

O CONSTRUTO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA O AUTISMO: UM ESPECTRO DE POSSIBILIDADES NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cristiane Resende Silva Macedo

RESUMO: O estudo objetiva fornecer aos docentes de língua estrangeira, bem como linguistas aplicados, uma investigação sobre como o Transtorno do Espectro Autista pode afetar a competência comunicativa de um aprendiz de língua estrangeira que esteja no espectro. Para tanto, há uma introdução sobre as competências necessárias ao professor de línguas para que ele promova a inclusão de aprendizes autistas em sua prática. Um pequeno esboço histórico sobre o transtorno do espectro autista correlacionando-o com o conceito de competência comunicativa foi feito. Dessa forma, percebeu-se como características do espectro como coerência central fraca e déficit na teoria da mente podem afetar a competência comunicativa de um aprendiz autista. Por meio de uma análise de dados qualitativa que envolveu entrevista com uma docente de língua inglesa e um aprendiz no espectro autista, foi verificado que há necessidade de mais estudos relacionando o espectro autista e o ensino de língua estrangeira para a melhora da competência aplicada dos docentes e que o espectro autista influencia diretamente algumas subcompetências da competência comunicativa.

Palavras-Chave: Competências. Transtorno do Espectro Autista. Competência Comunicativa.

ABSTRACT: The study aims to provide foreign language teachers, as well as applied linguists, with an investigation into how autism spectrum disorder can affect the communicative competence of a foreign language learner who is on the spectrum. For that, there is an introduction about the necessary competences for the language teacher to promote the inclusion of autistic learners in their practice. A small historical sketch on autism spectrum disorder correlating it with the concept of communicative competence was made. Thus, it was noticed how spectrum characteristics such as weak central coherence and deficit in the theory of mind can affect the communicative competence of an autistic learner. Through a qualitative data analysis that involved an interview with an English language teacher and a learner on the autism spectrum, it was verified that there is a need for more studies relating the autism spectrum and foreign language teaching to improve teachers' applied competence and that the autistic spectrum directly influences some subskills of communicative competence.

Keywords: Competences. Autism Spectrum Disorder. Communicative Competence.

1. Introdução

Dell Hymes, em seu artigo *On communicative Competence* de 1971, provê a área de ensino de línguas (AELin) com um conceito de extrema importância: a competência comunicativa. Hymes começa seu ensaio afirmando que este pretende ser teórico, já que, até aquele momento, segundo afirmou o autor, sabia-se pouco sobre o assunto para que se dissesse algo prático sobre ele. Hoje, anos depois deste ensaio, já há uma vasta gama de conhecimento que nos possibilita avaliar a competência comunicativa de forma prática e suas implicações pedagógicas, principalmente na aula de língua estrangeira (LE).

Portanto, o presente estudo, diferente do estudo de Hymes, pretende ser teórico-prático, no sentido em que a teoria do construto de competência comunicativa e as teorias sobre as dificuldades de linguagem apresentadas no transtorno do espectro autista estabelecerão uma relação amalgâmica com suas possíveis implicações pedagógicas na aula de língua estrangeira. Dessa forma, o docente de LE poderá ser provido com elucidações sobre possíveis estratégias de ensino para alunos com TEA.

Para tanto, algumas competências que podem afetar a abordagem do professor de línguas devem ser elucidadas para que ele compreenda o impacto que conhecimentos sobre o espectro autista podem ter na sua abordagem. Assim, há a possibilidade que tais conhecimentos possam se refletir em sua técnica ou prática. Almeida Filho (1993) analisa a abordagem de ensino do professor de línguas, a conjugação e as forças que a impactam no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL). Neste modelo de análise proposto pelo autor, estão:

- a competência implícita: uma competência constituída por crenças sobre aprender e ensinar uma língua;
- as concepções de linguagem: as experiências dos professores como aprendizes de línguas;
- a competência aplicada: que consiste no saber conscientemente o porquê se ensina da forma que ensina (subcompetência teórica);
- competência profissional: tal competência relaciona-se com “conhecimento de deveres, potencial e importância social no exercício do

magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35).

As competências supracitadas podem ser relacionadas à inclusão no ensino de LE. A competência implícita é importante, pois, por meio dela, o docente pode inferir técnicas de ensino proveitosas para o aluno TEA, já que, muitas vezes, um caráter intuitivo pode ser de grande valia no fazer pedagógico com estes alunos. A competência aplicada é fundamental, uma vez que saber o básico sobre o transtorno do espectro autista e o estado da arte da AELin nos ajuda a saber qual caminho metodológico seguir para auxiliar o aluno TEA. A competência profissional leva-nos a refletir sobre a importância social da nossa profissão. Portanto, ela nos conduz a repensar o ensino de línguas como uma ferramenta de ascensão social para alunos TEA, pois eles são alunos de LE cujo transtorno está no cerne de nossa profissão, a linguagem.

Para a elucidação sobre esta simbiose de competências necessárias à nossa prática pedagógica quando lidamos com alunos no espectro autista em aulas de língua estrangeira, este ensaio se dividirá em quatro partes.

Na primeira parte, o TEA será conceituado e suas nuances de dificuldades de linguagem serão esclarecidas. Assim, poderemos compreender como as dificuldades de linguagem do transtorno se refletem na competência comunicativa de alunos TEA em sua língua materna, conseqüentemente, também possíveis dificuldades na língua estrangeira. Na segunda parte, discorreremos sobre o construto de competência comunicativa e como ele pode ser relacionado ao autismo. Na terceira parte, analisaremos a competência comunicativa de um aluno TEA estudante de inglês como língua estrangeira de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal por meio de uma entrevista oral com o aluno. Uma entrevista com o docente do aluno também foi realizada para a possível análise do docente a respeito da competência comunicativa deste aluno. Ao final, pretendemos traçar uma pequena cartografia dos impactos do TEA na competência comunicativa deste aluno.

2. O Transtorno do Espectro Autista: histórias sobrepostas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurocomportamental, ou seja, um transtorno neurológico que é refletido em comportamentos com tríade sintomática que consiste em apego a rotinas, sensibilidade sensorial e dificuldade de interação social (APA, 2015).

A palavra espectro, no autismo, foi cunhada em 1979 pela escritora e psiquiatra Lorna Wing. Lorna iniciou uma investigação de grande porte em 1972 com uma análise de dados dos arquivos do complexo do hospital psiquiátrico Maudsley, no sul de Londres, analisando as fichas de vários indivíduos que tinham solicitado serviços psiquiátricos. Numa empreitada extremamente trabalhosa e longa, Lorna, auxiliada por uma psicóloga, pelo marido e por alguns pesquisadores, embrenhou-se em uma maratona investigativa que verificou cada criança que apresentasse algum vestígio de desenvolvimento de características do autismo. Até então, o autismo tinha um diagnóstico hermético que excluía muitos dos que não se encaixavam com perfeição nas categorias dele. Sua pesquisa foi impulsionada pelo fato de ter uma filha com autismo. Assim, Lorna tinha consciência das dificuldades que famílias com filhos autistas tinham por uma falta de rotulação do transtorno, por exemplo, a indisponibilidade de serviços (DONVAN; ZUCKER, 2017). Lorna propôs uma “tríade de deficiências” como núcleo definidor do autismo:

[...] a qual incluía, em primeiro lugar, uma incapacidade no conjunto usual de dar e receber; a segunda incapacidade relacionava-se com a linguagem recíproca, inclusive a não verbal; a terceira era uma deficiência em participar naquela que Wing denominava “imaginação social”, como usada na brincadeira de personificação. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 317)

A denominação de espectro trouxe flexibilidade e variabilidade ao autismo. O percurso que o indivíduo faz dentro do espectro tem um caráter ontogênico, pois depende de suas interações com o meio. Logo, a tríade sintomática do espectro autista é refletida de formas diferentes nos indivíduos e, no momento atual, fala-se em ‘autismos’ devido ao fato de cada autista ser único. Além disso, o TEA apresenta condições coexistentes

como, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno obsessivo compulsivo (TOC), deficiência intelectual, entre outros. Contudo, antes de se chegar ao termo espectro, é importante traçar uma pequena cronologia para o entendimento das histórias de vida que se entrelaçam ao autismo.

A palavra autismo tem uma etimologia grega que vem de AUTÓS, “si mesmo”, e do sufixo ISMO, que indica estado ou ação (CUNHA, 2010). O termo foi cunhado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1910 “para designar os padrões de raciocínio de alguns pacientes esquizofrênicos” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 551)

Na década de 1940, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, percebeu alguns comportamentos similares em grupo de crianças que desde a primeira infância tinham dificuldade de relacionamento com outras pessoas e os diagnosticou com “distúrbio autista do contato afetivo”. Kanner retirou o autismo de grupo de esquizofrenias. Os pacientes de Kanner tinham dificuldades em interações sociais, mas não apresentavam deficiência intelectual. Na mesma época, o médico Hans Asperger observava crianças com características autísticas que tinham uma grande capacidade cognitiva e uma maior capacidade de comunicação. O transtorno do Espectro Autista leve recebeu seu nome e foi denominado síndrome de Asperger (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Dentre os caminhos que se entrelaçam na história do autismo estão várias teorias, uma delas foi a culpabilização das mães com o conceito de mães-geladeira, estabelecido por Bruno Bettlheim, um doutor em história da arte, que teve grande influência na mídia americana e que começou a dar insights de psique humana. Nesse conceito, as mães teriam provocado o autismo de seus filhos por uma possível rejeição a eles (DONVAN; ZUCKER, 2017). Outras histórias marcantes são:

- a institucionalização de várias crianças do espectro autista;
- a rejeição a vacinas que poderiam ser a causa do autismo;
- a luta dos pais pela educação de seus filhos e por direitos a tratamentos terapêuticos;
- o surgimento de vários tratamentos terapêuticos, que inclusive têm a mesma base epistemológica da construção de metodologias do ensino de

língua estrangeira, como ABA (*Applied Behavior Analysis*) baseado em estímulo-resposta numa perspectiva behaviorista;

- a busca da cura por várias organizações de pesquisa fundadas por pais ativistas, e a luta dos próprios autistas para o reconhecimento da neurodiversidade (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Em suma, história do autismo foi e é construída por caminhos de luta e histórias pessoais de superação sobrepostas em vários momentos em diversas partes do mundo. Esta história envolve a luta de pais, médicos, psicólogos, autistas e, no momento atual, ela também envolve os docentes de língua estrangeira. No que tange aos docentes de língua estrangeira (LE), há estudos relacionados ao TEA que podem ser relacionados diretamente à nossa prática e serão tratados na próxima seção.

3. Um transtorno de linguagem

Em 1966, a doutora em psicologia experimental Uta Frith fez um experimento de grande impacto para o autismo e para nós professores de língua estrangeira. Frith desenhou cartões a mão que eram montados como um jogo de memória. Ela lia oito palavras e pedia para que as crianças repetissem as palavras que tinham ouvido. O experimento foi feito com crianças autistas e crianças neurotípicas (que não apresentam nenhuma disfunção neurológica). A psicóloga dizia as palavras de forma aleatória ou que fizessem algum sentido em uma frase (DONVAN; ZUCKER, 2017). Com as palavras aleatórias, as crianças com autismo estavam no mesmo nível dos neurotípicos e ainda eram capazes de reter na memória as últimas palavras das listas. Já com as listas não aleatórias, as crianças neurotípicas levavam vantagem e reconheciam as palavras por meio de frases parciais, ou seja, elas tinham uma “presença organizadora da linguagem” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 293), na qual as crianças autistas apresentavam déficit. Já num teste de memória puramente visual, os autistas não ficavam para trás, mostrando-se “capazes de derivar significado de informações por meios não linguísticos” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 294). O teste indica-nos que, possivelmente, um aluno

TEA, na aula de língua estrangeira, pode ter uma grande capacidade de memorização de vocabulário por meios visuais.

O teste também indica um estilo de processamento de informações que não dá preferências ao uso contextual da língua. Tal fato pode ser relacionado à coerência central fraca. Sobre a teoria da coerência central, Frith (2008) expõe que é uma forma de dizer que o contexto não tem muita força nesse estilo de processamento de informação e contrasta o termo com a coerência central forte: uma preferência para a percepção do todo ao invés de partes. Este todo, para a autora, é referido com o termo alemão *Gestalt* usado pelos psicólogos para explicar como somos guiados a perceber os todos globais ao invés das partes locais. Para a *Gestalt* somos guiados pelos todos globais, pois a “identidade dos objetos resulta do modo como seus componentes são combinados e não apenas componentes isolados” (PILETTI; ROSSATO, 2018, p. 37).

Outro conceito de extrema relevância, tanto para o autismo quanto para os professores de LE, é o de teoria da mente. A teoria da mente (Theory of Mind-ToM) é a capacidade de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros. Tonelli (2009) esclarece sobre ToM:

o conceito de processamento ToM não se refere, de fato, a uma ‘teoria’, mas a uma habilidade mental *automática* de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outros indivíduos, com a finalidade principal de compreensão e predição de seus comportamentos. É importante destacar o papel de ‘automaticidade’ desta habilidade, de maneira semelhante ao que ocorre, por exemplo, com os processos de decodificação de estímulos sensoriais ambientais, nos quais também não ocorrem elaborações teóricas acerca do mundo, mas a disponibilização imediata, automática e espontânea de uma ‘versão’ do mesmo que permita uma resposta comportamental adaptativa. (TONELLI, 2009, p. 127)

A ideia foi testada pela primeira vez em 1985 pelos psiquiatras, Simon Baron Cohen, Alan Leslie e Uta Frith. A ideia é a seguinte: são apresentadas duas bonecas para a criança, Sally e Anne. Sally tem uma bola de gude e a coloca em sua cesta. Então, Sally sai para brincar. Anne, muito peralta, pega a bola de gude da cesta de Sally e coloca em sua própria cesta. Quando Sally volta, ela quer brincar com a bola de gude. A criança é

questionada sobre onde Sally iria procurar a bola de gude. As crianças neurotípicas de cinco anos geralmente respondem que Sally vai procurar a bola em sua própria cesta porque ela pensava que a bola estava lá, mas as crianças com autismo, mesmo com um ótimo QI, geralmente respondem que Sally vai achar a bola na cesta de Anne, ou seja, falham em atribuir um estado mental a Sally (FRITH, 2008).

Frith (2008) afirma que no autismo o processo de mentalização nunca é automático e dá um exemplo de uma mãe que relatou ter ensinado ao filho a pedir desculpas quando magoasse alguém, como ele não conseguia reconhecer quando magoava alguém, ele se excedia nas desculpas.

Outra característica do espectro autista que interfere na linguagem é a sensibilidade sensorial. Autistas apresentam uma hipersensibilidade sensorial ou hiposensibilidade sensorial, ou seja, podem escutar demais, enxergar de forma diferente, apresentar dificuldades com texturas ou autoagredirem-se por uma hiposensibilidade. Para Cunha (2017), no autismo, muitas vezes, “os objetos não exercem atração em razão da sua função, mas em relação do estímulo que promovem.” (CUNHA, 2017, p. 32). Para Bohn (2005), a criança nasce rodeada por um meio semiótico e inicia seu contato com a linguagem por meio deste jogo semiótico. Logo, percebemos que a sensibilidade sensorial afeta o desenvolvimento da linguagem nos indivíduos acometidos pelo TEA.

Todas as características do TEA supracitadas podem afetar a competência comunicativa do aprendiz TEA. Logo, elas podem impactar também seu desenvolvimento na LE. A seguir, será feito um escopo do construto de competência comunicativa e como tal competência pode ser afetada pelo autismo através das características citadas nesta seção.

4. O construto de Competência Comunicativa

Chomsky (1965) *apud* (HYMES, 1971) ignorava as possíveis nuances da comunicação real e priorizava, em sua famosa dicotomia competência-desempenho, a competência, ocupando sua teoria linguística de um falante e ouvinte ideal. Hymes (1971) critica esta posição de teoria linguística vigente na época devido ao fato de que ela não

dava conta dos fatores socioculturais presentes no processo de comunicação. Para Hymes, seria o “desempenho” que traria à tona o uso verdadeiro da língua.

A definição de Hymes (1971) nos conduz a questionamentos relacionados a nossa prática pedagógica com aprendizes TEA. O primeiro deles é se o desenvolvimento em LE está relacionado somente à internalização de regras gramaticais. O segundo é se a memorização de vocabulário é suficiente para a comunicação em LE. A resposta para tais questionamentos sobre a ótica de Hymes (1971) seria não, pois os fatores socioculturais presentes no “desempenho” proporcionam o jogo comunicacional da língua em uso. Para Almeida Filho (2018) a competência comunicativa é:

capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira). O mesmo que Competência Comunicacional. (ALMEIDA FILHO, 2019, p. 28)

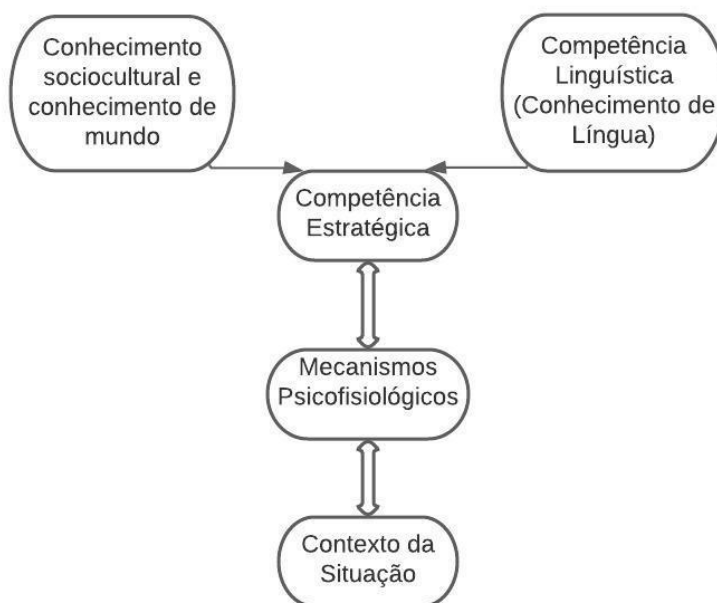
Contudo, tal definição não se basta e foi utilizada como uma forma didática de explicar um construto extremamente complexo. O construto de competência comunicativa foi categorizado e subcategorizado por vários autores, como: Canale e Swain (1980); Bachman (1990); Celce-Murcia (2007), Cantero (2008) Souto Franco e Almeida Filho (2009). Todos os autores conceituaram competência comunicativa não somente baseada em aspectos linguísticos, mas também em aspectos interacionais.

Baron-Cohen (2001) relata que todos os aspectos relacionados à pragmática envolvem sensibilidade do falante e do ouvinte. Dessa forma, o autor discorre que o déficit em pragmática no autismo pode ocorrer por duas razões: um grau de cegueira mental (déficit em teoria da mente) e um grau de coerência central fraca (uso da língua em contexto).

Bachman (1990) inclui em seu modelo de Capacidade de Linguagem três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A competência linguística envolve o conjunto de componentes específicos que são utilizados na comunicação via língua. A competência estratégica é o termo usado para caracterizar a capacidade mental de utilizar os componentes da

competência linguística em seu uso contextualizado e envolve o conhecimento de estruturas linguísticas, sociocultural e conhecimento de mundo. Já os mecanismos psicofisiológicos, ainda para Bachman, envolvem a execução da linguagem como um fenômeno físico.

Figura 1- Capacidade de Linguagem (Bachman, 1990)



Fonte: *Components of Language Competence*, Bachman (1990. p. 87)

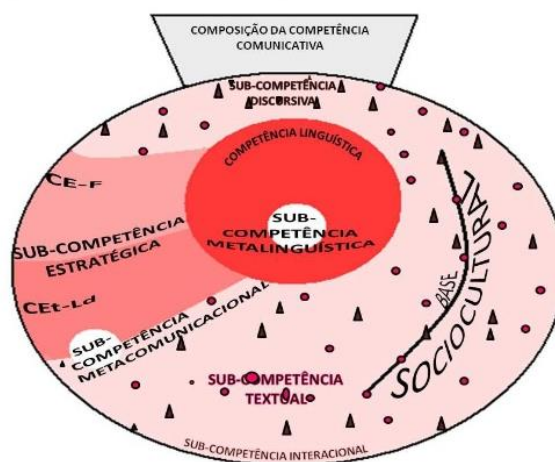
Os três componentes mencionados por Bachman (1990) são partes de um todo em constante interação. Os déficits do TEA em déficits em ToM e a coerência central fraca impactam os componentes apresentados no modelo do autor. Os déficits afetam tanto competência linguística que abarca em seu modelo a competência pragmática (língua em uso) quanto a competência estratégica que envolve conhecimento sociocultural, portanto, capacidade de atribuir estados mentais (ToM). Os mecanismos psicofisiológicos também são afetados pelo TEA por questões de sensibilidade sensorial e por possíveis condições coexistentes ao transtorno.

Outra competência que está atrelada à competência comunicativa e que é afetada diretamente pelo espectro autista é a chamada competência simbólica. Para Kramsch (2006), ela envolve uma capacidade de entender os outros em sua esfera subjetiva, suas projeções sobre o passado, o futuro e o presente e entender o mesmo sobre nós mesmos. A competência simbólica pode ser extremamente árdua para um aprendiz no espectro autista por seu déficit em ToM.

Aprendizes de línguas não são só comunicadores e solucionadores de problemas, mas são pessoas por inteiro com corações, mentes, memórias, fantasias, crenças e identidades. Formas simbólicas não são somente itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas são experiências incorporadas, ressonâncias emocionais, imaginações morais. Podemos chamar a competência que alunos precisam atualmente, uma competência simbólica. A competência simbólica não fica à parte da habilidade de expressar, interpretar e negociar significados, mas a enriquece e a envolve numa habilidade de produzir e trocar mercadorias simbólicas num contexto global complexo no qual vivemos hoje. (KRAMSCH, 2006, p.251, tradução nossa)

Neste estudo, analisaremos a competência comunicativa de um aprendiz de inglês como língua estrangeira de nível iniciante. A análise será baseada na representação sintetizadora de Souto Franco e Almeida Filho (2009).

Figura 2-Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação, por Almeida Filho *et alli.* (2009).



Fonte: SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 13.

Os autores subdividem a competência comunicativa da seguinte forma:

- a. Subcompetência Linguística: Conhecimento das regras gramaticais da língua em questão, dentro da subcompetência linguística está a subcompetência metalingüística, que é a capacidade do usuário da língua de explicar de forma explícita as regras de funcionamento desta língua.
- b. Subcompetência Interacional: Definida pelos autores como a capacidade comunicar-se com os outros no que tange às esferas discursiva e textual, por isso é subdividida em Sub- subcompetência discursiva, que é a capacidade de manutenção do fluxo discursivo, e Sub-subcompetência textual, caracterizada pela capacidade de leitura de textos distintos e de forma coerente.
- c. Subcompetência Estratégica: Subdividida em Estratégico-Formulaica, que se refere aos componentes de compensação de comunicação, e Estético-Lúdica, que se refere à manutenção do fluxo discursivo por um discurso atraente.

4.1 Como a competência comunicativa de um aprendiz de língua estrangeira TEA pode ser afetado pelo espectro autista

A Coerência Central Fraca, que é a dificuldade do TEA de processar informações de forma contextual, pode afetar as subcompetências textual e discursiva, partes da subcompetência interacional¹. Já o déficit na ToM pode acarretar em dificuldades nas subcompetências Interacional, Estratégico-Formulaica e Estético-Lúdica. Figura 3:

¹ Apesar das subcompetências textual e discursiva fazerem parte da subcompetência interacional, na minha representação repeti a subcompetência interacional na representação de Souto Franco e Almeida Filho (2009) por entender que outras características da linguagem lhe pertencem e são afetadas pelo espectro, como a linguagem gestual.

Figura 3: TEA e Competência Comunicativa



Fonte: Elaborado pela autora

No triângulo, representando o TEA, há a tríade sintomática do espectro autista, a sensibilidade sensorial e o apego a rotinas, e na base a dificuldade de interação social. Dentro do espectro, estão os déficits em coerência central fraca e em ToM. A seguir, é representado como tais déficits podem afetar as respectivas subcompetências já mencionadas. A subcompetência sociolinguística também foi adicionada porque pode ser afetada pela teoria da mente, apesar de não aparecer na representação sintetizadora de Souto Franco e Almeida Filho (2009), pois na sua representação, os autores mencionaram uma 'base sociocultural'. A competência simbólica também foi colocada, não como parte da competência comunicativa, mas diretamente relacionada a ela.

5. O Cenário e Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa teve caráter de estudo de caso interpretativista e teve como instrumento entrevistas semi-estruturadas. Inicialmente, a direção do Centro Interescolar de Línguas onde as entrevistas foram feitas assinou a autorização para que elas fossem realizadas. Os

participantes de pesquisa envolvidos também assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs), sendo que primeiramente a mãe do aluno TEA foi contactada e assinou termo de consentimento para o aluno que era menor de idade.

A coleta de dados foi realizada em um Centro Interescolar de Línguas em abril de 2019. O Centro Interescolar de Línguas é uma escola pública de idiomas na qual os alunos estudam um idioma no turno contrário ao escolar em caráter extracurricular. A escola em que os dados foram coletados, atualmente, atende cerca de 5000 alunos, a maioria da rede pública e poucos da comunidade que são alunos que não são oriundos da rede pública e conseguiram a vaga por sorteio.

Há três entradas no Centro de Línguas. O aluno pode iniciar o curso com 11 anos, quando está no sexto ano do ensino fundamental; com 13 anos, quando está no oitavo ano do ensino fundamental, ou pode iniciar o curso quando estiver no ensino médio. Há duas organizações curriculares vigentes nos Centros de Línguas, uma denominada currículo pleno, para os alunos que iniciam o curso ainda no ensino fundamental, e outra denominada currículo específico, para os alunos de ensino médio. O currículo pleno é dividido em 1A, 1B, 1C, 1D, 2 A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C e 3D. O curso é semestral, portanto os alunos estudam um nível por semestre, tendo o curso a duração total de cinco anos. O currículo específico também é dividido semestralmente em E1, E2, E3, E4, E5 e E6, totalizando três anos de curso, a duração do ensino médio.

No CIL em questão são oferecidos os cursos de Inglês, Francês, Espanhol e Japonês, e tais cursos são oferecidos nos currículos pleno e específico.

O CIL em que a pesquisa foi realizada passou a contar no primeiro semestre de 2019 com a sala de recursos generalista, na qual os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são atendidos com o intuito de viabilizar-lhes acomodações em aspectos curriculares para seu desenvolvimento na LE. Vale enfatizar que a sala de recursos generalista ainda estava se estabelecendo na escola.

5.1 Os Participantes de Pesquisa

Nesta investigação, decidi incluir não só uma entrevista com o aprendiz de Língua Inglesa, como também uma visão de sua docente. Decidi incluir a visão da docente para constatar sua competência implícita e aplicada sobre o espectro autista e sua visão sobre as nuances da competência comunicativa deste aluno.

A professora tem dezoito anos de experiência lecionando Inglês como língua estrangeira, dos quais dez foram na escola pública lecionando tanto no Centro de Línguas como no Ensino Regular. Possui habilitação em Letras Português/ Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade Jesus Maria José (FAJESU).

O aluno participante de pesquisa está no ensino médio, tem dezessete anos e está no nível E1 do currículo específico do curso de língua inglesa do Centro de Línguas em questão. De acordo com sua professora de Língua Inglesa, o aluno gosta de estudar idiomas e também está estudando Russo de forma autodidata. O aluno também já está no seu último ano do curso de Língua Francesa. O aluno possui laudo de transtorno do espectro autista. O laudo data de 2006 e informa que o aluno foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. Hoje o autismo é dividido em graus um, dois e três, dependendo do nível de comprometimento da autonomia para atividades de vida diária da pessoa acometida pelo transtorno. A denominação ‘Síndrome de Asperger’ saiu da DSM 5, manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, em 2013. No entanto, ela ainda permanece na classificação internacional das doenças (CID) que está na décima edição. O laudo já data mais de dez anos, mas nele estavam presentes: agitação psicomotora, nervosismo, agressividade, isolamento, *flapping* (movimento repetitivo com as mãos), ecolalia, interesses restritos e repetitivos e ausência de resposta ao ser chamado. O laudo relata também que o participante já fez uso de Risperidona, medicamento usado em pacientes TEA para o controle de crises agressivas ou autoagressivas. O participante seguiu em tratamento e vem sendo acompanhado pelos professores da sala de recursos generalista, tanto na sua escola de origem, como agora no Centro de Línguas. O aluno é considerado um aluno com “altas habilidades”, uma condição coexistente ao espectro autista.

6. A entrevista com a docente participante de pesquisa

A entrevista foi guiada pelo seguinte roteiro:

Quadro 1- Roteiro de Entrevista com a docente participante de pesquisa

1) O que você sabe sobre o espectro autista?
2) Qual sua experiência com alunos no espectro?
3) Quais os aspectos mais desafiadores para você em sala de aula no que tange à interação com um aluno autista?
4) Quais são os materiais usados no Ensino de Língua Estrangeira que você pensou serem mais eficazes no auxílio de estratégias de ensino para o aluno em questão?
5) Como você o avalia? Você tem algum objetivo diferente dos objetivos de aprendizagem de outros alunos?

Fonte: Elaborado pela autora

Como resposta para a pergunta 1, a participante revelou que sabia muito pouco, que tinha a necessidade de saber mais e que, quando pensava em autismo, pensava num transtorno de comunicação. Na pergunta 2, a participante afirmou que já teve outros alunos no espectro autista com características diferentes das do aluno para quem ela leciona agora, como alunos que não gostavam de produzir na língua estrangeira ou que tinham extrema dificuldade nessa questão de produção na língua. Na pergunta 3, a docente afirmou que não tinha problemas na interação com este aluno e que, ao contrário, ele interagiu bem com ela e com os colegas. O interessante é que a docente também afirmou que o aluno apresenta interesses restritos por alguns assuntos que ela e seus colegas de turma, muitas vezes, desconhecem. Sobre os materiais utilizados, pergunta 4, a docente afirmou que usa muito o projetor e materiais visuais e que o aluno gosta muito de produção escrita, então ela utiliza bastante este tipo de produção com o aluno. Na pergunta 5, a professora afirmou que utiliza os mesmos critérios de avaliação para o aluno e para seus colegas de turma.

Em seguida, pedi à docente que respondesse o quadro abaixo sobre os traços de competência comunicativa percebidos sobre aluno pesquisado, indicando S para satisfatório, D para desafiador e N/A para um aspecto não avaliado. O quadro foi feito utilizando algumas características sobre competência pragmática e baseia-se no estudo de Reppond (2015). De acordo com Reppond (2015),

[...]é possível que alguém utilize palavras claramente em sentenças longas e elaboradas e até mesmo gramaticalmente corretas, mas ainda assim ter problemas de comunicação. Se a pessoa ainda não domina as regras de linguagem social, também conhecidas como pragmática social, ela terá dificuldades para se comunicar com os outros. Há três habilidades sociais principais associadas à pragmática social. É muito importante perceber que estes exemplos podem variar através das fronteiras culturais, também é importante entender com quem está se comunicando e os costumes empregados: Usar a linguagem para propósitos diferentes, trocar a linguagem de acordo com as necessidades do ouvinte ou da situação, seguir regras de conversação. (REPPOND, 2015, p. 7, tradução nossa)

Quadro 2-Habilidades relacionadas à Pragmática

Usar linguagem para diferentes propósitos (cumprimentar, informar, questionar, exigir, prometer, pedir)	S
Trocar a linguagem utilizada de acordo com o ouvinte ou a situação.	S
Permanecer no tópico	D
Introduzir tópicos em uma conversação	D/ S
Esperar a vez de falar	D
Dizer algo novamente, caso não seja entendido.	S
Usar pistas verbais e não verbais	S
Usar expressões faciais e contato visual	S

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Reppond (2015)

A docente afirmou que introduzir tópicos em uma conversação pode ser um aspecto desafiador na situação em que o aluno se encontra porque ele está com um nível de proficiência da língua um pouco acima do dos colegas e também por seus interesses em assuntos específicos que os colegas desconhecem. Esperar a vez de falar também é desafiador, pois a docente disse que, muitas vezes, tem de contê-lo no seu ímpeto de fazer comentários imediatos sobre os tópicos discutidos em sala.

A docente também se mostrou surpresa com o contato visual do aluno participante e afirmou que, pelo que ela sabia de espectro autista, os autistas não mantinham muito contato visual, mas que seu aluno mantinha. Apesar de afirmar que seus objetivos de aprendizagem são os mesmos com os outros alunos, a docente não tem consciência de que vários de seus objetivos com este aluno são diferenciados, como, por exemplo, o trabalho da produção escrita, já que o aluno se sobressai neste tipo de produção, o uso intenso do idioma com o aluno pela facilidade que o aluno apresenta na sua capacidade auditiva e o uso dos assuntos de fixação do aluno em suas aulas. O trabalho de inclusão que a docente fez com os colegas neurotípicos, conscientizando-os sobre as limitações de seu colega TEA, também é essencial para o aspecto de competência interacional do aluno em questão, pois a docente afirmou que o aluno foi convidado a fazer teste de nivelamento para avançar de nível, mas não aceitou e quis continuar na turma em que está. Logo, aspectos da competência implícita da docente aparecem também no seguinte excerto transcrito de sua entrevista:

Às vezes, quando penso que a turma vai se exceder, tipo passou dos limites, às vezes, ele viaja um pouco assim nesses assuntos que a gente não entende muito bem, mas por ignorância mesmo da nossa parte. E aí quando eu dou uma olhadinha assim para a turma para ver se a turma tá entediada ou tá tendo alguma expressão facial, assim [...], de desagrado, mas a turma super tranquila, super neutra. [...] Então assim, Cris, eu gosto muito do (aluno participante de pesquisa), eu tô aprendendo muito com ele. Então assim, eu fico muito feliz quando ele fala assim; aí professora, se eu pudesse, eu ficava aqui a tarde inteira assistindo sua aula, mas eu tenho que ir para a sala de recursos [...] então assim, ele me dá esse feedback e eu fico muito feliz e eu acho que eu tô trabalhando direitinho então.

(Docente participante de pesquisa)

A docente demonstrou uma grande sensibilidade às necessidades de seu aluno e é uma professora inclusiva sem saber disso, ficando claro que o que lhe falta é uma

competência aplicada sobre o TEA e suas implicações na língua estrangeira para que ela possa agir com mais segurança.

7. Entrevista com o aluno participante de pesquisa

Primeiramente, o aluno mostrou-se tímido e sussurrou algo no ouvido de sua professora, mas expliquei do que se tratava a pesquisa e expliquei que já havia sido professora no Centro de Línguas em que a pesquisa foi realizada e que também iria entrevistá-lo devido ao fato de que ele era um bom falante de língua inglesa para o seu nível. Assim, aos poucos, ganhei sua confiança.

Houve três gravações, uma de quinze minutos na qual o participante falou de si, e, partindo dessa gravação, algumas características de sua competência comunicativa serão enfatizadas agora; uma de dois minutos em que pedi que o participante lesse um texto de um livro didático de seu nível e que me contasse o que havia lido para avaliar sua subcompetência textual; e uma de nove minutos sobre sua avaliação oral em sala com permissão da professora participante de pesquisa. Pedi ao aluno que falasse um pouco de si, seus interesses, hobbies etc., então ele perguntou: *For where I start?* e descreveu-se: *I can resume I'm so misanthrope*. Eu questiono-o: *What do you mean by this?* e ele responde: *I have a little hate of the society because I think the society is very so boring, what more I can say, it's so evil, I can see it the news talking about things so sad.*”

Nessa parte, podemos perceber a presença de subcompetência estratégica quando o participante se manifesta sobre o que está pensando indagando com a sentença: “o que mais posso dizer?”, também há presença de subcompetência discursiva, pois o questiono sobre ser misantropo e ele me responde descrevendo-se como misantropo e explicando-me o porquê dessa afirmação. Questionei o participante sobre seus interesses e ele afirmou: *I'm more attracted from the Cyrillic is the script of the Russian*. Há presença de interferências de língua materna em várias partes de suas falas, o que é um processo de interlíngua normal para falantes no nível básico, mas o participante utiliza de competência estratégica que reflete em sua subcompetência discursiva e consegue manter o fluxo discursivo por meio dessas compensações estratégicas, fato este que pode ser comprovado

em sentenças como: *very interessant e they are more attractives*. Dentro desta competência estratégica, há uma presença sutil de competência linguística porque o participante se corrige em alguns momentos: *it's a name Russian*, ah, autocorrige-se, a *Russian name* e também na correção da própria pronúncia *I was a /per·sən/ no a /pɜr·sən/*.

Depois de falar de si, questionei o participante sobre o que mais gostava nas aulas de língua estrangeira: *What does your teacher do that you like the most?* Vale ressaltar que eu havia perguntado ao aluno tanto sobre as aulas de inglês como as aulas de Francês. Ele respondeu: *Sometimes, I go some, some How do you say trabalho extra?* Eu respondi-lhe: *extra work, extra homework*. E ele respondeu: *I sometimes write my extra homeworks and about these homeworks I can appreciate more those languages*. Depois disso, o participante afirmou: *For example, I will read /red/ for you I've writed in English*. O texto era sobre uma família russa e pode-se observar uma boa competência linguística e ideias coerentes, pois há uma tentativa de contar a estória de uma família russa desde seu início, porém as ideias estão pouco coesas. Percebi nesta parte da entrevista que a coerência central fraca presente no espectro autista afeta, no participante de pesquisa, a subcompetência textual na capacidade de composição das ideias, mas não tanto na leitura de textos distintos, pois o aluno leu outro texto de um livro didático, compreendeu-o e resumiu-o com suas palavras, não com muitos detalhes, mas percebi seu entendimento sobre a mensagem do texto.

Sobre a subcompetência interacional, fiz uma sinalização paralinguística fechando as mãos para explicar a palavra: *summarize*, e o aluno fez o mesmo gesto, porém indagou-me sobre essa sinalização, então lhe expliquei: *say it using your own words*. Vale salientar que o aluno apresenta uma boa interação apesar do espectro autista e que sua subcompetência discursiva é boa, pois consegue a manter o fluxo discursivo. Apesar disso, o aluno ainda sofre uma pequena influência do espectro pelo truncamento de ideias e não responde exatamente ao que é questionado. Como vimos no trecho acima, quando o questiono sobre o que os professores fazem em sala e ele mais gosta, ele responde sobre o que ele mais gostava de fazer e não sobre o que seus professores faziam. Há também um aumento no tom de voz significativo quando o participante fala sobre algo que o atrai muito.

Foi interessante perceber a forte influência do espectro autista em sua competência estratégico-formulaica na sua avaliação oral e o uso dessa estratégia com seus colegas e professora, pois o participante cria expressões formulaicas por causa de seus interesses restritos, característica do espectro autista. O participante gosta muito da língua russa e deste país, por isso usa a expressão: *You were in Saint Petersburg*. Para o participante, a expressão significa que a pessoa está longe em pensamento, ou longe de fato. O interessante foi perceber que sua turma e professora o compreendem e também utilizam a expressão. Ele também explica em sua avaliação oral a expressão e outra: *Ramana's house*, e sua professora o questiona: *What does it mean?* E ele responde: *This means a person who does not see nothing*. Eu compreendi como uma pessoa que não percebe o que está acontecendo. Esta segunda expressão não é tão utilizada em sala, mas a primeira sobre estar em São Petersburgo é utilizada frequentemente.

Uma característica importante do espectro autista que no ensino de língua estrangeira deve ser considerada em estratégias de ensino para estes alunos é que autistas são pensadores visuais, como afirma Temple Grandin, autista famosa, em várias de suas falas. Percebi que o participante fez um mapa mental no quadro com cores diferentes e que recorreu à professora várias vezes para pegar pinceis de cores diferentes. Isso pareceu dar mais segurança ao participante durante sua apresentação. Percebi também que a língua estrangeira está sendo uma ferramenta de ascensão social para o participante, pois, ainda que ele não tenha preferência por se relacionar com os colegas e sim com sua professora, ele ainda consegue manter um bom relacionamento com estes colegas, assim como empatia por eles.

8. Limitações do Estudo

O estudo apresenta limitações, pois o autismo é um espectro. Portanto, algumas das subcompetências afetadas pelo TEA presentes em nossa pesquisa podem ser mais ou menos afetadas de acordo com o histórico de cada indivíduo. Quiçá, um estudo qualitativo com alunos no mesmo nível poderia fornecer informações mais detalhadas

sobre a competência comunicativa destes aprendizes, porém, devido a uma marginalização no que tange a deficientes estudarem línguas no Brasil, tal coleta de dados torna-se inviável devido ao baixo número de alunos no espectro autista nos Centros de Línguas, mais difícil ainda obter alunos no espectro autista no mesmo nível de proficiência. O estudo também é um recorte da competência comunicativa do participante que pode ser afetada ou não em outros níveis numa avaliação mais longa e minuciosa.

9. Considerações Finais

O estudo discorreu sobre as competências necessárias ao professor de línguas que deseja promover um ensino inclusivo. Nesse sentido, constatou-se, por meio da análise de dados, que falta uma competência aplicada aos professores de língua estrangeira no que concerne ao transtorno do espectro autista e suas possíveis implicações metodológicas. Talvez o presente ensaio auxilie os docentes no início de possíveis investigações mais aprofundadas sobre o assunto. Sendo assim, foi feito um prospecto sobre as histórias entrelaçadas no transtorno do espectro autista, seus estudos científicos e como atrelá-lo ao construto de competência comunicativa pode afetar a prática pedagógica de docentes de língua estrangeira. Neste caso, um recorte da língua Inglesa foi feito para a investigação.

Verificamos também que o espectro autista afeta, de alguma forma, as subcompetências interacional, discursiva, estratégico- formulaica e textual. A subcompetência sociolinguística não foi analisada no estudo. Dessa forma, o presente estudo, mesmo com suas limitações, conseguiu prover uma pequena cartografia sobre a competência comunicativa do participante da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8. ed. Campinas- SP: Pontes, 1993.

MACEDO, Cristiane Resende Silva. O construto de competência comunicativa para o autismo: um espectro de possibilidades na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Desempenho**, n. 32, v.1, 2020.

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BACHMAN, Lyle. Communicative Language Ability. *In*: BACHMAN, Lyle **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford Press, 1990. p. 80-110.

BARON-COHEN, Simon. Theory of Mind and Autism: A Review. **International Review of Research in Mental Retardation**, Cambridge, p. 169-180, 2001.

BOHN, Hilário.I.. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. *In*: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas- SP: Pontes, 2005. p. 11-23.

CANALE, Michael ; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANTERO, Francisco José Serena. Complejidad y competencia comunicativa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 7, 2008.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *In*: SOLER, Eva Alcón; JORDÁ, Maria Pilar Safont **Intercultural Language Use and Language Learning**. Netherlands: Srpinger, 2007. p. 41-58.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. [S.l.]: Lexikon, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DONVAN, John ; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: A História do Autismo**. Tradução de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FRITH, Uta. **Autism: A very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: (2001), Alessandro Duranti **Linguistic anthropology: a reader**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. p. 53-77.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. **The Modern Language Journal**, 90, Junho 2006. 249-252.

PILETTI, Nelson ; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

MACEDO, Cristiane Resende Silva. O construto de competência comunicativa para o autismo: um espectro de possibilidades na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Desempenho**, n. 32, v.1, 2020.

REPPOND, Jennifer Suzanne. **English Language Learners on the Autism Spectrum: Identifying Gaps in Learning**. Minnesota U.S: Hamline University. School of Education, 2015.

SOUTO FRANCO, Marilda Macedo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. **Desempenho**, Brasília, v. 10, p. 4-22, junho 2009. ISSN 1.

TONELLI, Hélio. Autismo, Teoria da Mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 126-134, 2009.

MACEDO, Cristiane Resende Silva. O construto de competência comunicativa para o autismo: um espectro de possibilidades na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Desempenho**, n. 32, v.1, 2020.

