge University Press. 1988.
- CHRISTIANS, C. G. Ethics and politics in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 139–164.
- CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- CHIMENTÃO, L. K.; EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. Processos de intersubjetivação na análise paradigmática e sintagmática. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Scotti, 2022, p. 202-217.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6th ed. New York: Routledge, 2007.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8. ed. Nova York: Routledge, 2018.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução CONEP nº 001/1988, de 14 de janeiro de 1988. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 jan 1988.
- _____. Resolução CONEP nº 510/2016, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 07 abr. 2016.
- CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage, 2009.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. The New London Group, 2000.
- D'ALMAS, J. Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.
- _____. **Leitura crítica**: um estudo da aprendizagem de alunos--professores de inglês. 2011. 152fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- DENSCOMBE, M. **The good research guide for small-scale social research projects**. 2.

Ed. Philadelphia: Open University Press, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

DA ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. **O AUTISTA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM DILEMA OU UM MUNDO DE OPORTUNIDADES?**. 2013.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes, 2020, p. 151-177.

DE AQUINO, A. L.; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 9, n. 4, pp. 58-76. 2017.

DE FREITAS, C. C. et al. Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 2, p. 134-137, 2020.

DESCOMBE, M. **The Good Research Guide For: small-scale social research projects**. Open University Press. New York. ed.4, 2003.

DE SOUZA CAMPOS, B. L. G. Resenha da obra "AZ de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais" de Alex Egido. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 4, p. 265-272, 2024.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, R. C. L. Etnografia e educação: perspectivas teórico-metodológicas. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 43–64, 2002.

EGIDO, A. A. A IMPORTÂNCIA DE COMPARTILHAR RESULTADOS DE PESQUISA COM PROFESSORES (DE LÍNGUAS). *Afluyente: Revista de Letras e Linguística*, v. 3, n. 9, p. 136–143, 30 Dez 2018 Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluyente/article/view/10465>. Acesso em: 27 mar 2026.

EGIDO, A. A.; REIS, S. ILUSTRAÇÕES DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2019.

EGIDO, A. A.. **O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada**. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2019.

EGIDO, A. Conceitos de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. (2), p. 118–136, 2020. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.32691>. Disponível em : Conceitos de ética na pesquisa em Linguística Aplicada | Revista Horizontes de Linguística Aplicada Acesso em: 15 abr. 2025.

EGIDO, A. A. ÉTICA NA LINGUÍSTICA APLICADA: REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 6, n. 1, 2020.

EGIDO, A. A. et al. **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. Goiânia: Scotti, v. 1. 2021.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Orgs.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem: Tipos, instrumentos e métodos**. Goiânia: Scotti, 2022. p. 32–40.

EGIDO, A. A. **Ética docente**: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística. 2022. 460 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem: tipos, instrumentos e métodos**. Goiânia: Editora Scotti, 2022.

EGIDO, A. A.; CAMPOS, B. L. G. S. Profissões em tela: uma experiência de desenvolvimento da consciência crítica em língua inglesa. **Revista Leia Escola**, v. 22, n. 3, p. 30–49, 2022. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2613>.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; COSTA, P. D. Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 1–9, 2023. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322066>

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (Org.). **História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente**. Campinas: Pontes, 2019, p. 103-124.

EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa**: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.

EGIDO, A. A.; SILVA, J. E. da; ROSA-DA-SILVA, V. E, NO “ENTRETESER” DA PESQUISA, O CORPO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL. In: Novelli, J; Egido, A. A. (org.). **Tipologias de pesquisas em Linguística Aplicada**: algumas possibilidades. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, pp. 147-167. 2024.

ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: WITTROCK, M.C. (org.) La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1989, pp. 195-301.

ERICKSON, F. “**Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**”. Conferência

proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

FERNANDES, O. H. S. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Revista Trama**, v. 12, n. 1, p. 1–15, 2021.

FERRAZ, D. M. Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras. **Anais do III Seminário Nacional de Educação, diversidade sexual e Direitos humanos**. Vitória, 2014.

FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. As contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de línguas. **Rev. Entreletras**, Araguaína, TO, v. 8, p. 202-222, jul/dez 2017.

FERRAZ, D. de C. **Educação linguística: formação docente e práticas pedagógicas críticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professores/as universitários de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. Introdução: Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J.. (Org.) **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 13-32.

FERRAZ, D. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J.. (Org.) **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 33-61.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. **Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, 2016, p. 1320-1330.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, v. 1, p. 41-48, 2018.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista: teaching English to children with autism spectrum disorder. **Revista Desenredo**, v. 16, n. 3, 2020.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. (Re) incidências das transdisciplinaridades em uma sequência didática para a educação linguística em inglês com crianças. **Caletroscópio**, v. 11, n. 2, p. 47-63, 2023.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS: PROPULSIONANDO O ENGAJAMENTO TEXTUAL. São Paulo: **SciELO Preprints**. 2022.

FETTERMAN, David M. **Ethnography step by step**. London: Sage, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Victor da. **Psicopedagogia e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FRANCO, M. Â. M. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. 2010– (Coleção Leitura)

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

FURLAN, L.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Práticas pedagógicas e educação linguística inclusiva**. São Paulo: Loyola, 2021.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, J; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008. p. 181–205.

GUILHERME, A; LIMA, E. S. Ética na pesquisa educacional: reflexões sobre o cuidado e o

compromisso com os participantes. **Educar em Revista**, n. 76, p. 1–16, 2020.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. 2. ed. New York: Routledge, 1995.

HARKLAU L. Acompanhamento e estudantes de minorias linguísticas: Consequências do agrupamento de habilidades para aprendizes de segunda língua. **Linguística e Educação**, 6(3), p. 217–244. 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente para os municípios e Unidades da Federação em 1º de julho de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

JACOMINI, M. C. **CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO**. 2024. 119 p. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) - Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás. 2024.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças**: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em :20 ago. 2025.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e prática de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 71-82

JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (org.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25.

JORDÃO, C.M. Apresentação: de rumos e passagens. In: _____. **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes editores, 2016. pp. 11-13.

JUSTINIANO, A.C. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública? In: D.M. FERRAZ; C.J. KAWACHI-FURLAN (org.), **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2018. pp. 183-195.

KAWACHI-FURLAN, C. J; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 467-496, 2021.

KAWACHI-FURLAN, C. J. Prefácio. In: DENARDI, D. A. C. et al. (org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa paracrianças**. Campinas: Pontes

Editores, 2023. p. 9-12.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; LIMA, A. P. Dossiê: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças: revisitando e reconstruindo práxis educacionais. *PERCursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 9-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1119>. Acesso em: 20 mar. 2026.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica – 1. ed. – Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LANDIM, D. S. P. Can the Teacher Act? Agency in Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. v. 24, n. 2, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/58006> Acesso em: 28 abr. 2025.

LAROSSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** (online), n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3iLB8MD>. Acesso em: 12 mar. 2026.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 48–72.

LIMA A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, jul.-dez., 2010, p. 197-223.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, pp. 67-95, 2015.

MAGIOLO, Gabrielli Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020.

MALTA, R. F. **Educação linguística com crianças**: perspectivas inclusivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALTA, L. S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e

prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2 3, p. 240-270, 2007.

_____. Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology*, South Africa, v. 47, n. 4, 432-441, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, pp. 200-203. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. G.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MERLO, M.; FERRAZ, D. Letramentos e formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, M.; ROCHA, L.; FERRAZ, D. (Org.). **Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino**. 1 ed. Vitória: PPGEL, 2016, v. 1, p. 265-278.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é ‘para inglês ver’? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**. 2018. 272 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R.; CASOTTI, J.B.C. A linguística aplicada para além de seu lugar na linguística. In: LINS, M.P.P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R.M. **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução**. Vitória: PPGEL/UFES/ GM Gráfica e Editora,

2019, pp. 221-240.

MERLO, M. C. R; FONSECA, C. O. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em linguística aplicada. **Raído**. v. 14, n. 36, p. 37-55.2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11714/6732> Acesso em: 20 set. 2025.

MERLO, M. C. R. Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MEDRADO, B. P. M. et al. O trabalho do professor e a inclusão escolar: as fragilidades do reconhecimento no ofício. Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, ES, v. 9, n. 14, p. 23 38, 2015.

CELANI, M. A. A; MEDRADO, B. P. **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, v. 1, 2017.

MIGNOLO, W. D., WALSH, C. E. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Duke University Press, 2018. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>. Acesso: 21 Mar. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MENDES, E. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris Cristina V. da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria C. Lopes. (org.). **Suleando Conceitos em Linguagens, Decolonialidades e Epistemologias Outras**, 1.ed. São Paulo: Pontes. 2022, v. 1, p. 17-24.

MOITA LOPES, L.P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, v, 1, n. 4, pp. 7-13, 1992.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista Em LA. **D.E.L.T.A.**, v.10, n.2. pp- 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. pp. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-104.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 11-24.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical literacy**: theories and practices, 2007, v.1, n.1, pp. 41-51, 2007. Disponível em: [h p://www](http://www).

criticalliteracyjournal.org/ Acesso em: 01 dez. 2025.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Revista Eletrônica Matices de Linguas Estrangeras**. n. 2. Bogotá, 2008.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: LEFFA, V. (org.) **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. pp. 177-189.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H.V.; FLORÊNCIO, J.A. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. pp. 17-57

ONO, F. T. P. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 156 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OMOTE, S.; SANTOS, M. A. dos. Políticas públicas e inclusão escolar: da legislação à efetivação nas práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 401-414, 2015.

OLIVEIRA E PAIVA, L. M. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, pp. 77-127. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PARQUETT, M. **Linguística aplicada em movimento**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (org.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, p. 327-345, 2004.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New York: Routledge, 2006.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**. v. 33, n. 2, Monash University Press, 2010.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e**

Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics:** A critical re-introduction. Routledge, 2021.

PESSOA, R. R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas:** avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 299-306.

PESSOA, R. R.; BASTOS, P. A. de L. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, Eliane; TONELLI, Juliana R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017, p. 141-162.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V. “Speaking Properly”: Language Conceptions Problematicized in English Lessons of an Undergraduate Teacher Education Course in Brazil. In: **Ilha do Desterro**, v. 71, n. 3, p. 81-98, 2018.

PESSOA, Rosane R.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, R. R.; PEREIRA, P. G. “**I am the flower**”: decolonial encounters in english language education. **Ilha Desterro**, v. 78, p. 001-018, Florianópolis, 2025.

PONTARA, C. L; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago. 2018

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. 54 Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 37 - 55 | set/dez 2020 Universidade Federal da Grande Dourados

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 149-168.

RECIFE, A.; OLIVEIRA I. S. Educação linguística precária: ensino de línguas na escola pública e privação de direito linguístico. **Letras escreve**, Macapá, v. 14, n. 3, p. 241-257, 2024.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras.** Londrina: EDUEL, 2008, p. 85 106.

REIS, S. **Análise paradigmática e sintagmática.** 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2yH69ID>. Acesso em: 15/10/2025.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). **História, Políticas e Ética na área**

profissional da linguagem. Londrina: EDUEL, 2017, p. 227-250.

REIS, S.; EGIDO, A. A. FRANCESCON, P. K. Laboratório de línguas: para quê e para quem? **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, SE, n. 7, p. 109-119, jan./abr. 2017.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-172, 2018.

REZENDE, T. Pós-facio. In.: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de e professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017, p. 279-289.

REZENDE, T. F. **Políticas e práticas interculturais de letramento**. Formação de professoras e professores de línguas. Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2020. p. 1-20. [Manuscrito não publicado].

REZENDE, T. F. Matripotências cerradeiras: decolonialidades do Cerrado central do Brasil. **Palestra proferida no Ciclo 2 do Evento Decolonialidade e Linguística Aplicada (DELA)**. 2021. on-line. Disponível em: . Acesso em: 22 nov. 2025.

REZENDE, T. F. Geo-ontopistemologia decolonial. In: LANDULFO, Cristiane.; MATOS, Doris. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 191-200.

ROJO, R. Letramentos na contemporaneidade: práticas sociais e possibilidades de atuação escolar. In: ROJO, Roxane (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, . 2009. p. 11-30.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. A Síndrome de Asperger e o ensino de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Revista X/UFPR**, v. 1, n. 1, p. 38-48, 2013a.

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. O autista na sala de aula de Língua Inglesa: um dilema, ou um mundo de oportunidades? **Revista Eletrônica Pro Docência/Uel**, v. 1, n. 3, jan./ jun. 2013b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 08 out. 2025.

ROCHA, E. P. da; TONELLI, J. R. A.; "O ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger na perspectiva docente". **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, p. 179-201, 2017.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

ROCHA, E. P. **Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa á indivíduos com a Síndrome de Asperger**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. The teaching of children in the Brazilian educational context: brief reflections and possible provisions. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

_____. Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 193-218. Tradução de: The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues. 236

SECCATO, Mariana Guedes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do Espectro Autista: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 33, supl. 1, p. S62–S75, 2011.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Letramento e diversidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: _____; CAVALCANTI, M.C (org.), **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 89-98

SENEFONTE, F. H. R. **Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education**. 2018. 601 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, J. E. **Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro**. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 23. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SPRADLEY, James P. **Participante observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 627-655, 2021.

TEZANI, L. A etnografia como possibilidade de pesquisa na formação de professores.

Cadernos Cedes, v. 24, n. 64, pp. 64–79, 2004.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, pp. 91-116, 2002.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **Revista Delta**. São Paulo. 2024.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In D. M. Jesus, F. Zolin-Vesz; D. Carbonieri (Eds.), **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. p. 19–31. 2017. Pontes.

_____. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In K. Finardi, M. Scherre, & L. Vidon (Eds.), **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. p. 187–210. 2019. Pontes.

_____. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza. v. 13, n. 2, pp. 33-42. 2021.

TODD, S. On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. **Philosophy of Education Journal**, Salisbury, v. 3, p. 67-74, 2001.

_____. Sobre Não Conhecer o Outro, ou Aprender com Levinas. **Anuário da Filosofia da Educação**. pp. 67-74. 2002.

_____. **Learning from the other**: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: State University of New York Press, 2003.

_____. Going to the Heart of the Matter. **Studies in Philosophy and Education**, Chicago, v. 30, 2011, p. 507–512.

_____. Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. *Journal of Philosophy of Education*, v. 48, n. 2, 2014 .

_____. Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence. **Philosophical Inquiry in Education**, California, v. 23, n, 1, p. 53-61, 2015.

_____. Facing uncertainty in education: Beyond the harmonies of Eurovision education. **European Educational Research Journal**, London, v. 15, n. 6, 2016, p. 619-627.

_____. Creating Aesthetic Encounters of the World, or Teaching in the Presence of Climate Sorrow. **Journal of Philosophy of Education**, Oxford, [s.n.], 2020, p. 1-16.

TONELLI, J. R. A; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**. v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159> Acesso em: 23 ago. 2025.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI–Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141. 2017.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A, et al. O currículo adaptado:(re) pensando o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes com necessidades educacionais especiais a partir da sequência didática. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 9, n. 2, p. 97-109, 2017.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 583-607, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/5134/4157>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Tempos inéditos na formação de educadores e educadoras de línguas na infância: e quando foi que os tempos foram diferentes? In: EGIDO, A.; BROSSI, G.; SILVA, V.; ROSA-DA-SILVA, V. (org.). **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Goiânia: Editora Scotti, 2021. p. 235-250.

TONELLI, J. R. A. et al. (org.). **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

TONELLI, J. R. A; EGIDO, A. A; MAGIOLO, G. M. Currículos que emanam das práticas: Reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 318-340, 2024.

TONELLI, J. R. A; SELBACH, H. V; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 3, p. e49873, 2025.

TONELLI, J. R. A; SELBACH, H. V; KAWACHI-FURLAN, C. J; BROSSI, G. C. Praxiologias colaborativas na educação linguística com crianças: reflexões do VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e V Seminário de Avaliação em Línguas Estrangeiras para Crianças. In: **Educação linguística com a infância: perspectivas e práticas colaborativas**. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, p. 30-47, 2025.

TONELLI, J. R. A; SELBACH, H. V; KAWACHI-FURLAN, C. J; BAILER, C. **Educação linguística com a infância: perspectivas e práticas colaborativas**. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025.

TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/2, p. 35-65, dez. 2016.

_____. As capacidades de linguagem de um aluno disléxico" aprendiz de inglês. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 81-99, 2017.

_____. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: Mind in society. Cambridge, MA: **Harvard University Press**, 1978. p. 79-91.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **Psicologia para Professores de Línguas**: Uma Abordagem Construtivista Social. Cambridge University Press, Cambridge. 1997.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Docente

Caro colega professor,

Adoraria convidar você para participar da pesquisa “A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista”, a ser realizada com você, por ser professor do Ensino Fundamental da rede pública do município de Roncador no estado do Paraná. Os objetivos da pesquisa são: Conhecer quais habilidades linguísticas são desenvolvidas por um aluno com TEA a partir de aulas em língua inglesa; e conhecer as práticas comunicativas externas e internas do campo educacional e social do aluno.

Sua contribuição é muito relevante e seria da seguinte forma: você responderia um questionário sociodemográfico eletrônico, com 10 questões, a ser enviado via Secretaria de Educação do Município de Roncador com perguntas relacionadas às suas informações pessoais, como idade, estado civil e atuação profissional. Depois, você participaria de uma entrevista com 15 perguntas sobre as práticas pedagógicas que abrangem a alfabetização e letramento em língua inglesa com crianças autistas e sua relação com a Educação Linguística, em que você descreveria relatos e se posicionaria a respeito das questões. Esclareço que você pode recusar-se a participar e até mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause algum prejuízo, pois, sua participação é totalmente voluntária. Esclareço, ainda, que sua identidade será preservada, bem como as informações fornecidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo, guardada em pen drive, sob minha posse, por um período de 2 a 5 anos e utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. No entanto, garanto que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

O benefício esperado para você é o desenvolvimento de habilidades e práticas pedagógicas utilizando a Educação Linguística para o ensino aprendizagem de língua inglesa com aluno autista. Quanto ao risco, ao responder às perguntas propostas, você pode vir a sentir-se desconfortável pelo fato de estar relacionado ao seu ambiente e prática de trabalho. Comprometo-me a ser responsável pela assistência especializada que você venha a precisar, em decorrência de sua participação.

Para dúvidas ou se desejar outras informações você poderá entrar em contato comigo neste endereço: Rua Paraná, Nº 426, Érica Aline da Silva, E-mail: ericaalinedasilva16@gmail.com, telefone: (44) 999105473 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão, este localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. O CEP/UFMA está atualmente funcionando em regime híbrido: Presencial: Às terças e sextas feiras, das 09 às 12 horas e das 14 às 17 horas, Teletrabalho: Às segundas, quartas e quintas feiras. Sugerimos agendamento para o atendimento através do E-mail: cepufma@ufma.br, telefone: 3272-8708.

Roncador-Parará, ____ de 20 __.

Pesquisador responsável

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura ou impressão datiloscópica

do/da participante da pesquisa

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Responsável

Caro(a) responsável,

Adoraria convidar você para participar da pesquisa “A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista”, uma vez que você é a mãe/ responsável pelo aluno autista do Ensino Fundamental da rede pública do município de Roncador no estado do Paraná. Os objetivos da pesquisa são: Conhecer quais habilidades linguísticas são desenvolvidas por um aluno com TEA a partir de aulas em língua inglesa; e conhecer as práticas comunicativas externas e internas do campo educacional e social do aluno.

Sua contribuição é muito relevante e seria da seguinte forma: você responderia um questionário sociodemográfico eletrônico, elaborado por mim e enviado via Secretaria de Educação do Município de Roncador, com perguntas relacionadas às suas informações pessoais, como idade, estado civil e atuação profissional. Depois, você participaria de uma entrevista com 10 perguntas sobre as vivências externas e sociabilização do aluno autista e sua relação com a comunicação e desenvolvimento da linguagem, em que você descreveria relatos e se posicionaria a respeito das questões. Esclareço que você pode recusar-se a participar e até mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause algum prejuízo, pois, sua participação é totalmente voluntária. Esclareço, ainda, que sua identidade será preservada, bem como as informações fornecidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo, guardada em pen drive, sob minha posse, por um período de 2 a 5 anos e utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. No entanto, garanto que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

O benefício esperado para você é a compreensão acerca do desenvolvimento de habilidades linguísticas e o desenvolvimento de competências necessárias para uma sociabilização do filho autista. Quanto ao risco, ao responder às perguntas propostas, você pode vir a sentir-se desconfortável pelo fato de estar relacionado ao seu ambiente do materno e a processos de inclusão. Comprometo-me a ser responsável pela assistência especializada que você venha a precisar, em decorrência de sua participação.

Para dúvidas ou se desejar outras informações você poderá entrar em contato comigo neste endereço: Rua Paraná, N° 426, Érica Aline da Silva, E-mail:

ericaalinedasilva16@gmail.com, telefone: (44) 999105473 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão, este localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. O CEP/UFMA está atualmente funcionando em regime híbrido: Presencial: Às terças e sextas feiras, das 09 às 12 horas e das 14 às 17 horas, Teletrabalho: Às segundas, quartas e quintas feiras. Sugerimos agendamento para o atendimento através do E-mail: cepufma@ufma.br, telefone: 3272-8708.

Roncador-Parará, ____ de 20 __.

Pesquisador responsável

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do/da participante da pesquisa

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE C

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Aluno

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Eu, Érica Aline da Silva, convido você a participar do estudo “A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista”. Informamos que sua mãe legal permitiu a sua participação. Pretendemos: Conhecer quais habilidades linguísticas são desenvolvidas por um aluno com TEA a partir de aulas em língua inglesa; e conhecer as práticas comunicativas externas e internas do campo educacional e social do aluno.

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Municipal Monteiro Lobato, município de Roncador-PR, onde você participante será observado e acompanhado durante as aulas de língua inglesa, bem como seu desenvolvimento relacionado à aprendizagem e a interação, como a identificação das habilidades e competências desenvolvidas para a sociabilização. Para isso, serão realizadas observações e entrevistas. Esta pesquisa é considerada segura, mas é possível ocorrer riscos como desconforto por sua parte ou até mesmo rejeição do professor por você. Caso aconteça algo errado, você e sua mãe poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois como benefício prevemos a evolução da sua comunicação e seu avanço na alfabetização e letramento. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados no portal da Universidade Federal do Maranhão, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (*A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista*). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir

e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Para dúvidas ou se desejar outras informações você poderá entrar em contato comigo neste endereço: Rua Paraná, Nº 426, Érica Aline da Silva, E-mail: ericaalinedasilva16@gmail.com, telefone: (44) 999105473 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão, este localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. O CEP/UFMA está atualmente funcionando em regime híbrido: Presencial: Às terças e sextas feiras, das 09 às 12 horas e das 14 às 17 horas, Teletrabalho: Às segundas, quartas e quintas feiras. Sugerimos agendamento para o atendimento através do E-mail: cepufma@ufma.br, telefone: 3272-8708.

Obs.: O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apontando suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE D

Roteiro de questões para as entrevistas de pesquisa

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA DE PESQUISA	
PROFESSOR	PERGUNTAS
	Nome: Idade:
	1- Qual a sua formação acadêmica e experiência no ensino de Língua Inglesa?
	2- Você já recebeu formação específica para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista?
	3- Quais atividades didáticas você utiliza nas aulas de Língua Inglesa?
	4- O que você pensa a respeito sobre adaptar aulas para atender às necessidades específicas de alunos com TEA?
	5- Como você caracterizaria as interações entre os alunos com TEA e os demais alunos? 5.1 Qual o papel da família nas interações dos alunos com TEA em sala?
	6- Em que tipos de atividade você incentiva a interação social e a participação ativa de alunos com TEA durante as aulas?
	7- Quais desafios você enfrenta ao trabalhar a socialização desses alunos em sala de aula?
8- Na sua opinião, qual o papel da Língua Inglesa na promoção da interação social do aluno com TEA?	

	9- Você poderia dar um exemplo de uma situação em sala de aula em que o aluno com TEA interagiu com os colegas a partir de uma atividade em Língua Inglesa?
mãe	PERGUNTAS
	1- Como tem sido a experiência do seu filho no processo de escolarização e aprendizado da Língua Inglesa?
	2-Quais desafios seu filho enfrenta em relação à linguagem e à comunicação?
	3-Você considera que a escola e o professor de Língua Inglesa atendem às necessidades do seu filho?
	4-Que tipo de atividades ou recursos você percebe que ajudam mais seu filho no aprendizado da língua?
	5-Você percebe mudanças na interação social do seu filho ao longo do aprendizado da Língua Inglesa?
	6-Quais estratégias você utiliza em casa para ajudar seu filho a desenvolver habilidades de comunicação e sociabilização?
	7-Quais são suas expectativas em relação ao aprendizado da Língua Inglesa pelo seu filho?
	8- Quais avanços na habilidade de comunicação ou no comportamento do seu filho relacionados ao ensino da Língua Inglesa você percebe?
	9- Comente sobre sua comunicação com a escola sobre o desenvolvimento do seu filho.
	10-Que tipo de suporte ou orientação você

	gostaria de receber da escola para ajudar no aprendizado do seu filho?
Mestranda: Érica Aline da Silva Orientador: Alex Alves Egidio	

APÊNDICE E**Transcrição da Entrevista com o professor-participante**

(1)Érica:

— Boa tarde, professor Alfred*. Tudo bem?

(2) Alfred:

— Boa tarde, professora Érica, tudo bem, graças a Deus.

(3)Érica:

— Então, professor, hoje nós vamos realizar a entrevista sobre a minha pesquisa, que vai falar sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa e sobre o nosso aluno autista. Vou realizar as perguntas, professor, se tiver alguma dúvida eu posso repetir as perguntas eu não vou me movimentar, nem falar nem se concordo ou discordo, nem acionar minha cabeça para nada então se ficar alguma dúvida sobre a pergunta, é só perguntar e se precisar de mais tempo, pode falar é bem tranquilo, tá bom? Não precisa ter preocupação nenhuma em relação às respostas sobre a questão de certo ou errado. Então, pode ficar bem tranquilo em relação a isso. São perguntas do dia a dia, em relação à sua experiência enquanto professor, sua formação. E também algumas perguntas que são mais relacionadas ao pessoal. Então, a primeira pergunta é qual é o seu nome completo?

(4)Alfred:

— O meu nome é Alfred.

(5)Érica:

— Qual é a sua idade?

(6)Alfred:

— 58

(7)Érica:

— Qual a sua formação acadêmica e experiência no ensino de língua inglesa?

(8)Alfred:

— Então, eu sou formado em pedagogia e também Letras- português/inglês e pós-graduação em Metodologia da Língua Inglesa. Já venho trabalhando com a língua inglesa desde o ano 2011 com experiência no campo com os alunos em sala de aula. Como também já trabalhei dando aulas particulares de inglês e trabalhei num colégio particular no início e agora estou atuando na Escola Municipal Maria de Fátima*.

(9)Érica:

— Você já recebeu formação específica para trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista?

(10)Alfred:

— Tivemos cursos nesse campo falando sobre o autismo, mas especificamente cursos longos a respeito desse... não.

(11)Érica:

— Pode ficar tranquilo.

(12)Alfred:

— Pode fazer de novo, será?

(13)Érica:

— Não tem problema, vai ficar tranquilo. Lembrando que é sigiloso, tá?

(14)Alfred:

— Eu sei que é sigiloso, sim. Então, tivemos lá cursos que o município ofereceu para nós, nesse campo sobre o autismo. E também tivemos cursinhos de 10 horas, algo assim que a gente fez também online, além disso, então a gente já tinha uma experiência vamos dizer, uma experiência sobre como a gente vai ter que trabalhar com aquele aluno autista em sala de aula, tem que dar mais atenção para ele nesse sentido sabendo que ele também precisa, que a gente tem que se abrir para ele de uma maneira, assim, para ele sentir que você quer o bem para ele porque a gente percebe que o aluno autista, se ele não gostar de você, ele vai ter... Por exemplo, o nosso aluno, que a gente tem aqui, ele, se ele não gosta de você, ele vai te empurrar. Então, a gente sempre percebe dessa maneira aí.

(15)Érica:

— Quais atividades didáticas você utiliza nas aulas de língua inglesa?

(16)Alfred:

— Então, as atividades que a gente trabalha, a gente geralmente usa o livro da coleção Joy da editora a editora Opet, a gente segue as orientações que a gente tem lá para trabalhar, as didáticas lógico, que a metodologia também está tudo ali e acho que é isso parece .

(17)Érica:

— O que você pensa a respeito sobre adaptar as aulas para atender as necessidades específicas dos alunos com TEA?

(18)Alfred:

— Então, especificamente, eu não preparo uma aula bem específica para o aluno autista. Eu chego na sala, aí, por exemplo, já vou conversando com o aluno para saber como

está o dia dele, para saber como ele está também. Ou até no recreio, antes da aula, a gente já pergunta como que vai, tudo bem. Tipo assim, para ele já ir se preparando que vai ter aula, né? E quando chega na sala, a gente vai dando atenção mais específica para ele. Nesse sentido, sabendo já como ele reage com a gente, né? Embora agora ele já esteja bem adaptado, né? Ele já está bem tranquilo comigo na sala de aula. No início foi difícil, né, até ele se adaptar. Eu vejo que as professoras regentes também de antes, também tinham esse problema com o aluno, agora já é melhor. Até pegar o jeitinho do aluno.

(19)Érica:

— Como você caracterizaria as interações entre os alunos e o aluno com TEA?

(20)Alfred:

— Pode repetir, por favor?

(21)Érica:

— Como você caracteriza as interações do aluno autista com os demais alunos da turma?

(22)Alfred:

— Eu acho que ele está no início, o aluno, ele era, no social era bem difícil, né? Ele interagia. Agora já dá para ver que ele está interagindo mais, ele lógico que sempre tem um aluno que ele tem mais afinidade, então ele está interagindo mais com os outros mas sempre tem aquele aluninho que ele gosta de ficar mais perto, até com os professores ele também tem mais afinidade com uns e principalmente com o professor de educação física ele gosta mais, é lógico ele vai lá, tem mais afinidade acho que todos os alunos tem mais né, eu acho que isso a resposta, ou não sei.

(23)Érica:

— Qual o papel da família nas interações dos alunos com TEA em sala de aula?

(24)Alfred:

— Da família? Eu acho que a família também tem que, além de saber que o aluno precisa interagir em sala de aula, tem que incentivar o aluno em casa, né? Se for atividades para casa, eu geralmente não mando atividade de inglês para casa, mas a família tem que estar consciente que tem atividades que vai da regente e eles tem que incentivá-lo em casa para ele interagir, fazer atividade quando ele chegar na sala de aula, para ele já saber, que ele tem que também fazer ali e a família tem que estar presente se bem que muitos pais esquecem para a escola. Isso. Acho que é isso.

(25)Érica:

— Em que tipos de atividade você incentiva a interação social e a participação ativa desse aluno com TEA durante as aulas de língua inglesa?

(26)Alfred:

— Interação social é... A interação social e a participação ativa do aluno com TEA nas aulas de língua inglesa. Eu acho que a gente deixa o aluno meio assim no primeiro momento, para ver se ele está, vamos dizer assim, de bom humor ou bom naquele dia, para ele começar a interagir, se socializar. Porque às vezes ele já está assim, ele só quer, por exemplo, o nosso aluno, ele gosta mais de pintura, pintar, né? Então a gente chega, espera ele fazer o que ele quer primeiro um pouquinho e depois a gente já traz ele para o, vamos dizer assim, o registro, a atividade que precisa fazer ali. Não sei se eu estou respondendo de acordo, mas... Então é dessa maneira que eu faço, né? Com o aluno que está ali presente com o TEA.

(27)Érica:

— Quais desafios você enfrenta ao trabalhar essa socialização dos alunos em sala de aula?

(28)Alfred:

— Os alunos em síntese. O aluno com TEA e os outros juntos.

(29)Érica:

— Qual o desafio que você enfrenta para fazer com que esse aluno com TEA sociabilize com os demais alunos?

(30)Alfred:

— Eu já, como disse, ele tem mais afinidade sempre com o aluno, né? A gente tenta colocar ele com outros alunos. Esses dias também, nas aulas, eu falei para ele, ele gosta de um aluno, para sentar com ele. Daí eu até falei para ele, vamos sentar com outro aluno, para você ficar mais tranquilinho, conhecer o outro aluno, e para você não ficar só na mesmice também, para você ficar mais, conhecer o outro aluno, para você conhecer também o aluno, qual é a afinidade dele, etc.

(31)Érica:

— Na sua opinião, qual o papel da língua inglesa na promoção da interação social desse aluno com o TEA?

(32)Alfred:

— Então eu acho que eu trago o aluno assim ele gosta muito dos desenhos e animados essas coisas, como eu disse antes, ele gosta de desenhar. Então, a gente traz, né, trazendo os desenhos para ele interagir com a língua inglesa, a gente fala algum nome de um personagem,

alguma coisa para ele ficar mais à vontade na aula e para ele conseguir registrar alguma coisa. Se bem que esse aluno, ele registra muito bem. A letra dele é muito linda, bonita. Ele faz tudo. Não sempre. Depende do humor que ele está também. Lógico que ele sempre tem os seus altos e baixos, mas ele é assim que eu faço eu acho que sempre trago alguma coisa pra ele ele gosta de recompensas também, eu notei no nosso aluno que ele falou assim hoje eu posso ir na frente, na fila do recreio, daí a gente fala sim, você vai fazer então a atividade? Mas a gente tenta cortar, não dar recompensas para ver se ele faz as atividades, registro, sem ter que ganhar alguma coisa para fazer.

(33)Érica:

— Você poderia dar um exemplo de uma situação em sala de aula que o aluno com TEA interagiu com outros colegas a partir de atividades de língua inglesa?

(34)Alfred:

— Acho que não tem uma parte bem específica, assim, de interagir é quando a gente pede para o aluno auxiliar ele, né? Agora, no sentido que você está falando, é de... Pode ser em questão de auxílio de atividade, em questão de realizar atividade junto, tanto na oralidade quanto na escrita, ou na brincadeira? Mas é na escrita, né? Quando ele tem dificuldade de registro, que a gente coloca ele com o aluno, que ajuda ele nesse sentido. e atividades que a gente faz, tipo uma dinâmica, ele interage sozinho. Eu acho que ele é bem espontâneo nessa parte. Tipo, a gente brinca de morte e vivo, né? Sit down, stand-up. Então, as dinâmicas, ele participa tranquilamente nesse sentido.

(35)Érica:

— Algo mais, professor, relatar? Alguma dúvida?

(36)Alfred:

— Então, daí, continuando aqui, também, quando tem dinâmicas, a coordenação motora dele é muito boa ele segue bem a gente pede para erguer a direita esquerda erguer os braços abaixar, pular rodear como se diz fazer uma dinâmica, então ele é bem espontâneo isso ele faz

(37)Érica:

— As nossas perguntas acabaram, quero agradecer o professor pela oportunidade e pelo aceite de participar da minha pesquisa. Vai ficar sobre o meu sigilo, a gravação. Então, quem vai ter acesso é somente eu e o meu orientador. E para a parte da pesquisa vai ser só transcrito a entrevista. Muito obrigada.

(38)Alfred:

— De nada, professora.

APÊNDICE F

Transcrição da Entrevista com a mãe-participante

(1)Érica:

—Bom dia, Carol*. Tudo bem?

(2)Carol:

— Tudo bem?

(3)Érica:

— Então, eu gostaria de dizer meu muito obrigada, né? Agradeço a sua presença e o aceite de participar da minha pesquisa sobre Educação Linguística em Língua Inglesa: uma etnografia com aluno autista, no caso, o Cadu*, seu filho. Então, é muito importante para mim o que nós estamos fazendo aqui hoje e também vai ser muito importante para que vocês, tenham um conhecimento sobre o que estamos construindo com o Cadu, como ele está se desenvolvendo, como está a aprendizagem dele e como ele tem participado das aulas na escola. Então, futuramente, eu vou fazer essa devolutiva para você, assim que a gente finalizar a pesquisa. Também gostaria de reforçar que tudo que a gente conversa aqui é sigiloso, na pesquisa não aparece o seu nome, não aparece o nome do Cadu*, vão ser nomes fictícios, que foram criados por mim, para que não tenha reconhecimento. Então, tudo que você falar vai estar em sigilo. E, quem vai ter acesso a esse material? Vai ser somente eu e o meu orientador, vai ficar guardado comigo, essa gravação.. Então, pode ficar bem tranquila em relação às respostas. Sobre a questão das perguntas, se você não entender a pergunta, você pode pedir para eu repetir de novo está bem, ou para eu dar algum exemplo, alguma situação para você, assim fica mais fácil de você entender. Primeiramente, então gostaria de saber o seu nome completo?

(4)Carol:

— Carol xxxxxx, que é o meu nome.

(5)Érica:

— Qual é a sua idade?

(6)Carol:

—27 anos

(7)Érica:

— Quem mora com vocês na casa?

(8)Carol:

— Agora por enquanto sou eu e ele, mas ele também fica com a minha mãe.

(9)Érica:

— Ele fica com a sua mãe. Ele estuda em qual período da escola?

(10)Carol:

— Da tarde.

(11)Érica:

— Da tarde. Ele ainda está fazendo atendimento no espaço Conviver?

(12)Carol:

— Sim.

(13)Érica:

— Quantas vezes na semana?

(14):Carol:

— Duas vezes na semana.

(15)Érica:

— Quais dias da semana?

(16)Carol:

— Terça e quinta.

(17)Érica:

— Terceira e quinta. Qual é a duração?

(18)Carol:

— Uma é meia hora e uma deve ser uns quarenta minutos.

(19)Érica:

— Lá quem atende é a...?

(20)Carol:

— Ah, não sei o nome dela...

(21)Érica:

— A psicopedagoga Erika?

(22)Carol:

— Não. Agora mudou a Erika. Agora é psicóloga.

(23)Érica:

— A psicóloga? Será que é a Amanda? Vou tentar me informar sobre isso.

(24)Carol:

— Nem perguntei, direito no nome da mulher.

(25)Érica:

— Tá bom, então. Para a escola, quem que leva ele até a escola?

(26)Carol:

—Ele vai de Van.

(27)Érica:

— Ah, ele vai de Van. Então, tá bom. A gente vai iniciar, então, com as perguntas oficiais aqui da entrevista. Então, a primeira pergunta. Como tem sido a experiência do seu filho no processo de escolarização e aprendizagem de inglês?

(28)Carol:

— Huumm.... Nessa parte aí... Sei não.

(29)Érica:

— Ele tem comentado algumas palavras, palavras em inglês, comentado sobre alguns desenhos?

(30)Carol:

— Ele só fala daqueles desenhos, o nome daqueles bichos lá em inglês.

(31)Érica:

— Do Pop Playtime?

(32)Carol:

— É.

(33)Érica:

— Do Bob Goods, por exemplo?

(34)Carol:

— Bob Goods eu acho que não sabe nenhum ainda os nomes

(35)Érica:

— Alguma atividade de inglês já foi como tarefa de casa para vocês desenvolverem ou não?

(36)Carol:

— Não, não sei...

(37)Érica:

— Quais os desafios seu filho enfrenta em relação a comunicação, a linguagem, como que ele se expressa?

(38)Carol:

— Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né

(39)Érica:

— Como que ele faz as perguntas assim para você?

(40)Carol:

— Repetido, repete toda vez a mesma pergunta.

(41)Érica:

— Várias vezes a mesma pergunta?

(42)Carol:

— Várias vezes.

(43)Érica:

— E ele consegue reformular a pergunta, com as frases completas?

(44)Carol:

— Não.

(45)Érica:

— Ainda não.

(46)Carol:

— Ainda não.

(47)Érica:

— Você considera que a escola e o professor de língua inglesa atende as necessidades que o seu filho precisa?

(48)Carol:

— Acho sim.

(49)Érica:

— Poderia dar algum exemplo?

(50)Carol:

— Mas, sei lá.

(51)Érica:

— Em relação à questão do diagnóstico dele, por exemplo, que ele tenha direito de ter um acompanhante em sala de aula. Você faz esse acompanhamento, se ele realmente tem ou não essa acompanhante em sala de aula?

(52)Carol:

— Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção.

(53)Érica:

— Que tipo de atividade você percebe que ajuda mais na aprendizagem do seu filho?

(54)Carol:

— Desenho

(55)Érica:

— Ele gosta muito de desenho

(56)Carol:

— Gosta.

(57)Érica:

— E ele sabe nomear as partes do desenho, colorir?

(58)Carol:

— Sabe.

(59)Érica:

— Quais desenhos que ele gosta?

(60)Carol:

— Sonic, Super Mario...O que mais?

(61)Cadu:

— Bob esponja.

(62)Carol

— Bob esponja. É.

(63)Érica:

— Ele nomeia certinho, coloca os nomes nos desenhos?

(64)Carol:

— Uhum, coloca.

(65)Érica:

— Ele expressa alguma emoção no momento desses desenhos?

(66)Carol:

— Expressa.

(67)Érica:

— Quais?

(68)Carol:

— Alegria.

(69)Cadu:

— Alegria. Gosto muito de Jesus.

(70)Carol:

— Gosta muito de Jesus né

(71)Érica:

— Você percebeu alguma mudança na interação do Cadu com a língua inglesa e os desenhos?

(72)Cadu:

— Eu gosto do Stitch.

(73)Carol:

— Acho que não, não teve muita mudança, não.

(74)Érica:

— Você acha que essa interação na língua inglesa ajuda ele na questão da aprendizagem?

(75)Carol:

— Ajuda, né!?

(76)Érica:

— Ele tem mais facilidade com o inglês ou com o português? O que você pode observar?

(77)Carol:

— Tem mais pro inglês, né?

(78)Érica:

— Com o inglês.

(79)Carol:

— Com o português nem tanto.

(80)Érica:

— E você em casa, como você ajuda ele a desenvolver as atividades de comunicação, tarefa de casa, para interagir com os demais?

(81)Carol:

— Tarefa em casa não gosta de fazer não. É uma guerra, fazer tarefa em casa.

(82)Érica:

— Tem alguma atividade que você faz sem ser tarefa da escola?

(83)Carol:

— Não, não, porque eu não tenho tempo, né? Não, até agora que ele tá com a mãe lá é bem difícil para mim ficar com ele, só nas minhas folgas mesmo

(84)Érica:

— Ela comenta algo sobre as tarefas?

(85)Carol:

— Não.

(86)Érica:

Em relação a aprendizagem dele na escola, em específico a aprendizagem de língua inglesa, ele tem falado algumas palavras para você em inglês, o que ele aprendeu na escola e relatou para você?

(87)Carol:

— Não.

(88)Érica:

— Ou pra sua mãe?

(89)Carol:

— Não, não fala nada. Só fala dos desenhos dele.

(90):Érica:

— Ele tem comentado como o professor age com ele na sala de aula?

(91)Carol:

— Não. Não comenta nada, né

(92)Cadu:

— Eu vomito todo dia.

(93)Carol:

— Uhum

(94)Érica:

— Todos os dias?

(95)Cadu:

— Uhum.

(96)Érica:

— Então tem que ir ao médico para ver isso.

(97)Carol:

— É...

(98)Érica:

— É... Na questão da comunicação dele, do comportamento. Ele tem se relacionado com outras crianças, nessa questão de comportamento, de comunicação?

(99)Carol:

— É, agora ele tá bem, né? Porque antes ele nunca... Nunca queria.

(100)Érica:

— Como ele interage com as outras crianças quando saem de casa?

(101)Carol:

— Brinca. Quando nós sai, assim, brinca, mas de repente se emburrece, fica bravo.

(102)Érica:

— A quantidade de crianças, isso afeta para ele?

(103)Carol:

— Afeta

(104)Érica:

— Uma, duas? Ele gosta de mais crianças ou menos?

(105)Carol:

— Ele gosta de uma.

(106)Érica:

— De uma só.

(107)Carol:

— Se tiver mais, ele fica bravo porque a outra criança não quer brincar com ele.

(108)Érica:

— Ele que escolhe essa questão de quem ele vai brincar?

(109)Cadu:

— Eu não consigo escolher.

(110)Carol:

— Ou ele pode brincar assim com todos, aí de repente já...

(111)Cadu:

— Aí eu brincar junto com a Manu.

(112)Érica:

— Manu. Quem é Manu?

(113)Cadu:

— Ela. Manuela.

(114)Érica:

Manuela?

(115)Cadu:

— É do pai dela.

(116)Carol:

— Quem é Manuela?

(117)Cadu:

— Manuela é porque ela estuda com nós da escola.

(118)Érica:

— A filha do professor Márcio?

(119)Cadu:

— Uhum

(120)Érica:

— É? Você gosta dela? Gosta de fazer o que com ela? Qual é o tipo de brincadeira?

(121)Cadu:

— Barata no ar.

(122)Érica:

— Barata no ar. O que mais?

(123)Cadu:

— Pega, pega.

(124)Érica:

— Pega, pega. O que mais você gosta de fazer lá na sala de aula?

(125)Cadu:

— Esconde, esconde.

(126)Érica:

— Esconde, esconde.

(127)Cadu:

— Estudar.

(128)Érica:

— Estudar. E a escola, tem dado alguma devolutiva para você? Como está a sua relação com a escola?

(129)Carol:

— Bem, bem.

(130)Érica:

— Bem, a que ponto? Poderia dar um exemplo?

(131)Carol:

— Eles falam, falam direto, né, do jeito dele lá.

(132)Érica:

— Eles têm te chamado com frequência?

(133)Carol:

— Não.

(134)Érica:

— Não?

(135)Carol:

— Só quando tem reunião, depois, tem o boletim.

(136)Érica:

— Uhum. Quantas vezes você já foi na escola esse ano?

(137)Carol:

— Umas quatro.

(138)Érica:

— Quatro vezes. Daí, durante essas quatro vezes que você foi, qual foi o assunto, que eles falaram?

(139)Carol:

— É, só para o boletim, né, o estudar dele, comportamento.

(140)Érica:

— E você, Cadu? Você tem gostado de ir pra escola?

(141)Cadu:

— Sim.

(142)Érica:

— Por que você gosta de ir pra escola?

(143)Cadu:

— Porque eu gosto de ir em baixo, de cima.

(144)Érica:

— O que você está estudando agora?

(145)Cadu:

— Em cima.

(146)Érica:

— E o teacher, você gosta do teacher?

(147)Cadu:

— Uhum.

(148)Érica:

— É? O que você gosta de aprender com o teacher?

(149)Cadu:

— Porque ele estuda

(150)Érica:

— O que você gosta de aprender?

(151)Cadu:

— Estudar, brincar.

(152)Érica:

— Estudar, brincar.

(153)Cadu:

— Pintar.

(154)Érica:

— Pintar. Você gosta de ler?

(155)Cadu:

— É.

(156)Érica:

— E gosta de escrever bastante?

(157)Cadu:

— Uhum.

(158)Érica:

— Muito bem. E você gosta desses desenhos aqui? Quais são os outros personagens que você gosta?

(159)Cadu:

— Bob Goods, Labubu.

(160)Érica:

— Ah, Bob Goods, La Bubu. Quais são os outros? E quais são os outros desenhos que você gosta?

(161)Cadu:

— Esse aqui.

(162)Érica:

— Fora o Bob Goods.

(163)Cadu:

— Bob Goods e o Sonic.

(164)Érica:

— Ah, o Sonic. Qual outro?

(165)Cadu:

— Stitch.

(166)Érica:

— Stitch. Qual outro?

(167)Cadu:

— Bob Esponja.

(168)Érica:

— Bob Esponja. Outro?

(169)Cadu:

— Super Mario.

(170)Érica:

— Super Mario. Outro?

(171)Cadu:

— Patrulha Canina.

(172)Érica:

— Patrulha Canina. Você assiste eles?

(173)Cadu:

— Sim, Patrulha Canina não. Não gosto.

(174)Érica:

— Não gosta da Patrulha Canina?

(175)Cadu:

— Nem o Mickey.

(176)Érica:

— Nem o Mickey? Por quê?

(177)Cadu:

— Porque ele é muito chato.

(178)Érica:

— Por que ele é chato?

(179)Cadu:

— Porque eu não gosto de assistir o Mickey.

(180)Érica:

— E você assiste onde?

(181)Cadu:

— Super Mario

(182)Érica:

— Assistir Super Mario em que lugar? No celular, na TV, no computador?

(183)Cadu:

— No computador, só o jogo

(184)Érica:

— No computador, só o jogo?

(185)Cadu

— É

(186)Érica:

— Que tipo de jogo você joga?

(187)Cadu:

— Tem que comprar

(188)Érica:

— Ai meu Deus, tem que comprar ainda

(189)Cadu:

— Viu mãe?

(190)Carol:

— Ai ai ai

(191)Érica:

— Então você gosta de jogar esses jogos?

(192)Carol:

— Meu celular tá cheio de jogo né

(193)Cadu:

— Tem que pagar o jogo do Mario

(194)Érica:

— Não gosta mais do Mário?

(195)Cadu:

— Gosto.

(196)Érica:

— Gosta.

(197)Cadu:

— Então paga então

(198)Carol:

— Eu não vou pagar para jogar jogo

(199)Cadu:

— Então paga então

(200)Érica:

— Você quer que a mãe pague o jogo pra você jogar? Mas o certo é você pegar um livro, né? E ler um livro

(201)Carol:

— É

(202)Érica:

— E o livro de inglês, você gosta? O livro de inglês? O que você vê lá no livro de inglês que você gosta?

(203)Cadu:

— Escrever

(204)Érica:

— Escrever. O que mais que tem lá no livro? Os flashcards, os adesivos. Então, nós finalizamos com as nossas perguntas da entrevista. Tem algo mais que você queira comentar sobre relação de aprendizagem, comportamento?

(205)Carol:

Acho que não.

(206)Érica:

— Algo mais que você queira falar para o prof? O que você quer falar?

(207)Cadu:

— A prof. Bianca.

(208)Érica:

— A prof. Bianca, o que você quer falar pra ela?

(209)Cadu:

— Já está na hora do lanche.

(210)Érica:

— Se já tá na hora do lanche? Ai, minha nossa, é isso que você fala pra prof. Bianca?

(211)Cadu:

— E bater o sinal.

(212)Érica:

— E bater o sinal.

(213)Cadu:

— Para brincar.

(214)Érica:

— E que horas é a hora do lanche?

(215)Cadu:

— Mil minutos.

(216)Érica:

—Quinze horas da tarde, né?

(217)Cadu:

— Quinze horas.

(218)Carol:

— Você come bastante na escola?

(219)Érica:

— Você come de tudo?

(220)Cadu:

— Duas vezes

(221)Érica:

— Duas vezes? Que legal, isso mesmo, tem que comer bastante para ficar bem forte, né. Então, muito obrigada Carol, muito obrigada Cadu por participarem. E eu vou finalizar a gravação.

APÊNDICE G

Observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula

	Dimensão: Educação Linguística/ Classificação: Língua-alvo/ Subcategoria: Professor
	Dimensão: Educação Linguística/ Classificação: Língua-alvo/ Subcategoria: Cadu
	Dimensão: Ética/ Classificação: Relação Interpessoal/ Subcategoria: Professor-Turma
	Dimensão: Ética/ Classificação: Relação Interpessoal/ Subcategoria: Professor-Cadu
	Dimensão: Ética/ Classificação: Relação Interpessoal/ Subcategoria: Cadu-Turma
	Dimensão: Identidade

Dia 07/07/2025

Iniciei o período de observações; contudo, nesta data, não foi possível realizá-las, pois o aluno Cadu estava ausente. Enviei uma mensagem à mãe do estudante, que informou que ele havia passado o final de semana com o pai e, por esse motivo, não conseguiu ir à escola.

Aproveitei a ocasião para realizar a leitura do diagnóstico do aluno, bem como para repassar as orientações ao professor da disciplina acerca de como eu deveria me portar durante as observações. Além disso, expliquei os objetivos desse momento de acompanhamento e procedi à análise das pastas do aluno e do professor.

1º- Dia 28/07/2025

Neste dia, a aula iniciou-se às 15h15, em razão de a professora regente necessitar de um tempo maior para realizar uma dinâmica. As carteiras estavam organizadas em formato de “U”, e o aluno Cadu encontrava-se posicionado na segunda carteira. Ao adentrarmos a sala, o professor cumprimentou as crianças em inglês, solicitando que guardassem o material embaixo das carteiras, pois ainda não haviam concluído a atividade da aula anterior.

— *Good afternoon, students!*

— *Good afternoon, teacher!*

— *How are you today?*

— *I'm good. How are you, teacher?*

— *I'm good, it's ok!*

Em seguida, todos se levantaram e realizaram a oração do Santo Anjo. O professor explicou aos alunos o motivo de minha presença na sala, informando que eu acompanharia as

aulas de Língua Inglesa. Nesse momento, o aluno Cadu, demonstrando entusiasmo, mostrou-me seu material novo, uma cola e uma borracha e os colocou sobre a mesa. O professor iniciou o conteúdo com uma retomada pós-férias sobre o tema *Animals*. Distribuiu as apostilas e pediu que os alunos abrissem na página 40. Antes de começar a atividade, perguntou:

— *How is the weather today?*

Os alunos responderam em coro:

— *Today is cloudy!*

Durante a explicação, Cadu manteve-se atento e demonstrou preocupação em registrar a data do dia em seu caderno. O professor aproximou-se de mim para justificar que estava com o conteúdo da apostila atrasado. Por diversas vezes, Cadu fixava o olhar em mim, observando atentamente. O docente passou de carteira em carteira para explicar a atividade e, ao chegar à de Cadu, o aluno perguntou:

— Eu lembro [como escreve o número]?

O professor respondeu:

— Sim, caso tenha esquecido, é só olhar o banner.

Nesse momento, apontou para o cartaz com os números. Cadu realizava parte da atividade enquanto movimentava os braços e produzia sons com a boca. Em outro momento, interagiu com o colega ao lado, demonstrando interesse em ajudá-lo a concluir a tarefa. Após todos terminarem o exercício, o professor solicitou que os alunos ouvissem (*listening*) e repetissem (*repeat*) os números de 1 a 30 em inglês. Cadu colocou a mão sobre o rosto, envergonhado, mas participou da repetição juntamente com os colegas, mantendo o olhar direcionado a mim. Com a apostila em mãos, o professor explicou a próxima atividade, que envolvia adições (*Numbers in English*) associadas às cores. Cadu apontou o lápis e iniciou sua produção. Durante esse momento, o professor comentou comigo sobre uma atividade desenvolvida pela professora regente, que envolvia a criação de um avatar com uso de Inteligência Artificial (IA).

O professor posicionou-se em frente à carteira de Cadu, auxiliando-o na resolução das adições, enquanto os demais alunos continuavam suas atividades em duplas e conversavam. Cadu observou o trabalho dos colegas para compreender a forma correta de resolver as operações. Em determinado momento, aproximou-se do professor pedindo ajuda para apontar o lápis. O docente utilizou outro apontador e o auxiliou. Pouco depois, Cadu retornou, incomodado, pois a ponta havia quebrado novamente, solicitando nova ajuda.

Ao realizar a chamada, o professor percebeu que estava sem o celular e informou que iria buscá-lo, aproveitando para encher sua garrafa de água. Enquanto isso, Cadu foi até o lixo para apontar o lápis e, ao retornar, continuou pintando sua atividade, cantarolando baixinho. Em seguida, aproximou-se do professor e reclamou estar cansado. Durante uma breve conversa, o professor comentou sobre o hiperfoco de Cadu no jogo *Pop Playtime*. Havia, ao todo, 16 alunos presentes na aula.

2º - Dia 06/08/2025

No momento da entrada na sala, as crianças me receberam com abraços na porta. O professor cumprimentou os alunos e iniciou o momento da rotina com as seguintes expressões: *Good afternoon! How are you today? How is the weather today?* Em seguida, conduziu a oração (*prayer*), momento em que os alunos realizaram os cumprimentos, registraram a data, comentaram sobre o tempo e fizeram a oração coletiva. Após a rotina, o professor realizou a retomada do conteúdo da última aula, referente aos *numbers from 1 to 20*. As crianças ouviram e repetiram os números em inglês, acompanhando a explicação.

A sala estava organizada com as carteiras dispostas em fileiras. O aluno Cadu encontrava-se sentado na primeira carteira, em frente à mesa do professor. Ao todo, 15 alunos estavam presentes. Durante a explicação sobre a atividade, que envolvia a identificação da idade dos personagens do livro, com base na estrutura frasal, o professor escolheu Cadu e outro aluno como ajudantes do dia, solicitando que colaborassem na entrega das apostilas. Nesse momento, parte da turma conversava, e o docente precisou intervir para retomar a atenção dos alunos.

Em seguida, o professor pediu que todos abrissem a apostila na página 48 e registrassem a data. Cadu estava sem o acompanhamento da auxiliar. O professor circulou pela sala, verificando se todos haviam anotado corretamente a data. Às 14h19, a estagiária interrompeu a aula para perguntar a um outro aluno sobre o caderno de Matemática. Diante da resposta negativa, ela iniciou uma busca nos armários e prateleiras até encontrar o material, saindo da sala logo em seguida. Nesse intervalo, Cadu dirigiu-se ao professor para pedir ajuda na escrita. O docente, então, fez perguntas orais sobre as imagens das pessoas apresentadas na atividade, solicitando que os alunos identificassem a idade dos personagens do mais novo ao mais velho.

Pouco depois, Cadu pediu para ir ao banheiro. Pela segunda vez, a estagiária retornou

à sala procurando o caderno de Matemática de outro aluno. O estudante afirmou não saber onde estava, e ela novamente buscou nas prateleiras até encontrá-lo. A estagiária comentou com o professor que o conteúdo do caderno era diferente e, após breve diálogo, saiu da sala.

Com a apostila em mãos, o professor iniciou uma dinâmica oral utilizando a estrutura: *How old are you? / I am ... years old.* Ele percorreu as carteiras fazendo as perguntas individualmente. Poucas crianças souberam responder; algumas falaram em voz baixa, e outras repetiram após o professor. Parte da turma mostrou-se dispersa, brincando com materiais diversos.

Na sequência, o professor propôs uma atividade de identificação das idades dos personagens, relacionando-as às imagens. Ele passou pelas carteiras observando o progresso dos alunos e, ao chegar até Cadu, verificou se o exercício havia sido realizado. Cadu, empolgado, chamou o professor para mostrar o desenho que havia feito e, logo depois, veio até mim, sorridente, dizendo:

— Sou eu ali.

Apontou para o desenho com entusiasmo.

O professor sentou-se para realizar a chamada. Nesse momento, pela terceira vez, duas estagiárias entraram na sala para devolver os cadernos de Matemática, colocando-os sobre a mesa do professor. Cadu aproximou-se novamente e disse:

— Meu coração está aqui.

Mostrou-me o crachá de “ajudante do dia” e acrescentou:

— Eu sou o primeiro da fila hoje.

Respondi:

— Que legal!

Ele prosseguiu, dizendo:

— As meninas gostaram do Stitch, ele é *blue*, azul.

Uma aluna aproximou-se da carteira de Cadu para auxiliá-lo na realização das adições propostas na apostila. O professor, por sua vez, acompanhava e mediava as interações. Os demais alunos também colaboravam entre si. Quando a aluna saiu para ir ao banheiro, o professor continuou auxiliando Cadu; ao retornar, ela retomou o apoio.

Às 14h55, um aluno perguntou ao professor se já era o horário do lanche. O docente respondeu afirmativamente e orientou a turma a guardar as apostilas, iniciando uma dinâmica com comandos corporais em inglês: *jump, turn around, turn left, turn right, close your hands, open your legs*. Às 14h58, o professor pediu que os alunos formassem fila para o intervalo.

3º - Dia 13/08/2025

Às 14h, entramos na sala, que estava organizada com as carteiras dispostas em fileiras. A estagiária iniciou a entrega das apostilas aos alunos, enquanto o professor solicitava que as abrissem na página 46. Em seguida, ele realizou a retomada do conteúdo da aula anterior. Durante esse momento, alguns alunos que estavam no reforço com a professora regente retornaram à sala. Ao todo, 14 alunos estavam presentes.

O professor deu continuidade à rotina diária, registrando a data e comentando sobre o tempo. Nesta aula, a estagiária permaneceu sentada ao lado do aluno Cadu, oferecendo-lhe apoio individual. O tema trabalhado foi “*Describing People*”. Cadu demonstrou atenção à explicação do professor, que apresentou *flashcards* para ilustrar substantivos e adjetivos relacionados às características físicas, como *short-long, fat-thin e dark-light*. A estagiária incentivava Cadu a repetir as palavras, acompanhando o ritmo da turma e reforçando a oralidade.

A atividade da apostila consistia em caracterizar as famílias apresentadas nas imagens. À medida que o professor conduzia a explicação, os alunos identificavam e nomeavam os personagens, respondendo às perguntas. Alguns concluíram rapidamente e começaram a brincar, enquanto outros ainda realizavam o exercício.

Por volta das 14h30, a estagiária levantou-se e despediu-se da turma, informando que precisava ir embora. Nesse momento, os alunos se dispersaram e iniciaram conversas paralelas. O professor, buscando retomar a atenção do grupo, lembrou-os de que eu estava presente realizando observações e afirmou que anotaria o comportamento de quem estivesse bagunçando.

Diversos alunos pediram para ir ao banheiro, o que resultou em maior movimentação pela sala e interrupção da continuidade do conteúdo. Cadu manteve-se mais quieto e pensativo, com uma das pernas apoiada sobre a cadeira. Logo depois, colocou os dois pés sobre a cadeira, olhou em minha direção, levantou-se e aproximou-se de mim, dizendo:

— Olha a minha blusa!

Respondi:

— Que linda! Quem te deu?

Ele respondeu:

— A mãe Carol.

Em seguida, retornou ao seu lugar e sentou-se novamente. Posteriormente, o professor

chamou Cadu para posicionar-se no centro da sala, próximo ao quadro, a fim de repetir em inglês as características físicas que o descreviam. Cadu realizou a tarefa com sucesso, embora demonstrasse certa timidez.

O docente repetiu a mesma dinâmica com os demais alunos. Durante as apresentações, alguns demonstraram interesse e prestaram atenção, enquanto outros se distraíam, brincando com lápis, papéis ou garrafinhas. Nesse período, Cadu dedicou-se a desenhar o personagem *Stitch*.

Ao final, o professor propôs uma breve dinâmica de comandos corporais com a expressão “*Stand up, please!*” e outras instruções em inglês. As crianças reagiram com entusiasmo, rindo e participando ativamente. Para encerrar a aula, o professor orientou: — *Close your books and talk at my desk.*

Às 14h58, os alunos formaram fila para o intervalo.

4º- Dia 20/08/2025

Ao entrarmos na sala, as crianças vieram me abraçar na porta, demonstrando afeto e receptividade. O professor iniciou a aula cumprimentando a turma e perguntando, em inglês, como estavam: “*How are you?*” Em seguida, conduziu o momento de oração do Santo Anjo. Após esse ritual inicial, retomou o conteúdo anterior utilizando *flashcards* para reforçar o vocabulário trabalhado.

As carteiras estavam organizadas em fileiras, e o aluno Cadu encontrava-se sentado na primeira carteira, em frente à mesa do professor, sem a presença de auxiliar. A primeira atividade consistiu em relacionar imagens às palavras correspondentes (*describing people*). As crianças foram chamadas ao quadro para associar os *flashcards* às escritas corretas. Após a revisão, o professor distribuiu as apostilas aos alunos.

Durante a explicação, Cadu, por vezes, olhava para mim e sorria, mantendo-se atento e concentrado nas orientações do professor. O conteúdo do dia abordou o tema “*Professions*” e o uso dos artigos indefinidos *a* e *an*. A atividade proposta tinha como objetivo identificar os nomes das profissões a partir das imagens apresentadas (*follow up*). As crianças retiraram os adesivos correspondentes às profissões e, durante a chamada, o professor auxiliava Cadu, apontando para as figuras e pronunciando os nomes das profissões, de modo que ele pudesse colar os adesivos corretamente.

Após concluírem essa etapa, os alunos realizaram a leitura e repetição oral dos nomes das profissões. Em seguida, o professor apresentou uma explicação sobre os pronomes

pessoais *he* e *she*, destacando o uso desses pronomes em frases que envolviam as profissões estudadas, Cadu participou de forma atenta e realizou todas as atividades propostas. Ao final da aula, os alunos finalizaram as atividades e guardaram suas apostilas.

5º - Dia 27/08/2025

Ao chegarmos à sala, as crianças correram até a porta para me abraçar, demonstrando alegria e afeto. Havia 16 alunos presentes. As carteiras estavam organizadas em fileiras, e Cadu encontrava-se sentado na primeira carteira, em frente à mesa do professor. A estagiária iniciou a entrega das apostilas, enquanto o *teacher* cumprimentava os alunos e realizava a rotina diária em inglês: “*How are you?*” e “*How 's the weather?*” As crianças responderam com entusiasmo, e o professor orientou que abrissem as apostilas nas páginas 49 e 50.

Uma aluna aproximou-se de mim e, curiosa, perguntou o que eu estava anotando no caderno. Expliquei que se tratavam das observações do meu estudo. Enquanto isso, a estagiária permanecia ao lado de Cadu, auxiliando-o nas atividades. A turma finalizou os exercícios da página 49, cujo conteúdo aborda *Describing People* e *Pronouns*. Cadu solicitou ao professor que verificasse suas respostas, pois a estagiária havia comentado que ele havia cometido um erro.

Às 14h22, a professora regente entrou na sala acompanhada da auxiliar para recolher os cadernos de leitura. Nesse momento, Cadu apresentava resistência em escrever a letra *H*. O professor e a estagiária insistiram pacientemente até que ele conseguisse completar a escrita. Após esse episódio, a estagiária precisou soletrar e apontar para as demais letras no quadro, reforçando a correspondência entre som e grafia. Cadu demonstrava sinais de cansaço e desinteresse, bocejando, apoiando o rosto nas mãos e recostando a cabeça no encosto da cadeira. O professor, por sua vez, percorreu as carteiras corrigindo as atividades dos alunos. Às 14h31, a estagiária despediu-se da turma, pois havia encerrado seu horário de estágio.

O professor iniciou então um novo conteúdo: *Weather (sunny, cloudy, snowing, windy, raining)*. A proposta era observar o clima e relacionar as condições meteorológicas com países onde cada tipo de tempo é mais comum. Cadu mostrava-se disperso, observando os colegas e demonstrando confusão durante a explicação. O professor aproximou-se e passou a auxiliá-lo individualmente.

Cadu apoiou a cabeça sobre o braço, parecendo cansado. O docente tentou motivá-lo com uma fala gentil e uma postura acolhedora, incentivando-o a continuar. Ainda assim, o aluno mostrava-se resistente e entediado. Após a conclusão da atividade, os alunos mostraram

seus exercícios ao professor.

Às 14h48, a professora regente e a estagiária retornaram à sala para guardar os cadernos. O professor, então, voltou à carteira de Cadu para acompanhá-lo mais de perto. Nesse momento, parte da turma começou a se dispersar novamente. O professor, de maneira leve e em tom de brincadeira, sussurrou para Cadu que chamaria “a professora Érica”, o que despertou um leve sorriso do aluno e o motivou a retomar a atividade. Cadu prosseguiu e realizou o desenho proposto, representando um dia ensolarado. Às 14h59, o professor orientou os alunos a guardarem as apostilas e formarem fila para o lanche, encerrando a aula de forma tranquila e organizada.

Dia 03/09/2025

Não teve aula de inglês, a regente precisou da aula para fazer o simulado do SAEB.

6º - Dia 10/09/2025

Ao entrarmos na sala de aula, as crianças vieram até a porta para nos abraçar, demonstrando afeto e receptividade. Havia 16 alunos presentes, e as carteiras estavam organizadas em fileiras. O professor iniciou a aula com os cumprimentos habituais e conduziu a oração do *Santo Anjo*. Neste dia, havia dois alunos novos na turma. Em seguida, o professor realizou uma breve retomada do conteúdo trabalhado na aula anterior.

O tema do dia foi “*Environment and Plants*”. Para introduzir o assunto, o professor perguntou às crianças se sabiam o significado de *fauna e flora*, estimulando a participação oral e a ativação dos conhecimentos prévios. Cadu estava sem o acompanhamento de sua auxiliar e havia levado consigo um brinquedo chamado *Bobbie Goods*.

O professor distribuiu as apostilas e orientou que os alunos as abrissem na página 50. A turma estava bastante agitada, conversando e brincando com jogos de adivinhação enquanto aguardavam o início da explicação. O professor precisou ausentar-se momentaneamente para buscar apostilas extras para os novos alunos, enquanto os demais registraram a data no caderno.

Na sequência, o docente apresentou a proposta da atividade e utilizou *flashcards* para ilustrar o vocabulário. Durante a explicação, Cadu mantinha-se entretido colorindo o seu *Bobbie Goods*, demonstrando pouca atenção ao conteúdo. A tarefa consistia em seguir uma sequência numérica em ordem crescente, ligando os pontos até formar uma flor (*daisy*). Cadu realizou a atividade de forma autônoma e, ao final, chamou o professor até sua carteira para

mostrar o resultado. O professor aproximou-se, agachando-se ao lado dele para dialogar e valorizar seu esforço. Logo depois, Cadu aproximou-se de mim para mostrar sua garrafa nova, um presente de sua mãe.

Os demais alunos concluíram a atividade rapidamente e começaram a se dispersar. Diante disso, o professor propôs que colorissem o *Mini-book*, uma atividade lúdica complementar relacionada ao conteúdo da unidade, que Cadu ainda não havia terminado de colorir sua *flower*, e alguns colegas se aproximaram para sugerir ideias de cores e detalhes.

Em determinado momento, Cadu dirigiu-se ao professor para perguntar as horas. Ao verificar o relógio, percebi que o período da aula já se aproximava do encerramento. O professor então orientou os alunos a fecharem os livros, “*Close your books*” e formarem a fila para o lanche. Nesse instante, Cadu permaneceu me observando atentamente até sair da sala em direção ao refeitório.

Dia 17/09/2025

Aplicação da Prova Paraná- não teve **observação**.

7º - Dia 24/09/2025

Ao entrarmos na sala, os alunos vieram me abraçar logo na porta, incluindo Cadu, que também demonstrou afeto e receptividade. As carteiras estavam organizadas em fileiras, e o professor iniciou a aula cumprimentando a turma em inglês (“*Good afternoon! How are you?*”). Em seguida, as crianças realizaram a oração do *Santo Anjo*. Havia 18 alunos presentes na turma.

Durante esse período, havia muito barulho externo, pois a equipe de manutenção estava cortando a grama da escola, o que dificultava a concentração. O professor iniciou a aula com uma revisão do conteúdo anterior, que tratava de *fauna* e *flora*, abordando especificamente flores e hortaliças. Durante a revisão, Cadu, que estava sem o acompanhamento da auxiliar, manteve-se concentrado colorindo o seu *Bobbie Goods*.

A aula foi momentaneamente interrompida pela professora auxiliar de leitura, que entrou na sala para retirar um aluno a fim de aplicar o teste de fluência leitora. Após esse momento, o professor distribuiu as apostilas e orientou os alunos a abrirem na página 54, cujo tema era *Farm Animals*. A atividade propunha que as crianças contassem a quantidade de animais representados nas imagens e registrassem, numericamente e por escrito, os respectivos nomes.

Cadu realizou os exercícios de forma autônoma. O professor, por sua vez, conduziu a atividade oralmente, pronunciando os números e apontando no quadro ou na apostila o local onde as crianças deveriam registrar as respostas. Após completarem os números, os alunos repetiram os nomes e as quantidades em inglês. Durante essa etapa, Cadu participou de forma mais reservada, falando em voz baixa, embora acompanhasse o grupo. O professor passou por todas as carteiras para verificar se os registros estavam corretos.

Em determinado momento, um aluno derrubou uma garrafa de água no chão, o que causou certa agitação. O professor precisou interromper a explicação para organizar o espaço e secar o local, retomando a aula logo em seguida. Observou-se que os alunos que residem na zona rural apresentaram maior facilidade em reconhecer os animais da atividade, enquanto Cadu confundiu a ovelha com a cabra.

Ao final da atividade, o professor propôs que todos cantassem a canção “*Old McDonald Had a Farm*”. Em seguida, as crianças foram orientadas a colorir o *Mini-book*, uma atividade complementar e lúdica, até o horário do lanche.

8º - Dia 01/10/2025

Ao chegarmos à sala, observou-se que as carteiras estavam dispostas em fileiras. Neste dia, as crianças me cumprimentaram de maneira afetuosa, vindo uma a uma para me abraçar. Cadu encontrava-se sem o acompanhamento da auxiliar de apoio. O professor iniciou a aula realizando os cumprimentos de rotina e, em seguida, retomou o conteúdo da aula anterior, cujo tema era *Farm Animals*.

Durante o início da aula, a professora regente interrompeu brevemente o professor para informar que a turma continuaria a aplicação da prova de fluência leitora do CAED. Nesse momento, o aluno Cadu foi chamado para realizar o teste, e eu o acompanhei na função de observadora. A avaliação ocorreu em uma sala reservada, com menor interferência sonora. O teste era composto por 100 palavras reais, 80 pseudopalavras e um texto simples intitulado *Porco-Espinho*. Cadu conseguiu ler 35 palavras reais, 20 pseudopalavras e aproximadamente 20% do texto, respondendo corretamente a três questões de compreensão, cujas respostas foram: (1) arbusto, (2) atenciosa e (3) visita ao barbeiro.

Retornamos à sala às 14h23, e a aula de Língua Inglesa foi retomada. Havia 18 alunos presentes. O professor solicitou que todos escrevessem a data do dia na apostila e, na sequência, iniciou as atividades previstas. É possível caracterizar o docente como um profissional detalhista, metódico e rigoroso quanto à execução das tarefas. Nesse dia, ele

demonstrou atenção especial a Cadu, oferecendo apoio individualizado para a realização das atividades, enquanto os demais alunos trabalhavam de forma autônoma.

As crianças, de modo geral, estavam inquietas e solicitaram frequentemente para ir ao banheiro. Após concluir o exercício, Cadu dirigiu-se até o professor para mostrar o que havia feito. Durante a explicação, demonstrou certa agitação, manuseando repetidamente seus lápis de cor. Mesmo após o pedido do professor para que os guardasse, continuou a manipulá-los. Em seguida, levantou-se e foi até o docente para pedir ajuda na resolução da atividade. As explicações e esclarecimentos do professor ocorriam predominantemente em língua portuguesa.

Em um momento posterior, Cadu aproximou-se de mim para mostrar a atividade finalizada. Elogiei seu trabalho e aproveitei a ocasião para repetir, de forma oral, os nomes dos animais em inglês, incentivando-os a escutá-los e repeti-los. Pouco depois, a professora entrou novamente na sala para organizar a sequência dos alunos que fariam o teste de fluência leitora.

O professor, então, solicitou que todos escrevessem os nomes dos animais em inglês na apostila. Após a conclusão do exercício, orientou que as crianças colorissem o *Mini-book* correspondente à unidade estudada. Nesse momento, uma aluna aproximou-se de mim e entregou uma carta em formato de coração, na qual havia escrito a mensagem “Te amo”. Ao final da aula, todos os alunos entregaram as apostilas e se dirigiram ao intervalo para o lanche.

9º - Dia 08/10/2025

Ao entrar na sala, o aluno Cadu aproximou-se de mim para mostrar feridas em sua boca. Inicialmente, relatou que alguém havia lhe dado um soco, mas não soube explicar quem teria sido nem onde o fato teria ocorrido. A estagiária/auxiliar, ao observar a situação, esclareceu que se tratava de aftas.

As carteiras estavam dispostas em fileiras. O professor iniciou a aula com os cumprimentos de rotina e, enquanto os alunos realizavam a oração, a estagiária distribuía as apostilas de Língua Inglesa. Na sequência, o professor retomou o conteúdo da aula anterior. Havia 13 alunos presentes. Em seguida, solicitou que abrissem as apostilas na página 58, cujo conteúdo do dia era *Numbers*.

Durante o início da aula, o professor aproximou-se para me mostrar um erro de escrita encontrado na apostila. Nesse momento, a estagiária iniciou uma breve conversa,

mencionando ter me visto em outro contexto escolar, especificamente na “carreta da alegria” alusiva ao Dia das Crianças.

Após esse diálogo, o professor explicou o exercício, que consistia em completar o desenho de um trenzinho com os números cardinais. Ele enuncia os números em inglês e os alunos repetiam oralmente. Na sequência, propôs outro exercício, um infográfico no qual as crianças precisavam identificar animais e reconhecer seus respectivos pesos e alturas. Durante minhas observações, constatei que o uso da oralidade em língua inglesa por parte do professor é limitado, sendo a maior parte das explicações conduzida em língua portuguesa.

Neste dia, Cadu estava acompanhado pela auxiliar. O professor solicitou que os alunos colorissem o *Mini-book* da unidade. Cadu, entretanto, afirmou que não queria realizar essa atividade. Às 14h30, a auxiliar despediu-se da turma, pois seu horário havia chegado ao fim. Um colega, ao perceber o *Mini-book* de Cadu ainda em branco, perguntou-lhe qual cor ele utilizaria para pintar, ao que ele respondeu que não iria pintar.

Diante da recusa, o *teacher* aproximou-se de sua carteira e perguntou o que ele gostaria de fazer. Cadu respondeu que preferia desenhar, e o professor autorizou: “Então faz”. Enquanto isso, o docente realizou a chamada e, de forma cordial, perguntou-me se eu permaneceria para o lanche, que, segundo ele, seria especial, composto por pão francês com carne moída. Informei que retornaria para outra escola.

Nesse momento, Cadu aproximou-se novamente para me mostrar o desenho que havia feito, representando o personagem *Sonic*, e afirmou, animado, que mostraria para todos os colegas da sala. Ele também pediu ajuda ao colega que estava sentado logo atrás de sua carteira. O professor, por sua vez, demonstrava certo cansaço e irritação, passando de carteira em carteira para orientar os alunos a guardarem brinquedos, manterem a postura adequada e evitarem conversas paralelas, o que, contudo, não impediu que continuassem dispersos.

Durante a aula, uma aluna aproximou-se de mim e entregou um cartão com a mensagem: “Você é maravilhosa”. Em seguida, um aluno questionou o professor sobre o motivo de precisarem colorir o *Mini-book*, e o docente explicou que essa era uma tarefa obrigatória da apostila.

Cadu, entretanto, manteve sua decisão de não colorir o *Mini-book*, optando por desenhar e pintar o personagem *Sonic*. Ao término das atividades, os alunos organizaram o material e saíram para o lanche.

Ao adentrarmos a sala, os alunos imediatamente se levantaram e correram em minha direção para me abraçar, expressando saudade. Uma das alunas comentou que havia me visto no portão da escola de minha filha. Tal situação me deixou reflexiva e, de certa forma, constrangida, uma vez que os estudantes não demonstram o mesmo comportamento afetivo com o professor regente.

As carteiras estavam dispostas em fileiras, e havia dezessete alunos presentes. Assim que chegamos, a estagiária relatou que procurava a pedagoga para conversar sobre o aluno Cadu, pois, segundo ela, ele estava “impossível” naquele dia, recusando-se a realizar as atividades e encontrava-se sem a medicação habitual.

O professor aproximou-se de Cadu e cumprimentou-o com um “oi”, em um gesto de acolhimento. O aluno, no entanto, levantou-se, veio até mim, abraçou-me e também cumprimentou. No momento, procurei acolhê-lo, embora tenha me sentido simultaneamente feliz e um pouco desconfortável diante do contexto.

Às 14h07, outra estagiária bateu à porta, pediu licença para buscar sua mochila, entrou e logo se retirou. Enquanto isso, a estagiária/auxiliar distribuía as apostilas, enquanto o professor retomava o conteúdo sobre *numbers*. Após a retomada, realizaram a oração diária, momento conduzido em língua portuguesa, na qual Cadu não participou. A estagiária/auxiliar sentou-se ao lado de Cadu, tentando incentivá-lo a realizar as atividades e a prestar atenção à aula. O aluno, entretanto, permanecia resistente. A auxiliar insistia:

— Vamos, Cadu, copie! Depois você desenha.

Diante da recusa, ela complementou:

— Vamos lá, bem bonitinho! Pegue o lápis.

Em seguida, colocou o lápis em sua mão. Cadu, contudo, apoiou a cabeça sobre a mesa, demonstrando desinteresse e cansaço. A estagiária/auxiliar então ameaçou encaminhá-lo à pedagoga, caso não realizasse a atividade. Enquanto isso, o professor prosseguia normalmente com o conteúdo da aula, referente ao tema *Temperature* (página 62). A estagiária continuava a incentivá-lo:

— Vamos, Cadu, vamos fazer!

Em certo momento, ela cochichou algo em seu ouvido (não audível para mim), após, o Cadu olhou em minha direção e, em seguida, escreveu a data na apostila. O professor passou nas carteiras verificando se todos haviam registrado a data. Posteriormente, o docente comentou com a auxiliar sobre outro aluno ausente, que estava com diagnóstico de COVID-19. A estagiária, sem compreender parte da explicação do professor, perguntou-lhe o

que deveria ser escrito na apostila e, em seguida, voltou-se a Cadu:

— Vamos, Cadu, escreva o “S”, Cadu, faz aqui.

O aluno respondeu de forma negativa:

— Não!

Ela insistiu, apontando para a apostila:

— Faça aqui, “S.U.”.

Mesmo assim, Cadu não realizou o registro. Ao perceber que a auxiliar havia se afastado para ajudar outra aluna, ele levantou-se e foi até o professor, mostrando a apostila e pedindo auxílio. A estagiária retornou e, ao vê-lo de pé, segurou em sua mão, conduzindo-o de volta à carteira para que continuasse a atividade.

Nesse momento, outro aluno pediu ao professor para ir ao banheiro, mas o pedido foi negado. A estagiária tentou motivar Cadu novamente, oferecendo-lhe lápis coloridos e sugerindo que escolhesse uma cor para desenhar e pintar a imagem referente ao clima do dia (*sunny*). As explicações e comandos continuavam predominantemente em português, com algumas expressões em inglês.

Em seguida, Cadu perguntou à estagiária se já era hora de ela ir embora e afirmou que ela poderia sair. A estagiária, então, dirigiu-se a mim e comentou:

— Viu? Ele mandou eu ir embora!

Limitei-me a acenar com a cabeça, sem responder verbalmente. Após a saída da auxiliar, Cadu levantou-se e foi até o professor pedir uma folha de sulfite para desenhar. O professor veio até mim, acompanhado de Cadu, e comentou que ele desenharia o personagem *Stitch*. Enquanto isso, os demais alunos se dispersavam, brincando de “pedra, papel e tesoura”. Uma aluna aproximou-se para mostrar sua tarefa e comentou:

— Acho que estou com febre, porque minha cabeça está doendo e estou quente.

Orientei-a a avisar o professor para que informasse a pedagoga. Enquanto o professor procurava uma folha de sulfite, não encontrada na sala, levando-o a buscar na secretaria, Cadu aproximou-se novamente e me abraçou. Perguntei-lhe se estava tudo bem, ao que ele respondeu:

— Sim, estou! Quero desenhar o Sonic.

Perguntei então:

— O que você aprendeu em inglês hoje?

Ele respondeu:

— Não.

Insisti:

— Você sabe alguma palavra em inglês que usou hoje?

E ele respondeu:

— Não sei.

O professor retornou com a folha de sulfite e entregou-a a Cadu, que começou a desenhar o personagem *Sonic*. Em seguida, o professor solicitou que as demais crianças pintassem o *Mini-book*, um recurso semelhante a pequenas histórias em quadrinhos, utilizado para ilustrar o conteúdo da unidade.

Enquanto os colegas coloriam o *Mini-book*, Cadu concluiu seu desenho, mostrou-o aos colegas, apresentou-me dizendo os nomes dos personagens (*Sonic* e *Shadow*) e retornou à carteira para colorir. Logo depois, aproximou-se do professor e perguntou quanto tempo faltava para o lanche. O professor respondeu:

— Alguns minutinhos.

Cadu voltou até mim e pediu que eu “ouvisse” sua barriga, dizendo que estava com fome. Perguntei se havia almoçado, e ele respondeu que havia tomado apenas café da manhã (bolacha com margarina e leite com café). Pouco depois, dirigiu-se até a porta para ser o primeiro da fila para o lanche. Às 14h56, o professor solicitou que os alunos fechassem as apostilas e as entregasse sobre a mesa, formando, em seguida, a fila para o lanche.

11º - Dia 29/10/2025

Ao chegarmos à sala, os alunos imediatamente se aproximaram para me abraçar. Cadu também me abraçou, demonstrando semblante fechado, e pediu uma folha de papel. O professor solicitou que todos se sentassem e iniciou a rotina diária da aula, que incluía os cumprimentos, a conversa sobre o tempo/clima em inglês e a oração.

Os alunos estavam organizados em fileiras, e havia dezessete presentes naquele dia. O professor lembrou que eu estava realizando observações e orientou a turma a manter o silêncio e o bom comportamento durante a aula.

Às 14h06, a estagiária/auxiliar pediu permissão para entrar na sala, pois precisava buscar alguns cadernos. Enquanto ela abria os armários, o professor prosseguiu com a retomada do conteúdo da aula anterior e, em seguida, iniciou a distribuição das apostilas, chamando cada aluno pelo nome. Após localizar os materiais necessários, a estagiária/auxiliar deixou a sala. Nesse momento, Cadu estava sentado, desenhando em uma folha de caderno.

O professor registrou no quadro a data e o título do conteúdo do dia, *Seasons*,

correspondente à página 64 da apostila, para que os alunos copiassem. Cadu, sem o acompanhamento da auxiliar, manteve uma expressão séria e permaneceu desenhando. O professor tentou estabelecer uma conversa com ele, mencionando que havia visto uma de suas tias recentemente. Cadu respondeu brevemente, dizendo que se tratava de sua tia que mora em Ponta Grossa (PR), e logo voltou a se concentrar no desenho.

O professor iniciou a explicação sobre o tema *Seasons*. A primeira atividade consistia em traduzir para o português os nomes das estações do ano. Cadu, entretanto, continuou desenhando e não realizou o registro escrito da atividade. Após essa etapa, o professor propôs uma dinâmica oral de perguntas e respostas, em português e em inglês, abordando questões como: “Qual estação estamos?” e “Quantas estações há durante o ano?”, bem como as expressões em inglês *What is your favorite season?* e as respostas possíveis: *My favorite season is...* ou *I prefer...*

Durante toda a explicação, Cadu permaneceu envolvido com seus desenhos e pinturas. O professor circulava entre as carteiras conduzindo a dinâmica individualmente com os alunos. Em determinados momentos, Cadu olhava em minha direção e sorria, demonstrando curiosidade e descontração. Quando chegou sua vez de participar, realizou a atividade oral de forma expressiva e bem-humorada.

Após a dinâmica, o professor pediu que os alunos localizassem o *Mini-book* correspondente à unidade de estudo. Cadu, contudo, resistiu à proposta, afirmando que preferia colorir seu próprio livro do *Bob Goods*. O professor aproximou-se e disse que, caso ele não pintasse o *Mini-book*, guardaria o *Bob Goods*. Observei essa atitude como passível de múltiplas interpretações: poderia representar uma tentativa de controle, um tipo de “moeda de troca”, uma estratégia de incentivo ou mesmo um tom de advertência.

Diante da recusa de Cadu, o professor chamou outra colega próxima do aluno, para ajudá-lo a convencê-lo a participar da atividade. A estratégia mostrou-se eficaz, e Cadu passou a colorir o *Mini-book*. Em seguida, Cadu pediu permissão para ir ao banheiro. Ao retornar, aproximou-se de mim e comentou que seu colega havia ido embora, acrescentando que ele, Cadu, morava na cidade. Perguntou-me:

— Onde você mora?

Respondi:

— Moro na Rua Paraná.

Ele então questionou:

— Fica muito longe daqui (da escola)?

Expliquei que minha casa ficava a duas quadras de distância. Após a breve conversa, Cadu interrompeu novamente a atividade e voltou a colorir o *Bob Goods*. Pouco depois, aproximou-se de minha carteira e perguntou se eu tinha uma folha com o personagem *Sonic* para ele colorir, referindo-se a imagens impressas da internet. Perguntei-lhe porque desejava essa folha, e ele respondeu:

— É só para fazer.

Logo após, retornou à sua carteira e continuou desenhando.

Dia 12/11/2025

Não teve aula de inglês devido a aplicação da Prova Paraná Mais.

APÊNDICE H

Narrativas construídas pela pesquisadora

Era 2 de abril de 2024, uma terça-feira, às 13h, quando eu estava em sala de aula com minha turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. A data, reconhecida como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, conferia um sentido ainda mais simbólico ao planejamento pedagógico que eu havia preparado, voltado à sensibilização das crianças acerca do Transtorno do Espectro Autista. Em meio aos ruídos próprios da infância em interação, uma batida à porta interrompeu o fluxo da aula. Ao abri-la, encontrei uma mãe, de mãos dadas com seu filho, cujo olhar expressava simultaneamente urgência, expectativa e cuidado. Tratava-se de um aluno recém-matriculado, que demonstrava resistência em atravessar o limiar da sala de aula.

Com palavras breves, marcadas pela pressa de quem precisava seguir para o trabalho, a mãe informou que o filho era autista. Mais do que um dado clínico, aquela informação anunciava a chegada de um sujeito que demandava, antes de tudo, acolhimento, escuta e sensibilidade pedagógica. Coincidência? Não. Aquele encontro configurava-se como um acontecimento etnograficamente significativo, no qual o planejamento didático encontrava a realidade concreta da escola, exigindo de mim enquanto docente uma postura ética, situada e responsiva.

Diante da resistência do aluno, intensificada pelo remanejamento de turno e pela mudança de sala, interrompi o andamento da aula para priorizar o encontro. Ajoelhei-me à sua altura, apresentei-me e procurei estabelecer um primeiro vínculo. Alguns colegas, movidos pela curiosidade e pela tentativa de acolhimento, aproximaram-se, mas o choro persistiu. A mãe, constrangida pelas circunstâncias, precisou se retirar, e o menino permaneceu ali, chorando à porta da sala, marcando corporalmente sua dificuldade de pertencimento àquele novo espaço.

Nesse momento, suspendi temporariamente o conteúdo planejado, reconhecendo que a aprendizagem, naquele contexto, não poderia se dar sem a construção prévia de segurança emocional. Segurei sua mão e caminhei com ele pelo pátio da escola, conversando sobre a importância de estudar, mas, sobretudo, permitindo que aquele deslocamento físico funcionasse como um deslocamento simbólico: do medo ao início da confiança. Após algum tempo, o choro cessou, e ele decidiu sentar-se à porta da sala, ocupando um lugar liminar entre o dentro e o fora, entre o observar e o participar.

Retomei, então, o trabalho de conscientização sobre o autismo, respeitando o espaço

que o aluno havia escolhido naquele momento. Ele observava atentamente os movimentos, as vozes e os gestos dos colegas, produzindo sua própria leitura daquele ambiente. Ofereci-lhe um quebra-cabeça, atividade que poderia ser realizada no chão, espaço que lhe parecia mais seguro e possível. Ali, coloriu, recortou e montou as peças, em um tempo próprio, até que, ao concluir a tarefa, atravessou a sala para me mostrar sua produção. Ao entregá-la, sentou-se em meu colo, gesto que evidenciava a construção inicial de um vínculo afetivo e de confiança.

Mesmo estando sozinha em sala, responsável por vinte alunos, acolhi aquele gesto, compreendendo que o colo, naquele instante, não se configurava como um desvio pedagógico, mas como uma ação educativa mediada pelo afeto. Posteriormente, ofereci-lhe uma cadeira e uma carteira, que ele aceitou. Esse movimento, embora simples, representou um marco simbólico de pertencimento: o aluno passava a ocupar, também materialmente, o espaço da sala de aula. Com o coração mais sereno, reorganizei a dinâmica da turma e pude direcionar atenção aos demais estudantes.

No horário do intervalo, dialoguei com a turma sobre a importância do acolhimento e do brincar compartilhado, incentivando atitudes de respeito e empatia. Ao retornar para a sala após o lanche, encontrei o aluno integrado ao grupo, rindo e interagindo com os novos colegas. Respirei profundamente e dei continuidade ao planejamento pedagógico, consciente de que aquele episódio havia ultrapassado os limites do conteúdo curricular, constituindo-se como uma experiência etnográfica de escuta, alteridade e afeto, fundamental para compreender os modos pelos quais a inclusão se materializa ou se tensiona no cotidiano escolar.

A partir daquele momento, percebi que necessitava aprender a conhecer ainda mais sobre o Outro, este Outro que era o Cadu, meu novo aluno autista. Ele veio para me ensinar a ser uma professora e pessoa melhor. Sim, aprendi e aprendo muito com ele, inclusive sobre como devo planejar as minhas atividades escolares e como devo adaptá-las para melhor atender a todas as crianças. Este momento foi o ponto crucial para que eu pudesse despertar em mim a identidade de pesquisadora, pois, enquanto professora de Língua Inglesa, não havia recebido formação específica para trabalhar com alunos com TEA, e, enquanto professora alfabetizadora, havíamos apenas assistido a algumas palestras e/ou vídeos pela internet. Não tínhamos nenhuma formação intencionalmente teórico-prática sobre o TEA. Então, eu mesma, por decisão própria, comecei a estudar mais e decidi cursar uma especialização lato sensu em Educação Especial Inclusiva e AEE, pós-graduação que me proporcionou, teoricamente, mais conhecimento sobre conceitos e terminologias. Contudo, a prática real acontece no dia a dia,

no chão da escola, por meio das relações e interações humanas, conforme as exigências e os caminhos do contexto.

Ao decorrer da especialização, percebi que o planejamento que havia realizado na primeira semana pedagógica, em janeiro, deveria ser readaptado diariamente. Cadu, naquele dia, estava aparentemente confuso e assustado com o novo, pois a troca de turno, que ocorreu devido à necessidade da mãe trabalhar em outro horário, representou para ele uma enorme mudança. Continuei com o conteúdo daquele dia, porém de maneira mais cuidadosa, uma vez que estávamos vivenciando o Dia de Conscientização sobre o Autismo com a presença de uma criança autista. Os outros alunos da turma souberam, de forma consciente, compreender que Cadu precisaria de todo o nosso acolhimento, e assim foi durante vários dias: recebendo-o com alegria, mostrando que ele poderia confiar em mim e que eu estava ali para ajudá-lo. Dessa forma, fomos criando um vínculo real de confiança e amizade.

Durante esse período de adaptação do Cadu, tivemos algumas dificuldades, pois ele apresentava hiperfoco, como ficar brincando com massinha de modelar, sair o tempo todo da sala e não realizar nenhuma atividade. Eu, em conjunto com a estagiária que estava presente, elaborei algumas práticas pedagógicas para que ele tivesse a oportunidade de ser alfabetizado. Observando a relação dele com a estagiária, percebi que, infelizmente, ela ainda precisava de mais conhecimentos e empatia sobre as especificidades da Educação Especial. Assim, pedi para que ela acompanhasse os outros alunos da turma, com o intuito de dar-me mais autonomia de decisão e possibilitar que Cadu conseguisse realizar as atividades e desenvolver as habilidades necessárias para ser alfabetizado.

Para isso, eu, como professora regente na época, posicionei-me à frente da relação com Cadu e expliquei a ele que deveria recorrer a mim para qualquer dúvida, para que eu pudesse ajudá-lo. Constantemente, mantinha essas conversas com ele, por meio da repetição, da cobrança e da persistência na construção de uma rotina sólida. Foquei em manter uma rotina consistente, para que ele soubesse quais seriam os seus deveres como aluno e para fortalecer uma relação de confiança e previsibilidade. Além disso, realizei diversas dinâmicas em grupo para melhorar sua interação com os demais colegas da turma.

No decorrer do ano letivo, eu, como professora alfabetizadora, precisei me (re/trans/formar) diariamente para conseguir atingir os objetivos aos quais havia me proposto desde o início: alfabetizar todos os meus alunos da turma e mostrar que eles eram capazes de ser melhores a cada dia. Assim, conduzi o ano letivo com foco na alfabetização e,

principalmente, com a intenção de atender a todas as necessidades das crianças que estavam sob minha responsabilidade enquanto educadora.

A todo momento em sala de aula, busquei oferecer o meu melhor: ajoelhar-me para conversar com os alunos, olhando nos olhos; tornar as aulas mais criativas; apresentar o conhecimento de uma maneira mais agradável para aprender; e mostrar a Cadu que, mesmo com o diagnóstico de TEA, ele também é capaz. Realizei diferentes métodos, como leitura individual e/ou em grupo, textos atuais e diversificados, leitura em voz alta, tarefas para serem realizadas em casa, atividades de interpretação e compreensão textual, discussão e reflexão sobre acontecimentos atuais em sala de aula, organização de cronograma das disciplinas e contato frequente com os familiares.

Inicialmente, devido ao fato de Cadu ter sido remanejado para outro turno, tudo para ele era novo. Eu, como professora, busquei acolhê-lo da melhor forma possível, inclusive acompanhando-o até o banheiro, pois, no início, ele pedia para que alguém fosse com ele ao banheiro ou para encher sua garrafinha de água. Foram dias de conquista e, sempre que possível, eu conversava com ele.

Uma das dificuldades que Cadu ainda apresentava estava na formulação da oralidade, ou seja, ele não conseguia criar frases ou orações completas. Por exemplo, ele dizia: “Professora posso banheiro”. Com o caminhar do ano letivo, com muito esforço e vontade, tanto da minha parte enquanto professora quanto da dele enquanto aluno, após dois meses de aula, ele aprendeu a pedir corretamente para ir ao banheiro: “Professora, eu posso ir ao banheiro fazer xixi?”. No contexto da alfabetização de um aluno com TEA, essa construção dialógica representou um grande avanço.

Cadu não realizava as atividades devido ao seu hiperfoco na massinha de modelar e mal conseguia escrever o próprio nome. Lembro-me como se fosse hoje: quando sentei de frente com Cadu, ele estava muito irritado e já havia agredido a estagiária com um chute naquele dia. Retirei tudo o que havia sobre a carteira dele, guardei dentro do meu armário e entreguei-lhe um crachá contendo nome completo, números de 0 a 20 e data de nascimento, além de uma atividade sobre seus dados pessoais, juntamente com um lápis e uma borracha novos. Apresentei os materiais e expliquei como realizar a atividade, fazendo os apontamentos e esclarecimentos necessários. Cadu simplesmente olhou para mim e disse: “Eu não sei fazer”. Peguei carinhosamente em suas mãos e fui traçando o nome completo dele, pronunciando o nome das letras. No dia seguinte, pedi para que ele realizasse o mesmo

registro, desta vez no caderno, Cadu foi realizando esse exercício semanalmente, até ele conseguir fazer sozinho e sem ajuda.

A cada dia que passava, ele conseguia desenvolver uma nova habilidade, até que, com cinco meses, eu estava trabalhando quadrinhas no livro didático. Sempre solicitava que cada criança lesse pelo menos uma linha de cada texto, mesmo com dificuldades ou soletrando. E, sim, Cadu leu a quadrinha completa. Fiquei tão feliz que cheguei a chamar a diretora para presenciar este feito grandioso.

A partir dessa conquista, foi possível estabelecer e manter, entre eu a professora, o aluno Cadu e os demais profissionais da escola, um vínculo pautado na constância das atividades e no fortalecimento do processo de Educação Linguística. Trata-se, efetivamente, de Educação Linguística, na medida em que as transformações observadas extrapolaram o dimensão pedagógico e alcançaram dimensões sociais e relacionais do contexto escolar. Nesse percurso, tornou-se evidente que a presença de elementos afetivos configura-se como condição fundamental para que se concretizem processos de aprendizagem na idade prevista, especialmente quando se considera a singularidade do desenvolvimento infantil e as especificidades de crianças com TEA.

APÊNDICE I

Perguntas estruturadas para conduzi-rem o retorno das análises aos/às participantes.

PROFESSOR- PARTICIPANTE
1. Como você se sentiu no primeiro momento de geração e coleta dos dados? 2. Como você se sentiu durante a leitura e a explicação dos dados? 3. Como você se sente agora, depois de conhecer a análise da sua entrevista? 4. Qual parte da análise você achou mais interessante? 5. O método de análise foi fácil ou difícil de entender? Você conseguiu compreender? 6. Os limites da pesquisa foram respeitados? 7. Você gostaria de fazer algum comentário além do que foi tratado na pesquisa?
MÃE-PARTICIPANTE
1. Como você se sentiu no primeiro momento de geração e coleta dos dados? 2. Como você se sentiu durante a leitura e a explicação dos dados? 3. Como você se sente agora, depois de conhecer a análise da sua entrevista? 4. Qual parte da análise você achou mais interessante? 5. O método de análise foi fácil ou difícil de entender? Você conseguiu compreender? 6. Os limites da pesquisa foram respeitados? 7. Você gostaria de fazer algum comentário além do que foi tratado na pesquisa?

APÊNDICE J

Transcrição do retorno ao professor-participante

(1)Alfred:

— Tudo sim.

(2)Érica:

—Então, boa tarde, professor Alfred.

(3)Alfred:

— Boa tarde.

(4)Érica:

—Tudo bem? Então, esse momento é o momento do retorno da nossa entrevista. Eu trouxe para você aqui, as nossas categorias de análise que foram realizadas a partir da entrevista que você me deu. Então, com base nas suas respostas, nós passamos por um processo de intersubjetivação, que não foi somente eu, que interpretei e falei, olha, vai ter a categoria de educação e categoria de ética. Então, passou nesse processo de intersubjetivação que outros professores, estudantes de graduação, mestrandos, juntamente com o meu professor orientador, que nós fizemos esse processo de análise das suas falas. A partir, das suas respostas da entrevista, nós conseguimos identificar duas categorias, que seria a categoria de educação e a categoria de ética, dentro da categoria de educação nós interpretamos as subcategorias de formação docente, conforme as suas respostas, formação tanto inicial quanto continuada, categoria de recurso didático e também a ausência de adaptação, dentro da subcategoria a língua alvo que seria o nosso idioma em inglês, interpretamos as recorrências, ausência e recriação

(5)Alfred:

—O que significa ausência?

(6)Érica:

— Os momentos de sala. E a prática pedagógica. Então, tudo na educação. Então, o que significa? Por que a educação? Então, no dimensão da educação, nós conseguimos identificar qual era o seu contexto de atuação como professor. Como se dava essa didática, sua atuação profissional, como que era a questão da sua relação com a escola. E no dimensão da educação, nós tivemos aqui a formação docente. Deixa eu só virar aqui a folha. Deixa eu tirar essa aqui, que daí eu sei qual que a gente consegue identificar. Então, a formação docente. Nós vimos que tem duas recorrências. A formação inicial, quando eu perguntei para você

como era a sua formação, desde quando você atuava na língua inglesa, no momento, quais escolas que você trabalhava e em relação da formação continuada que foi os turnos de fala que a gente conseguiu identificar se você recebia curso na língua inglesa se você recebe curso em específico para a TEA para alunos com transtorno, com deficiência, com dificuldade então foi isso que a gente identificou nessas subcategorias depois nós também reconhecemos o elemento de recurso didático que foi onde você falou que utilizar a apostila da Opet, que nós temos o material com flashcards tem o áudio também, tem músicas tem os flashcards tem os adesivos, que você utiliza o material, e às vezes também quando você faz alguma dinâmica que foi através da sua fala ali que a gente conseguiu interpretar. Nós também vimos que tem a questão da ausência de adaptação. Teve uma resposta que o professor deu a questão se o material vinha adaptado ou não em específico para aluno com TEA. Então, nós conseguimos identificar que não vem. Ele faz as mesmas atividades que os demais alunos da turma. Se você concordar, se você discordar nesse momento, a gente pode conversar normal.

(7)Alfred:

—Ha, entendi.

(8)Érica:

— Tranquilo, é só uma conversa. Depois também a gente conseguiu ilustrar aqui os trechos de fala, se você quiser que eu leia.

(9)Alfred:

—Não é necessário. A explicação que a gente está me dando já é.

(10)Érica:

—Na questão da língua-alvo, né? Nós conseguimos identificar a questão da ausência e da recriação. Na recriação Então nós percebemos pela resposta do professor que o professor chega, faz aquele momento da recepção, do acolhimento, da rotina, pergunta qual é o dia de hoje, como está o tempo e também em atividades de dinâmica. Tem as danças que o professor faz, tem as dinâmicas que o aluno faz a pergunta e resposta entre eles e entre o professor também. Tem a questão do uso da língua, quando tem aquelas atividades, por exemplo, na atividade do flashcard que era para identificar as características do corpo, né? Eyes, head, essas coisas assim. E a ausência da língua-alvo, quando a gente percebe que durante, por exemplo, quando teve a pergunta de tarefas de casa, quando teve a pergunta também sobre a relação, se o aluno interagiu ou não em língua inglesa. Então, o professor falou que não mandava tarefa de casa em língua inglesa e que o aluno também tem essa... Ele responde

durante, mas através de repetição. Então, a gente conseguiu identificar essa ausência dele também. Quer comentar alguma coisa em relação a isso?

(11)Alfred:

—Acho que é tudo isso que você está falando, professora, que a gente já comentou. E ele continua da mesma maneira que ele estava. e ele é ele gosta de quando ele me vê também, ele gosta de já cumprimentar, ele tava até perguntando de você, ele tá bem assim interagindo mais, eu acho também depois de todo esse espaço que aconteceu e você tendo a sua presença na sala também, né ele gostava também vendo você lá sentado, ele já praticamente ele lógico, interagia mais também e pedia até as coisas pra fazer Ele gosta de pintar, ele gosta de ter um desenho, né.

(12)Érica:

—Aqui nós temos os trechos de fala. Conforme cada fala que a gente trouxe aqui, um exemplo para cada subcategoria que a gente fala, conforme a análise que foi utilizada. Nós trouxemos trechinhos e a partir desses trechos a gente explica o que aconteceu.

(13)Alfred:

—O nenénénéné. Acha...

(14)Érica:

—Eu não posso modificar nada do jeitinho que você falou.

(15)Alfred:

—Depois que a gente vê que fala assim né

(16)Érica:

—É coloquial, né? A gente fala coloquial.

(17)Alfred:

—Coloquial. Eu tenho que me monitorar para não falar assim. A gente tenta. Depois que você conversou, você falou que você vai ver a tua conversa,né. Se bem que a gente já como professor, sei lá.

(18)Érica:

—A gente deveria. Nós deveríamos. E nós também não deveríamos. porque o nosso contexto de trabalho é com criança, criança não fala formal

(19)Alfred:

— E eu vejo que a língua a língua portuguesa em si já que nem dizem os portugueses, os brasileiros estragaram a nossa língua

(20)Érica:

— Ela é como que eu... é diversa, né?

(21)Alfred:

—É diversa

(22)Érica:

—Ai, gente. Ainda no dimensão da educação, nós conseguimos identificar o elemento de prática pedagógica. Como que nós conseguimos identificar? Através da análise que nós fizemos e a partir da sua fala, por exemplo, né? Eu, então, acho que eu trago o aluno assim. Ele gosta muito dos desenhos animados, essas coisas, como eu disse antes, né? Então, como que a gente conseguiu identificar aqui essa prática pedagógica? O professor faz essa articulação entre que o aluno gosta, que o aluno não gosta, e tenta trazer ele para a disciplina de uma maneira mais lúdica, didática, atrativa, né? Porque senão, como ele tem o diagnóstico de TEA, ele se sente um pouco mais resistente em relação a isso. Então, o professor faz essa abordagem com ele, traz essa prática pedagógica mais acolhedora, né? Que a gente percebeu para ele conseguir realizar as atividades, né?

(23)Alfred:

— Sim, eu tenho dessa maneira com ele sempre, né?

(24)Érica:

—Nós temos mais também Vamos virar aqui Eu imprimir que é mais fácil de eu trazer em texto Porque A outra categoria que a gente conseguiu identificar foi a questão da relação de ética Por que a ética? Nós interpretamos que havia nessa sua fala Uma relação interpessoal Entre pessoas E nós tínhamos duas dimensões Distintas De afetividade E também de conflito Por que de afetividade Entre nesse trecho de fala aqui não conseguimos identificar por ser um aluno diagnosticado com TEA com ele, nós enquanto professores, e a partir da fala do professor, nós interpretamos que tem que ter essa afetividade. Tem que ter essa relação direta, tem que conversar, tem que ter momentos de abraço, Tem que ter momentos de conversas de contexto familiar, de contexto social, sem ser da escola, porque ele precisa disso. É a questão do afetivo. E nós também vimos essa questão do conflito, quando o professor traz, em relação ao aluno, dizer que às vezes ele não quer fazer atividade, que às vezes ele está cansado, que às vezes ele só quer desenhar, só quer pintar.

(25)Alfred:

—Sim. Então, como você falou da afetividade, né? Geralmente, como eu conheço a família, né? A avó, bisavó, tudo. Quando ele ficava assim, meio... Não querendo fazer as

coisas, eu perguntava, né? Como que tá a bisavó? Nossa, e a vovó? E não sei quem mais. Mencionando os nomes, ele já se abria, né?

(26)Érica:

—Abria, se sente mais seguro, né?

(27)Alfred:

—É, se sente mais seguro. e daí ele já então ele fala assim então eu vou fazer um pouquinho dessa atividade ele fala assim, mas eu posso fazer outra ele gosta de fazer

(28)Érica:

—tem o momento

(29)Alfred:

—Mas ele é bem espertinho

(30)Érica:

—O momento dele compreender que ele precisa fazer as outras atividades porque fazem parte do currículo

(31)Alfred:

—Do currículo, é então ontem nós tivemos uma palestra sobre o TEA como professor do Neuro Saber parece que é uma coisa, você assistiu ontem

(32)Érica:

—Eu assisti através do login da Nilva tava eu e ela junto

(33)Alfred:

—Você também explicou um pouquinho bem legal

(34)Érica:

—Eu gostei assim, eu pensei muito que eles poderiam ter abrido o curso das específicas

(35)Alfred:

—Não deixaram não, entre aspas foi só pros regentes

(36)Érica:

—Eu fui atrás pra me fazer o curso eles falaram que era restrito mesmo somente pros professores regentes só que daí eu fui lá e pedi um material pra Lenise, ela me deu o caderninho tudo, eu li o caderninho bem interessante assim, o conteúdo é bem explicadinho, explica a questão de conceito, alguns exemplos da questão do desenvolvimento. Aqui, nós também, dentro do dimensão da ética, nós identificamos o elemento da alteridade. É um elemento novo para o campo da educação linguística, ainda não tem muita discussão, é pouco

ainda. O que significa essa alteridade? É a capacidade de reconhecer e valorizar o outro em sua diferença. Estabelecendo relações de respeito, empatia, escuta, sensível. Então, a gente conseguiu identificar a alteridade também a partir dessa sua fala aqui. “Então, eu acho que eu trago o aluno assim. Ele gosta muito dos desenhos animados. A letra dele é muito linda, bonita, ele faz tudo. Não sempre”. Então, reconhece que tem uma diferença com os demais. “Lógico, ele sempre tem os seus altos e baixos”. Então, o professor consegue reconhecer essa diferença do aluno, que ele é um aluno com necessidade educacional especial. “Você vai fazer, então, atividades, mas a gente tenta cortar, não dar recompensas, né? Pra ver se ele faz as atividades. O registro sem ter que ganhar alguma coisa”. Então, aqui o professor sabe que ele tem essa diferença, sabe que ele tem essa dificuldade e tenta de alguma maneira, né? Fazer com que ele compreenda que ele precisa realizar essas atividades sem ter a recompensa. Porque senão toda aula ele vai querer uma recompensa.

(37)Alfred:

—Ele sempre vai querer falar, posso? Hoje eu vou primeiro da fila. Tipo assim, né?

(38)Érica:

—Ele quer ser o ajudante. Então, com base nessas categorias que a gente viu aqui no início, então, deixa eu só retomar elas aqui. Então, identificamos duas principais, o dimensão da educação e o dimensão da ética, quando a gente fala que tem as relações entre as pessoas. Então, as subcategorias foi formação docente, tanto inicial quanto continuada, o recurso didático, a ausência de adaptação e o recurso didático utilizado, língua-alvo, tanto a ausência quanto na recriação dela também e a sua prática pedagógica no dimensão da ética nós identificamos as subcategorias de relação interpessoal com a afetividade e conflito e a alteridade que reconhecer essa diferença do outro então a partir disso então nós analisamos, nós interpretamos excertos da sua entrevista nós buscamos compreender como esses significados são atribuídos a sua prática docente, quais são as relações interpessoais, quais são as experiências por meio do ensino da língua inglesa e nós evidenciamos que existem tensões, existem afetos, existem posicionamentos éticos que atravessam o trabalho pedagógico com a criança com o TEA. E a partir dessa interpretação, então, nós percebemos que esse material empírico utilizado, que foi a entrevista para geração e coleta de dados, revelou que a linguagem existe em modo de ser e modo de estar no processo educativo. Então, a partir dessas categorias analisadas, o professor de língua inglesa, ele se utiliza da linguagem para estabelecer relações de educação, relações de ética com os alunos, não só com o TEA, mas em especial com o aluno TEA, porque ele também é o nosso participante da pesquisa. E a partir

disso, então, o professor consegue articular a teoria e a prática sob a perspectiva da educação linguística.

(39)Alfred:

—Muito bem. Eu creio que vocês tiraram bastante coisa dessa fala coloquial que nós estávamos falando já antes, né? Uma fala mais do cotidiano, do dia a dia. Mas é, eu acho que você, também com as suas observações, né? É lógico, você consegue bastante observar como que estava sendo dirigida a aula e como ele se comportou durante esse tempo.

(40)Érica:

—Agora eu tenho algumas questões, professor, bem tranquilas em relação a esses momentos que nós tivemos. Então, esse é o momento do retorno, por que a gente precisa dar esse retorno? na pesquisa acadêmica a nível de *stricto sensu* que é mestrado e doutorado a maioria quando a gente envolve em linguagem, prática pedagógica é feita com professores da educação básica por quê? Porque é importante a gente ter essa relação entre universidade e escola e várias vezes até ia comentar com o professor como que eu estou saindo na minha aula eu, Erica enquanto pesquisadora, não estou aqui para falar o que é certo, o que é errado. Por quê? Porque eu também sou professora da educação básica e eu, enquanto pesquisadora, nós não temos esse nível de hierarquia. É igualdade. Tanto universidade quanto escola é igualdade. Então, a gente precisa tirar essa... Como se passa? Como que eu posso dizer? Essa visão que quem está na universidade tem um nível mais elevado de quem está na educação. Não.

(41)Alfred:

—A educação básica ali, né?

(42)Érica:

—Tanto eu aprendo com o professor, quanto o professor também, pode ter a possibilidade de aprender comigo.

(43)Alfred:

—Com certeza. A gente aprende todo dia, né?

(44)Érica:

—Então, não existe essa questão de hierarquia e por isso que eu nunca respondi o que era certo e errado.

(45)Alfred:

— Ah, entendi!

(46)Érica:

— O que eu achava. Então, esse momento que a gente teve agora é o momento de retorno, que foi o que a gente fez a partir da sua fala, da sua contribuição dentro da nossa, não da minha pesquisa, mas da nossa pesquisa. E eu gostaria de saber com o professor, como que o professor se sentiu no primeiro momento lá da entrevista que a gente teve, a gravação, que teve as perguntas.

(47)Alfred:

—No início foi eu pensando assim, é um desafio, é alguma coisa diferente, né? Que a gente tem que, vamos dizer assim, enfrentar, entre aspas, que todo dia nós temos desafios, né? E daí eu pensando, né? Daí eu pensar que eu vou ter uma professora na minha sala me observando também já é uma, a gente fica meio talvez a gente nem, a aula da gente fica diferente quando tem alguém observando no mais como eu já te conhecia tudo eu acho que eu me senti bem. Eu acho que você já sabia como eu ensinava antes, que você foi a minha aluna, né? Na língua inglesa. Então, eu acho que fiquei bem tranquilo. E eu... Eu pratiquei a minha aula, administrei a minha aula, normal, como sempre, né? Como eu sempre leciono com os meus alunos. Então, eu me senti bem e lógico que, às vezes, enquanto a gente ficava meio com vergonha, às vezes, enquanto, mas eu superei. Eu consegui. Eu consegui um progresso.

(48)Érica:

— Ah, que bom!

(49)Alfred:

—Eu me senti bem e você via que os alunos lá também, eles interagem, né? E o Cadu, com as suas dificuldades, ele interagiu normal também, como antes de você estar na sala. Porque ele já conhecia você também de antes um pouquinho. E foi fácil nós fazermos esse trabalho juntos, eu creio. Da minha parte também, sim.

(50)Érica:

—Sim, da minha parte também. Eu até agradeço o professor por ter aceitado. Tem uma outra professora na sua sala de aula em observação. Porque ter auxiliar é diferente. Porque a gente consegue ali direcionar um serviço para auxiliar. Vamos dizer assim. E já como observadora

(51)Alfred:

—É diferente.

(52)Érica:

—É mais diferente também.

(53)Alfred:

—Mesmo que a gente conheça a pessoa, mesmo assim a gente fica assim.

(54)Érica:

—São anos aí de conhecimento mas a gente fica meio receoso o que o outro vai achar mas...

(55)Alfred:

—Correu tudo bem, tudo normal que bom que deu certo e o aluninho também cooperou conosco tipo assim ele foi bem vamos dizer assim ele interagiu tranquilo nas suas com seus como que eu posso dizer ele tem os seus vamos dizer, altos e baixos que eu já usei lá, né ele, quando não queria ele falava normal, né, ali não quer e pronto, diferente de quem tava na sala né, se você ou eu ali então ele também, né é,

(56)Érica:

—Eu só tenho a agradecer pelo professor ter aceitado em ser participante da nossa pesquisa, não é só minha, né Uma pesquisa não se faz sozinha. Então, a gente precisa de relações, de contatos e do outro. Sempre do outro. E durante a nossa leitura das categorias, da minha explicação, como você se sentiu nesse momento agora?

(57)Alfred:

—Eu me senti bem. E vi que vocês conseguiram, da minha fala, tirar tantas coisas que eu fiquei olhando. Será que é isso mesmo? Mas tá aí, né? Tranquilo. Embora a gente às vezes fala assim, ó, eu falei tanto. Tem bastante fala minha, né?

(58)Érica:

—Tem bastante.

(59)Alfred:

—Só que, embora seja uma língua mais coloquial, mas assim, e que bom que ajudou vocês tirar, né, as categorias aí que fez parte desse projeto aí, desse da pós, né?

(60)Érica:

—Por mais que as falas, elas dão bastante turno de fala, porque eu precisei numerar as minhas e as suas. Então, como a gente passou por esse processo de intersubjetivação que a gente fala, foi olhar de sete pessoas.

(61)Alfred:

Bastante.

(62)Érica:

—Que a gente conseguiu identificar, sim. E nós interpretamos a linguagem utilizada durante a entrevista por meio de um nome científico que tem, que é a APS que a gente fala. O

que seria essa APS? É análise paradigmática e sintagmática estruturada por Reis. Simone Reis, 2015 e 2018. onde a gente consegue fazer relações com termos sinônimos. Então, a partir da sua fala, por exemplo, houve um momento que o professor falou “ensino”. Daí nós teríamos que encontrar uma palavra sinônima para a palavra ensino.

(63)Alfred:

—Entendi.

(64)Érica:

—Daí, conforme a gente foi encontrando, até que a gente conseguiu identificar a educação que se relacionava com o ensino. Porque a partir da sua fala, nós não podemos utilizar a palavra ensino. Não pode ter essa repetição. Foi assim que aconteceu essa análise. Então, nós conseguimos analisar tanto da forma dos hiperônimos, que a gente fala, e hipônimos. O hiperônimo são as subcategorias onde a gente analisa uma parte mais específica. E hipônimos, a gente consegue ver essas recorrências. Inicial, continuar, da ausência. Então, nós conseguimos analisar a partir desse instrumento, desse método de análise. Eu trouxe aqui ele também, se caso o professor quiser ler como que ele é constituído, como que ele se relaciona, como que os eixos têm essa combinação de sequências.

(65)Alfred:

—Interessante, né?

(66)Érica:

—Sim, foi bem interessante a gente utilizar esse método, porque a gente está falando sobre a linguagem. E a linguagem não é só verbal, não é só visual, ela é um todo. E por se tratar de uma pesquisa voltada para a área da educação linguística, a educação linguística permite a gente utilizar essa perspectiva de algo mais amplo.

(67)Alfred:

—Entendi.

(68)Érica:

— Daí a gente vai analisar também o dimensão da ética que a gente pode interpretar a partir das relações tanto da escola, quanto com a família, quanto com a comunidade. Então, a educação linguística vai permitir isso. Antes a gente falava sobre ensino e aprendizagem. Agora a gente não usa essa dicotomia mais. Inclusive na área de língua inglesa, a gente utiliza mais a educação linguística porque a gente pode trazer essa relação do socioemocional dos nossos alunos. Daí aqui a gente trouxe essa análise, ela é sintagmática porque é orientada através dos eixos sequenciais de recorrências. Pode ver que tem falas que teve maior

recorrência para ser categorizada. E também são possibilidades que a gente consegue identificar de interpretação. Então, a gente consegue fazer essa articulação entre os hipônimos, que são as subcategorias e hiperônimos que favorecem essa organização dos dados. E a gente vai fazer essa relação de sinônimos a partir de palavras que tem na sua própria fala.

(69)Alfred:

—Entendi.

(70)Érica:

—Daí, continuando com algumas questões que eu trouxe aqui para o professor, sobre essa questão desse método de análise que eu estou explicando aqui para você, que é a APS. o professor já conhecia esse método já tinha ouvido falar foi a primeira vez e o que o professor achou desse método? Qual foi a parte mais interessante dele?

(71)Alfred:

— Eu achei interessante esse método eu nunca ouvi falar a primeira vez esse APS e eu achei interessante que você falou que ele encontra o sinônimo das palavras que a gente fala diferente eu nunca ouvi é muito interessante isso aí e essas duas palavrinhas também que eu não ouvi

(72)Érica:

—Hipônimos e hiperônimos.

(73)Alfred:

—Então, é um aplicativo? Sei lá, é um aplicativo isso aí?

(74)Érica:

—Não. Não é. São conceitos pra gente conseguir identificar qual é a interpretação a partir da análise paradigmática e sintagmática.

(75)Alfred:

—Interessante. Vamos dizer assim, se eu entendi, pra interpretar uma fala coloquial. Que foi a minha, né?

(76)Érica:

—É, é pra interpretar.

(77)Alfred:

—Você pega um vocabulário diferente para colocar em categorias por exemplo

(78)Érica:

—Por isso que ela se tornou em categorias subcategorias porque a partir da sua fala o professor disse coloquial mas do nosso dia a dia a partir da sua fala a gente consegue identificar palavras sin que tem o mesmo significado dentro do contexto de pesquisa que a gente fala assim da atua do professor

(79)Alfred:

—É muito interessante. Parabéns por isso.

(80)Érica:

—E consegue identificar, a gente consegue interpretar, identificar através da APS as linguagens. Pode ser linguagem verbal, pode ser linguagem visual. O método de análise, que foi a APS, é fácil de entender ou difícil de entender? o professor conseguiu identificar isso a partir da explicação? Tem alguma dúvida?

(81)Alfred:

—Não, eu entendi tudo o que você falou sobre isso. Foi muito assim, como foi a primeira vez que eu ouvi, pra mim foi muito interessante e entendi tudo o que você explicou.

(82)Érica:

—Ai, que bom. Se tiver alguma dúvida, pode falar.

(83)Alfred:

—Não, tranquilo.

(84)Érica:

—A questão das perguntas. E outra coisa que é bem importante nesse momento do nosso retorno é a questão dos limites. O meu limite enquanto pesquisadora e o seu limite enquanto professor participante. Eu gostaria de ouvir você em relação a isso. Se os seus limites foram respeitados, se as suas escolhas foram respeitadas, sim ou não, o que poderia ser modificado?

(85)Alfred:

—Eu creio que foi tudo tão bem, vamos dizer assim elaborado, foi tudo bom que os limites não foram... Como se diz quebrados, vamos dizer assim? Foram respeitados, né? Se bem que eu sempre às vezes perguntava alguma coisa que eu fico a dar pra minha professora observando, né? Você nunca vai dizer assim, interrompeu, né?

(86)Pedagoga:

—O Alfred, você sabe da Marucha? Eu não a encontrei?”

(87)Alfred:

—Ela não veio hoje, que ela me disse.

(88)Pedagoga:

—Não?

(89)Alfred:

—Não.

(30)Pedagoga:

—Não, só falta uma assinatura dela aqui na ata, eu tô procurando, eu não achei.

(91)Alfred:

—Então, ... Então, como nós já estávamos dizendo, os limites nunca foram ultrapassados, vamos dizer assim. E eu creio que foi dessa maneira, bem tranquilo, bem assim, vamos dizer, trabalhamos juntos, mas você lá no teu cantinho e eu no meio aqui na frente. como eu disse, você nunca se eu perguntava alguma coisa às vezes pra você como que eu tô me saindo, que eu sou bem já mas como você não respondia porque eu já entendia que não pode então de novo no coloquial

(92)Érica:

—Você gostaria de fazer algum comentário para além da pesquisa que foi tratado aqui?

(93)Alfred:

—Com essa observação tua, eu como professor ali, eu também aprendi bastante coisa, né? Com o teu... Só você observando eu ali. E a criança lá, com a dificuldade dela da TEA, né? Quando você estava fora da sala, você vinha uma vez por semana, né? E eu com ele ali, eu no começo não dava muita atenção pra ele, sabendo que ele tem TEA, né? Depois, aprendendo mais a fundo sobre o TEA, assistindo cursinhos, eu passei a dar mais valor, mais atenção para ele também. Não só na hora que você estava lá na sala de aula. Então, me ajudou muito também essa pesquisa sua aí. E ele ficou mais tranquilo comigo e deixou eu mais, como se diz assim, vinha me abraçar na hora do recreio me batia com a mão assim como a gente faz, né? Com comprimento e ele ficou mais assim mais chegado perto de mim, depois disso também porque eu da minha parte dei mais atenção, né? Que às vezes ele não tinha então foi muito bom dar essa parte pra mim eu evolui também um pouco um pouco não, bastante nessa parte e eu agradeço também

(94)Érica:

—Quase chorando eu tô me segurando aqui

(95)Alfred:

—Foi muito bom pra mim

(96)Érica:

—Ai meu Deus Espera um pouquinho pra mim não chorar Eu fico feliz Muito feliz E muito assim Como que eu posso falar Eu fiquei muito feliz E muito Ai meu Deus edificada evoluída não sei dizer também ao certo emocionada agora com essa resposta do professor, porque assim o professor sabe que eu te admiro muito enquanto professor inclusive quando eu comecei a fazer minha graduação eu tive ali o professor como professor de língua inglesa e pra mim aquilo era uma realidade de outro mundo A gente No curso ali tudo Da maneira que o professor falava Da maneira que o professor explicava Assim Me trazia mais encantamento Pela língua Ainda não desistir de fazer meu intercâmbio Se Deus quiser ano que vem vai estar tudo encaminhado

(97)Alfred:

—Vai dar certo

(98)Érica:

—Mas Eu só tenho a agradecer o professor Como meu professor, Como meu amigo de trabalho Como professor Dos nossos alunos das nossas crianças e como participante da nossa pesquisa só tenho que agradecer, porque eu aprendi muito durante as suas aulas durante as minhas observações o que eu poderia trazer pra minha sala de aula também a gente sempre

(99)Alfred:

—Com certeza

(100)Érica:

—Pega sempre pega ali o que dá certo na sua aula vou trazer pra minha aula a partir de hoje também e esse momento de participação de pesquisa de geração de material empírico que a gente fala, que são os conceitos mais científicos. Eles são muito importantes para mim, enquanto pesquisadora, mas também eu queria que fosse importante para a nossa realidade, nosso contexto de educação. Eu queria que, de alguma maneira, eu ainda pretendo que, de alguma maneira, essa nossa pesquisa traga maiores resultados a partir da minha defesa,

(101)Alfred:

—Com certeza

(102)Érica:

—A partir da publicação a partir do momento que outras pessoas lerem também se sentir identificados com o contexto e se sentir influenciados para agir, porque assim eu estou sendo a primeira professora da nossa rede municipal de educação que está realizando um mestrado e poder realizar um mestrado dentro do meu próprio contexto de trabalho pra mim

tem sido muito, muito, muito construtivo, assim, né? Tanto pessoal quanto profissional. Porque é um sonho que eu estou realizando, sim, é um sonho pessoal, mas também para trazer o melhor para as nossas crianças, né? E eu, enquanto colega de trabalho, quero me deixar à disposição aqui, se o professor tiver alguma dúvida em relação à pesquisa, do que foi a gente conversou aqui, como foi quando será publicado também, vai ter a publicação que eu vou trazer pro professor. que o seu nominho vai estar lá com certeza

(103)Alfred:

—A sua defesa, quem sabe a gente pode até assistir

(104)Érica:

—Vai ser online a minha qualificação vai ser online mas eu acredito que a qualificação vai ser restrita e a defesa é pública

(105)Alfred:

—Que legal, que bom e é tão bom ver você que tem essa vontade, esse, vamos dizer assim que também o município deixou você fazer esse mestrado.

(106)Érica:

—É, eu tenho que agradecer.

(107)Alfred:

—E você consegue chegar no doutorado também.

(108)Érica:

—Amém.

(109)Alfred:

—Com certeza. Vai indo com essa mesma empolgação. Mesmo assim, lógico que Deus sempre ajuda. A gente reza, pede, né? E tudo acontece, né? No seu tempo. E você vai conseguindo.

(110)Érica:

—Amém. Deus te ouça.

(111)Alfred:

— Vai conseguir.

(112)Érica:

—Muito obrigada, profe.

(113)Alfred:

—De nada, professora.

(114)Érica:

—Ai, gente.

(115)Alfred:

—Ai, que bom. Eu vou pedir para tirar uma foto com você e deixar eu desligar a nossa gravação.

APÊNDICE K

Transcrição do retorno a mãe-participante

(1)Érica:

—Bom dia Carol.

(2)Carol:

—Bom dia.

(3)Érica:

—Tudo bem com você?

(4)Carol:

—Tudo.

(5)Érica:

—Ai que bom! Então Carol, nós estamos neste momento de retorno da nossa pesquisa eu falo nossa pesquisa porque a pesquisa eu não consigo fazer ela sozinha, somente eu então eu preciso sempre dos participantes, dos agentes, e no seu caso, como minha participante e agente de pesquisa Então, eu trouxe para você, impresso, as análises feitas a partir da entrevista que você me deu, com base nas suas respostas. Então, nós passamos por um processo de intersubjetivação. O que seria isso? Seria eu e outras pessoas interpretando as respostas que você me deu durante a entrevista. Então, nós utilizamos um método de análise para a sua entrevista, que se chama análise paradigmática e sintagmática, que é APS, o que significa? Ela compreende a linguagem como uma prática social, situada e os sentidos são construídos na interlocução entre o sujeito e o contexto. Então, a partir da entrevista que nós realizamos, essa pesquisa procura entender qual seria esse contexto em que o Cadu, o nosso aluno e o seu filho, está inserido. Como ele se relaciona em relação a isso com os demais no processo educacional, que a gente fala no contexto da escola, social, pessoal. Então, para que serve esse método de análise? Então, a análise é orientada por um eixo de combinação sequencial. Então, por exemplo, a partir da sua resposta, nós conseguimos interpretar, a gente interpreta palavras sinônimas que você utilizou durante a sua resposta. Então, por exemplo, aqui, só para me dar um exemplo para você, fica mais fácil de você compreender. Então, por exemplo *“Ele só fala daqueles desenhos, o nome daqueles bichos lá em inglês”* Então essa foi uma fala que você disse durante a nossa entrevista, nós precisamos encontrar palavras que sejam sinônimos que fazem relação com essa sua fala. Por exemplo, animação, seria relacionado com a questão dos desenhos. É uma palavra que tem sinônimo com a palavra desenho, então, para a gente conseguir identificar qual que é o significado de você utilizar

essa resposta e qual que é a relação dessa resposta com o Cadu, com o processo de aprendizagem dele. Então, nós utilizamos esse método de análise que é a APS, Análise Paradigmática e Sintagmática. A partir desse método, que ele foi construído por Reis, que é a Simone Reis, ela é uma professora doutora que fez essa tese ali na UEL, com a Universidade Estadual de Londrina, nós criamos categorias de análise. Então, a partir das suas respostas, nós interpretamos duas categorias principais, no dimensão da educação e no dimensão da ética. O que significa? Porque tinham respostas suas que estavam relacionadas com o processo de educação do Cadu, mas também tinha respostas suas que fez a gente encontrar relação com a ética. Como que a gente estaria trabalhando a ética com esse aluno, quais eram as relações pessoais, interpessoais, o que isso significa. Então, na educação, nós encontramos duas subcategorias. Eu falo sempre nós porque foi pelo processo de intersubjetivação que foi interpretado por mim, por professores, meu professor orientador, pelos mestrandos do nosso grupo de pesquisa, graduandos, que estão fazendo faculdade ainda. Encontramos a subcategoria de incerteza, onde você tem as respostas, nos trechos da fala (28, 36, 38) com as falas que eu enumerei. Então, por exemplo, quando você fala: “*nessa parte aí, não sei não, né?*”, então, é uma incerteza que você teve em relação aos questionamentos vivenciados por você enquanto mãe diante do processo educativo do Cadu. Então, nós identificamos a subcategoria de *incerteza* que você apresentou essa certa dificuldade de compreender qual seria essa especificidade que o Cadu precisa durante a aprendizagem dele em sala de aula. Quando eu perguntei para você em relação a auxiliar, que a lei oferece garantia de auxiliar por conta dele ser nível 2 de gravidade do TEA, então é obrigatório por lei o município oferecer, e não é qualquer auxiliar, não é estagiária, é professora formada na área, que tenha especialização em educação especial, que tem a ABA, que tem alguma especialização relacionada com o TEA. Então, por lei é garantido, ao Cadu isso. Daí de acordo com as suas respostas, interpretamos como incerteza. A questão da língua-alvo também, nós encontramos recorrências de ausência e recriação. Por quê? Aqui na questão da ausência, lembra que eu perguntei sobre a questão de tarefa de casa? Então teve um momento ali que eu perguntei, olha, o professor de inglês já mandou tarefa de casa? Você respondeu que não, que de tarefa de inglês não veio, mas que havia outras tarefas e que para fazer essas tarefas o Cadu se recusava, né? Então teve essa ausência. E na questão da recriação, que foi as ocorrências (30, 54, 58), aqui ó, “*“ele só fala daqueles desenhos, né? O nome daqueles bichos lá em inglês. Desenho, sabe?”*” Então aqui nós temos recriação. Por que recriação? Quando a gente fala em desenho, tem as habilidades de criatividade do Cadu que vão ser desenvolvidas. Então a partir

da recriação, do lúdico, das brincadeiras, da análise visual que ele faz, porque ele gosta de desenho, ele gosta de ilustrar, apresentar. Nós também identificamos a categoria da ética na dimensão maior e a subcategoria de relação interpessoal. Quais seriam essas relações? A mãe e a escola, a mãe e o professor e o aluno com o aluno. Então a partir das suas respostas a mãe e a escola, por exemplo, deixa eu abrir aqui pra você. Eu trouxe assim que é mais fácil de eu mostrar quais foram as suas respostas que a gente conseguiu interpretar dessa forma. Então, a mãe e a escola são (52, 81, 87), aqui ó, turno 81- *“Tarefa em casa, não gosta de fazer, não. É uma guerra fazer tarefa em casa, né?”* turno 101- *“Brinca, Quando nós sai, assim, brinca, mas de repente se emburrece, fica bravo”*, [...]deixa eu ver qual que é a outra (107), *“Se tiver mais, ele fica bravo, porque a outra criança não quer brincar com ele”*. Então, aqui estão algumas respostas que você deu, a partir das perguntas que eu realizei, que a gente conseguiu identificar, então, a subcategoria de relação mãe-escola. Então, aqui na relação mãe-escola, deixa eu achar aqui para você, aqui ó, a mãe-escola, está na outra página, o que isso nos mostra, essa relação que a gente encontrou de mãe-escola, mãe-professor e aluno com aluno? Isso nos mostra diferentes formas de interação do nosso aluno, a sua interação, interação com a escola e com o professor. E qual é o sentido atribuído nessas relações? Esse entendimento, essa interpretação que nós realizamos a partir da sua fala, pode ser observado nesses excertos, que isso nos mostra a forma que vai trazer um significado para você. Então, como essa relação vai se dar um significado? Então, qual é a importância de você estabelecer essa relação com a escola, aprender mais sobre os conceitos de TEA, de necessidade de educação especial, aprender como que ele se comporta dentro de sala de aula, como que é a relação dele com outras crianças, como que é a relação dele com os professores, com os outros alunos da própria escola, como que a aprendizagem dele se dá. Nós percebemos que também tem uma ausência em relação a isso. Nós vimos que durante as suas respostas ainda tem pouco contato com a escola. Que nem no caso você respondeu que a escola havia chamado você umas quatro vezes durante esse ano letivo. No caso, por ele ser um aluno com TEA, é considerado pouco essa devolutiva da escola, até porque a gente entende que você trabalha bastante, tem os seus horários específicos, que também é bem corrido enquanto mãe. Então, deve ser por isso também que a escola chamou pouco, mas a gente viu que isso pode ser prejudicial para o Cadu. Porque a escola, ela precisaria te chamar, não te chamar mais vezes presencialmente, mas talvez te dar uma devolutiva maior por telefone. Por exemplo, marcar uma reunião (online) pelo celular, fazer uma ligação, ter um momento de formação, porque você relatou para a gente que não teve momento de formação entre escola, entre mãe, entre aluno; e isso é

bem importante, porque a gente sabe que no dia a dia a gente está, vamos dizer assim, o tempo é curto, e enquanto mãe tem a questão de casa que você cuida, tem a questão do serviço, tem a questão da sua mãe que você leva atrás, busca o Cadu, tem a preocupação com ele. Então a gente sabe que é difícil, eu enquanto mãe sei que é difícil dar conta de tudo. E às vezes acaba sendo “atropelado” tudo isso. Então a gente sentiu um pouco a ausência da escola em relação a isso, de te dar uma devolutiva maior. Em falar assim, olha mãe, o Cadu está assim, ele pode melhorar assim, a gente acha dificuldade assim. E também a questão da auxiliar, que eu te falei, que ele é amparado por lei. Então por lei, o Cadu tem direito a uma professora auxiliar que tenha estudo específico para lidar com o aluno com TEA. Porque a gente teve aquele caso que eu comentei com você que eu preferi ficar sozinha do que ter a outra professora auxiliar porque o Cadu rejeitou a outra professora então a partir do momento que ele fala não o limite dele tem que ser respeitado por mais que a gente saiba que tem que ter uma professora auxiliar tem que ter, mas desde que a professora auxiliar saiba conduzir as atividades com o Cadu porque a gente sabe que ele precisa de carinho de amor, de cuidado, não igual as outras crianças. A gente sabe que ele está ali como os outros alunos, que ele precisa passar por esse processo de avaliação, de ensino, mas ele precisa de uma atenção a mais. Então, por isso que é importante essa questão do auxiliar e essa relação com a escola. Em relação com o professor de língua inglesa, a gente também viu que tem essa ausência, pela própria fala do professor inclusive pela fala da questão da tarefa de casa, não vai tarefa de casa de inglês, então a gente viu isso aí tem uma ausência nessa língua-alvo, que é a questão da ausência da língua-alvo pelo fato do professor não mandar essas tarefas nem você, nem ele ter contato com a língua-alvo em específico de atividades, então é difícil até a gente sabe que também seria difícil pra mãe essa questão de tarefa só em inglês, então eu acredito que o professor poderia dar outras possibilidades de ensino por exemplo, mandar áudio em inglês, pedir pra que o Cadu ouvisse músicas em inglês, a gente sabe que os desenhos que trazem Pop Playtime, Sonic, Super Mario a maioria dos nomes e comandos são em inglês, e o Cadu sabe, o nome dos personagens são em inglês, então a gente precisaria mais dessa relação no idioma em inglês porque, assim, pelo menos no que eu observei, e com a outra professora que eu fiz o projeto piloto, que a gente fez a entrevista, eu observei que crianças com TEA tenham uma maior facilidade para aprender inglês até recomendo, se você tiver a oportunidade de colocar filme em inglês para ele, desenhos em inglês para ele, isso vai ter um avanço gigantesco no cérebro dele! Porque ele tem uma facilidade maior do que as crianças que não têm um diagnóstico. E a questão do aluno com aluno, então, teve alguns momentos

que você respondeu sobre essa questão, como ele interage com outras crianças dentro da escola fora da escola que ele tem preferência por uma criança em específico, que às vezes se tiver muita criança, as vezes atrapalha então ele prefere escolher, estou falando rapidinho assim por conta do seu tempo, tá! E por último, a subcategoria encontrada foi a alteridade. Mas o que significa essa alteridade? Então, a alteridade significa reconhecer que o outro é diferente, que o outro precisa de sensibilidade, precisa de uma atenção diferente, de um processo educativo diferenciado, não só em questão de educação, mas em questão de todo o contexto social dele. Na família, ele é tratado diferente, quando vai para algum local, ele vai ser tratado diferente por conta da necessidade dele, então isso revela a questão dos modos de perceber ele como o Outro e de acolher ele como Outro também. Não no caso assim, ah, espera aí, ele tem essas limitações. Ele tem essas limitações, mas ele também tem essas facilidades que no caso da língua inglesa, de aprender mais. Então muitas crianças têm habilidades, e no caso, uma das habilidades do Cadu, é aprender a língua inglesa relacionada com esses desenhos e outra habilidade dele é a questão do desenho. [...] porque isso não é prejudicial para ele, isso é bom. Então, se a gente conseguir intensificar mais, influenciar ele em relação a isso, vai ser espetacular o desenvolvimento dele. Então, eu enquanto professora e pesquisadora sobre e com o Cadu, eu recomendo isso para você. Não sei como vai ser a devolutiva, [...] aqui do espaço conviver, que você vai ter essa devolutiva. Então, em relação às categorias de educação e ética, subcategorias, incerteza, língua-alvo, identificamos as recorrências de ausência e recriação, relação interpessoal da mãe escola, mãe com professor e aluno aluno, e da autoridade de reconhecer sobre o outro, que o outro tem essas diferenças, mas também precisa dessa afetividade, desse cuidado, desse amor. Então aqui é o retorno deste primeiro momento que eu tive em entrevista com você. Eu apresentei um método de análise que foi a APS, Análise Paradigmática e Sintagmática, que nós, a partir de suas respostas, a gente precisa encontrar palavras sinônimas, não repetir as suas respostas, mas palavras sinônimas, para a gente encaixar em eixos, em dimensões aqui de análise. Para tratar de termos mais científicos, porque a gente sabe que precisa escrever isso, passar no papel certinho. E aqui agora é o momento que eu trouxe para você, que eu gostaria de ouvir de você como que você se sentiu nesse primeiro momento nosso, que foi lá na entrevista. Como foi isso para você participar de uma pesquisa acadêmica, ser entrevistada, responder as perguntas. Eu gostaria de ouvir isso de você.

(6)Carol:

— Meu Deus, foi bom!

(7)Érica:

—Como foi o sentimento que você teve a primeira vez de participar de uma pesquisa, não sei se você tinha participado.

(8)Carol:

— Nunca tinha participado.

(9)Érica:

— Como foi para você responder as perguntas foram difíceis foram fáceis?

(10)Carol:

—Foram difíceis.

(11)Érica:

—É aqui, nesse momento nosso que eu li pra você que eu tentei explicar pra você como que é esse método, como que foi as categorias, como que a gente analisou a sua entrevista, para que que serviu a nossa entrevista que foi pra identificar qual era a percepção de você, enquanto mãe, em relação com o que você se sentiu hoje, aqui nesse momento, pode falar abertamente, pode falar se é ruim, se é fácil se é difícil.

(12)Carol:

—Bem, é difícil, né?!

(13)Érica:

—Você enquanto mãe poderia estar falando sobre esse estudo com o Cadu, o que você acha disso tudo?

(14)Carol:

—É complicado ai, ai. Até agora esse ano ele vai ficar comigo, né?! Aí eu vou ter mais tempo pra ficar com ele, daí minha mãe vai pro sítio.

(15)Érica:

—Ah, ela vai se mudar.

(16)Carol:

—Daí agora ele vai ter mais tempo comigo,vamos ver como vai ser.

(17)Érica:

—Daí de manhã no caso ele ficaria com você e à tarde iria para escola.

(18)Carol:

—Daí vai tentar com uma babá, que eu achei para ele.

(19)Érica:

—Deu certo, então. Você tinha falado que estava procurando alguém.

(20)Carol:

—Vamos ver se vai dar certo né, confiar.

(21)Érica:

— Porque é uma parte difícil para nós enquanto mães porque é uma criança e tem que orientar ele para que ele fale tudo, tudo que acontecer, fala me conte.

(22)Carol:

— Ele me conta tudo

(23)Érica:

—Ontem eu fui lá visitar eles, ele veio dar um abraço, tadinho, coisa mais linda do mundo, ele falou professora, eu tô com saudade. Então, dessa devolutiva que eu dei pra você a partir dessa leitura dessa explicação o que você entendeu sobre isso? O que funcionou pra você? Você entendeu qual foi o método utilizado se foi a primeira vez que você tinha ouvido se você achou difícil, se você achou fácil?

(24)Carol:

— É difícil, mas entendi.

(25)Érica:

—O que você achou mais interessante nessa parte da análise?

(26)Carol:

— Relação.

(27)Érica

— Relação interpessoal, né? Como ele sendo aluno, você em relação como mãe com a escola. Você aprendeu alguma coisa a partir dessa análise feita?

(28)Carol:

— Vou ter que ir mais na escola perguntar, né!?

(29)Érica:

— Pode ficar bem à vontade.

(30)Carol:

— Sei lá.

(31)Érica:

—Outra coisa que eu gostaria de perguntar, enquanto pesquisadora, é a questão dos limites. Então a gente precisa ter um limite, eu gostaria de saber com você, se os seus limites foram respeitados ou desrespeitados, se foram ultrapassados?

(32)Carol:

—Não, foram respeitados sim.

(33)Érica:

Você gostaria de fazer algum comentário a mais em relação para além da pesquisa, o que você aprendeu, o que você...

(34)Carol:

Não. É difícil, né? Ai, ai...

(35)Érica:

E para além da pesquisa, você enquanto mãe, o que você tem pra falar sobre o Cadu?

(36)Carol:

—O Cadu é uma pessoa esperta, né!? To aprendendo, mas tem horas que até eu perco a paciência... Ai, ai.

(37)Érica:

—É, cada dia a gente aprende com ele, cada dia é um novo desafio, uma nova, é uma nova relação que é construída. Porque ele precisa desse apoio, a gente sabe que enquanto criança todas as crianças precisam mas ele em específico por ter TEA, então ele precisa de um apoio maior tanto emocional da mãe que a gente às vezes sendo mãe a gente sabe que às vezes é o limite vai a mil a altura, mas ele precisa ver esse carinho desse, desse suporte e dessa confiança de você com ele se ele tiver isso ele vai ter tudo.

(38)Carol:

— É que agora mais tempo ele vai estar comigo, né?

(39)Érica:

— Ele vai se sentir melhor

(40)Carol:

—Vai.

(41)Érica:

—Você pode ter certeza que a relação de mãe com o filho, ela é inexplicável. A gente se sente esgotado, se sente cansado, às vezes a gente só queria ficar sozinho, né? Assim, espera aí, queria ficar sozinho aqui. Às vezes a gente pensa nisso, mas agora a gente não pode. É outra vida, e relação mãe-filho é pra sempre, não tem explicação, a partir do momento que a gente engravida já começa a ter essa relação ali na geração do filho.

(42)Carol:

— Verdade.

(43)Érica:

— Então, algo mais que você gostaria de comentar?

(44)Carol:

— Acho que não.

(45)Érica:

— Então eu queria agradecer você por ter aceitado em participar não da minha pesquisa, mas da nossa pesquisa porque eu não conseguiria fazer isso sozinha então eu precisei de você precisei do professor, eu preciso ainda do Cadu então, queria dizer que isso foi muito importante para mim, essa análise que a gente realizou a partir de sua entrevista vai contribuir tanto para o Cadu, quanto para nós professores, quanto para os pais também porque vai ser publicado, então vai ter acesso aberto para qualquer pessoa fazer a leitura desse material e perceber que os alunos com diagnóstico de autismo eles têm tanta capacidade quanto outros alunos também e eles têm mais facilidade em aulas de língua inglesa, ele tem mais facilidade a gente sabe que pode ser um hiperfoco dele em relação ao desenho, mas quando essas facilidades dele são mais influenciadas, mais alinhadas [...] Mas quanto mais você fortalecer as coisas que ele já sabe, então se ele gosta de desenho, vamos olhar filho, né? Vamos trazer aqui para você um sulfite, canetinhas coloridas, giz de cera, um material para que ele vá construindo. Por exemplo, dá para ele construir histórias em quadrinhos, para ele ir escrevendo essa parte verbalizada, que são letras, para ele ir escrevendo, para ele ir ilustrando e produzir, publicar, talvez para que outras crianças possam acompanhar esse desenvolvimento humano. Pode trazer para ele também, não sei se tem a possibilidade, aplicativo para ele aprender inglês, então se você quiser pesquisar depois, tem um aplicativo chamado Duolingo que é gratuito, não precisa pagar nada, ele estuda quantos minutos ele quiser por dia e ele vai aprendendo inglês, espanhol, francês, mandarim, que é bem gostoso, é voltado para criança mesmo, então a criança a partir de 3 anos de idade pode estar aprendendo então se você tiver essa possibilidade de baixar em algum lugar e deixar ele ter contato maior com a língua, porque ele vai super bem. Então essa pesquisa é para mostrar isso, que crianças com TEA têm mais facilidade com a língua inglesa e conhecer as relações que promovem a Educação Linguística. No caso em específico, o Cadu mostrou essa facilidade a partir das suas respostas, a partir das respostas do professor e eu também fiz observação na sala de aula. Então, eu percebi que ele tem esse interesse maior. Às vezes, o professor e a escola têm mais dificuldade em trabalhar isso nele, porque tem mais crianças na sala de aula, então, para dar conta é mais difícil, mas ele tem essa facilidade maior com os desenhos. Inclusive, a memorização dele de guardar palavras em inglês. Então, o vocabulário dele mesmo, ele

consegue aprender melhor. Às vezes ele tem mais vergonha de a gente perguntar algo assim Mas, por exemplo, né? Vou dar um exemplo pra vocês se eu pegar ele individualmente, ele se abre de uma maneira que, olha, espetacular, ele lê, ele escreve em letra cursiva, ele lê em letra cursiva, ele se expressa em inglês, então, ele gosta, ele sorri quando ele faz isso, e, para isso, ele é muito bom. Então, eu quero agradecer você, enquanto mãe que disponibilizou o seu tempo, a gente sabe que é difícil se encontrar assim e demanda um tempo, demanda uma preocupação, então sem você eu não conseguiria ter realizado, para mim eu estou realizando, além de uma pesquisa pessoal que é um sonho que eu estou realizando, mas também eu gostaria de contribuir com alguma coisa para o Cadu e para você enquanto mãe, então acredito que eu tenha possibilitado isso, e que você tenha aprendido alguma coisa durante esses nossos momentos de conversa, de fala, não sei se aprendeu alguma coisa e só tenho dizendo muito obrigado e minha gratidão por vocês terem aceitado e terem participado mesmo, porque é um sonho que eu estou realizando de poder ajudar tanto o Cadu quanto os professores e os demais pesquisadores também da área de educação linguística em língua inglesa com crianças com autismo Então, meu muito obrigada, Carol.

(46)Carol:

— Eu que agradeço.

(47)Érica:

—Eu trouxe aqui pra vocês uma lembrancinha que eu não quis entregar pro Cadu ontem por causa das outras crianças. Então, uma lembrancinha para você e uma lembrancinha para o Cadu. Por terem participado da pesquisa. Desejo a vocês um feliz Natal e um feliz ano novo.

(48)Carol:

— Você também, feliz Natal.

APÊNDICE L

Formulário de Intersubjetivação da entrevista

Instrumento de Intersubjetivação (mãe participante)

Prezada(o) colega, Agradeço imensamente por sua disponibilidade em participar deste momento de análise intersubjetiva dos excertos da entrevista realizada por mim (Érica Aline da Silva) com a mãe do aluno autista, no município de Roncador-PR. Esta etapa é fundamental para ampliar o olhar interpretativo sobre o material empírico e fortalecer a coerência analítica da pesquisa. Sua colaboração, realizada de forma anônima e ética, contribui significativamente para a qualidade e a sensibilidade deste estudo, que busca compreender com profundidade as vozes e experiências envolvidas no contexto investigado. Caso surjam dúvidas ou observações, estarei à disposição para dialogar. Com gratidão, Érica Aline da Silva Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – UFMA

1. Para preservar a sua identidade de intersubjetivador(a) e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, solicito que escolha um pseudônimo que melhor o(a) represente.
2. Para fins de registro e eventual contato relacionado a esta etapa da pesquisa, solicito que o(a) participante informe um endereço de e-mail válido. O uso desse dado será exclusivamente para comunicações referentes ao processo de intersubjetivação e seguirá todos os princípios éticos de confidencialidade e proteção de informações pessoais.
3. Com o objetivo de compreender a diversidade de perspectivas que compõem o grupo de intersubjetivadores, solicito que o(a) participante indique seu nível de formação acadêmica. Essa informação permitirá contextualizar as contribuições analíticas a partir dos diferentes percursos formativos e campos de atuação, respeitando sempre os princípios éticos e de confidencialidade da pesquisa. Marcar apenas uma alternativa.

Graduação em andamento

Graduado(a)

Especialização Lato Sensu em andamento

Especializado(a) Lato Sensu

Mestrado em andamento

Mestre(a)

Leitura interpretativa e categorização dos excertos com base na APS A partir da leitura atenta das transcrições da entrevista, procedemos à organização e à categorização dos dados empíricos segundo os princípios da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (Reis, 2018).

O processo de categorização foi conduzido de forma cíclica e indutivo-dedutiva, visando refinar as categorias e subcategorias até alcançar uma estrutura analítica coerente com o conjunto dos dados. Assim, as categorias apresentadas a seguir foram construídas a partir da recorrência temática, da densidade semântica e das relações de sentido interpretadas nas falas da mãe-participante, formando dimensões que se articulam em dois âmbitos principais: o da Educação e o da Ética.

4. 1) No âmbito da Educação, foram interpretadas duas subcategorias analíticas principais, as quais são: Incerteza e Língua-alvo. Leia a seguir, os turnos de fala correspondente, analise e associe à subcategoria que melhor os representa:

“Huumm.... Nessa parte aí... Sei não.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 28)

“Não, não sei” (Mãe-participante Carol, turno de fala 36)

“Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né” (Mãe participante Carol, turno de fala 38)

"Acho sim" (Mãe-participante Carol, turno de fala 48)

Marcar apenas uma alternativa.

Incerteza

Língua-alvo

5. 2) No âmbito da Educação, foram interpretadas duas subcategorias analíticas principais, as quais são: Incerteza e Língua-alvo. Leia a seguir, os turnos de fala correspondente, analise e associe à subcategoria que melhor os representa:

“Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né.” (Mãe participante Carol, turno de fala 38)

“Acho que não, não teve muita mudança, não.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 73)

“Ele só fala daqueles desenhos, o nome daqueles bichos lá em inglês.” (Mãe participante Carol, turno de fala 30)

“Desenho.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 54)

“Sabe.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 58)

Marcar apenas uma alternativa.

Incerteza

Língua-alvo

6. 3) No âmbito da Ética, foram interpretadas duas subcategorias analíticas principais, as quais são: Relação-interpessoal e Alteridade. Leia a seguir, os turnos de fala correspondente, análise e associe à subcategoria que melhor os representa:

“Hum... Se expressa bem, só um pouco de falar que não consegue né.” (Mãe participante Carol, turno de fala 38)

“Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção.” (Mãe participante Carol, turno de fala 52)

Marcar apenas uma alternativa.

Relação interpessoal

Alteridade

7. 4) No âmbito da Ética, foram interpretadas duas subcategorias analíticas principais, as quais são: Alteridade e Relação-interpessoal. Leia a seguir, os turnos de fala correspondente, análise e associe à subcategoria que melhor os representa:

“Acho sim.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 48)

“Mas, sei lá.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 50)

“Acho que é bom ter, né? Ele é meio... Sei lá. Não presta atenção.” (Mãe participante Carol, turno de fala 52)

“Tarefa em casa não gosta de fazer não. É uma guerra, fazer tarefa em casa.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 81)

“É, agora ele tá bem, né? Porque antes ele nunca... Nunca queria.” (Mãe participante Carol, turno de fala 99)

“Brinca. Quando nós sai, assim, brinca, mas de repente se emburrece, fica bravo.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 101)

“Se tiver mais, ele fica bravo porque a outra criança não quer brincar com ele.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 107)

“Só quando tem reunião, depois, tem o boletim.” (Mãe-participante Carol, turno de fala 135)

Marcar apenas uma alternativa.

Relação interpessoal

Alteridade

APÊNDICE M

Formulário de Intersubjetivação das observações

Intersubjetivação Observações

Prezado/a colega, Agradeço imensamente por sua disponibilidade em participar deste momento de análise intersubjetiva dos excertos da observação em sala de aula de Língua Inglesa, realizada por mim (Érica Aline da Silva), no município de Roncador–PR. Esta etapa é fundamental para ampliar o olhar interpretativo sobre o material empírico e fortalecer a coerência analítica da pesquisa. Sua colaboração, realizada de forma anônima e ética, contribui significativamente para a qualidade e a sensibilidade deste estudo, que busca compreender com profundidade as vozes e experiências envolvidas no contexto investigado. Caso surjam dúvidas ou observações, estarei à disposição para dialogar. Com gratidão, Érica Aline da Silva Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – UFMA

1. Para preservar a sua identidade de intersubjetivador/a e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, solicito que escolha um pseudônimo que melhor o/a represente.
2. Para fins de registro e eventual contato relacionado a esta etapa da pesquisa, solicito que o/a participante informe um endereço de e-mail válido. O uso desse dado será exclusivamente para comunicações referentes ao processo de intersubjetivação e seguirá todos os princípios éticos de confidencialidade e proteção de informações pessoais.
3. Com o objetivo de compreender a diversidade de perspectivas que compõem o grupo de intersubjetivadores, solicito que o/a participante indique seu nível de formação acadêmica. Essa informação permitirá contextualizar as contribuições analíticas a partir dos diferentes percursos formativos e campos de atuação, respeitando sempre os princípios éticos e de confidencialidade da pesquisa. Marcar apenas uma alternativa.

Graduação em andamento

Graduado/a

Especialização Lato Sensu em andamento

Especializado/a Lato Sensu

Mestrado em andamento

Mestre/a

Leitura interpretativa e categorização dos excertos com base na APS A partir da leitura atenta das observações em sala de aula, procedemos à organização e à categorização dos dados empíricos segundo os princípios da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (Reis, 2018).

O processo de categorização foi conduzido de forma cíclica e indutivo-dedutiva, visando refinar as categorias e subcategorias até alcançar uma estrutura analítica coerente com o conjunto dos dados. Assim, as categorias apresentadas a seguir foram construídas a partir da recorrência temática, da densidade semântica e das relações de sentido interpretadas nas observações, formando dimensões que se articulam em três dimensões principais: o da Educação Linguística, Ética e Identidade.

4. 5. 1) Na dimensão da Educação Linguística, foi interpretada a classificação analítica principal: Língua-alvo. Leia a seguir as observações, análise e associe à subcategoria que corresponde ao participante abaixo:

“participou da repetição juntamente com os colegas.” (Obs. 1)

“As meninas gostaram do Stitch, ele é blue, azul.” (Obs. 2)

Marcar apenas uma alternativa.

Professor, cujo nome fictício é Alfred

Aluno, cujo nome fictício é Cadu

2) Na dimensão da Educação Linguística, foi interpretada a classificação analítica principal: Língua-alvo. Leia a seguir as observações, análise e associe à subcategoria que corresponde ao participante abaixo:

“Good afternoon, students!” (Obs.1)

“Good afternoon! How are you today? How is the weather today?” (Obs. 2)

Marcar apenas uma alternativa.

Professor, cujo nome fictício é Alfred

Aluno, cujo nome fictício é Cadu

6. 3) Na dimensão da Ética, foi interpretada a classificação analítica principal: Relação Interpessoal. Leia a seguir as observações, análise e associe à subcategoria que corresponde ao participante abaixo:

“professor continuou auxiliando Cadu.” (Obs. 2)

“o professor chamou Cadu para posicionar-se no centro da sala, próximo ao quadro, a fim de repetir em inglês as características físicas que o descreviam.” (Obs. 3)

Marcar apenas uma alternativa.

Professor-turma

Professor-Cadu

Cadu-colegas

4) Na dimensão da Ética, foi interpretada a classificação analítica principal: Relação

Interpessoal. Leia a seguir as observações, análise e associe à subcategoria que corresponde ao participante abaixo:

“Cadu ainda não havia terminado de colorir sua flower, e alguns colegas se aproximaram para sugerir ideias de cores e detalhes.”(Obs. 6)

“Um colega, ao perceber o Mini-book de Cadu ainda em branco, perguntou-lhe qual cor ele utilizaria para pintar, ao que ele respondeu que não iria pintar.”(Obs. 9)

Marcar apenas uma alternativa.

Professor-turma

Professor-Cadu

Cadu-colegas

8. 5) Na dimensão da Ética, foi interpretada a classificação analítica principal: Relação Interpessoal. Leia a seguir as observações, análise e associe à subcategoria que corresponde ao participante abaixo:

“um aluno perguntou ao professor se já era o horário do lanche. O docente respondeu afirmativamente e orientou a turma a guardar as apostilas.” (Obs. 2)

“O professor deu continuidade à rotina diária, registrando a data e comentando sobre o tempo.” (Obs. 3)

Marcar apenas uma alternativa.

Professor-turma

Professor-Cadu

Cadu-colegas

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista.

Pesquisador: ERICA ALINE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86218525.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.410.445

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer os elementos linguísticos que são potencializados para a sociabilização de um aluno com TEA. Esta investigação parte das perspectivas da Educação Linguística e da Educação Inclusiva. Quanto aos procedimentos metodológicos, adota-se uma abordagem qualitativa, em pesquisa do tipo etnográfica, por meio de uma análise de documentos curriculares, entrevistas e observação do desempenho de um aluno, considerando a relação com a linguagem no contexto de inclusão. Pretende-se que os resultados desta pesquisa sejam a melhoria de condições para o desenvolvimento teórico/prático/metodológico do trabalho docente de língua inglesa e a oportunidade de desenvolvimento das competências linguísticas do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer os elementos linguísticos que são potencializados para a sociabilização do aluno com TEA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.410.445

Riscos do professor participante: Quanto ao risco, ao responder às perguntas propostas, você pode vir a sentir-se desconfortável pelo fato de estar relacionado ao seu ambiente e prática de trabalho.

Riscos do aluno participante: desconforto por sua parte ou até mesmo rejeição do professor por você.

Risco responsável participante: Quanto ao risco, ao responder às perguntas propostas, você pode vir a sentir-se desconfortável pelo fato de estar relacionado ao seu ambiente do materno e a processos de inclusão.

Benefícios:

Benefícios do professor participante: o desenvolvimento de habilidades e práticas pedagógicas utilizando a Educação Linguística para o ensino aprendizagem de língua inglesa com aluno autista.

Benefícios do aluno participante: prevemos a evolução da sua comunicação e seu avanço na alfabetização e letramento.

Benefícios do responsável: a compreensão acerca do desenvolvimento de habilidades linguísticas e o desenvolvimento de competências necessárias para uma sociabilização do filho autista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após revisar a literatura, foi identificado que o projeto pretende preencher uma lacuna no conhecimento da área. Algumas referências possuem mais de cinco anos, mas, no geral, a contextualização está atualizada. A importante contribuição acadêmica, científica e social deste estudo fundamenta sua justificativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Toda a documentação para a submissão do projeto foi entregue conforme exigido.

Recomendações:

Sugiro que o pesquisador faça uma revisão no texto para corrigir erros gramaticais e de ortografia. Também é importante detalhar os dados de orçamento e cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

deferido

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 7.410.445

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2476784.pdf	15/01/2025 16:45:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TERMOSECONSENTIMENTO.pdf	15/01/2025 16:22:36	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/01/2025 16:18:43	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	15/01/2025 16:16:08	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIODEPESQUISA.pdf	15/01/2025 16:13:12	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMODEAUTORIZACAOSME.pdf	15/01/2025 16:07:35	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISAEMESTUDOSDALINGUAGEM.pdf	15/01/2025 16:05:22	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	ERICA20241231_17580444.pdf	15/01/2025 16:02:28	ERICA ALINE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 25 de Fevereiro de 2025

**Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO B

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-participante**



Secretaria Municipal de Educação

Avenida São Pedro, 89 Paço Municipal, CENTRO

E-MAIL: edu.roncador@gmail.com.br

RONCADOR-PR CEP-87320-000 - CAIXA POSTAL: 001 - FONE: (44) 3575-1447 - PARANÁ

CNPJ - 75.371.401/0001-57

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-participante.**

Roncador-PR, 15 de janeiro de 2025

Ilmo. Sra. Profa. Rosangela Aparecida dos Santos
Secretária da Educação do Município de Roncador

Declaro que eu, Rosangela Aparecida dos Santos, Secretária de Educação na Prefeitura Municipal de Roncador- Paraná, estou de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A Educação Linguística no processo de Alfabetização e Letramento em Língua Inglesa: uma etnografia com um aluno autista" sob responsabilidade de Érica Aline da Silva, nas nossas dependências e instituições escolares, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão, até o seu final previsto para 2026. Estou ciente de que a pesquisadora desenvolverá esta pesquisa como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Estou ciente que os participantes da pesquisa serão: um docente um aluno regularmente matriculado em nossa rede de ensino, bem como sua/seu mãe/responsável legal. Compreendo também que o presente trabalho segue a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Rosangela Aparecida dos Santos
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 10/2025