

Ser ou não ser bilíngue? Os benefícios de aulas bilíngues aos alunos autistas

To be or not to be bilingual? The benefits of bilingual classes for autistic students

Luã Armando de Oliveira Silva
Faculdade Insted, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2791-6161>

e-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com

Adriana dos Santos Souza Sunakozawa
Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9136-5173>

e-mail: adriana.sunakozawa@gmail.com

Recibido: 07/09/2021
Aprobado: 17/12/2021

RESUMO

Nunca os termos educação inclusiva e educação bilíngue estiveram tão presentes nos debates da mídia e da educação. À medida em que a educação inclusiva vai se solidificando nas escolas brasileiras, não é de se espantar que acabará encontrando, em algum momento, com a educação bilíngue implementada cada vez mais em diversas instituições provadas e públicas. Consequentemente, surge o conceito de educação bilíngue especial originado do inglês Bilingual Special Education, a qual advoga pelo ensino de línguas adicionais às crianças especiais. Apesar da urgência do tema, a formação do professor ainda anda a passos curtos, resultando em um imenso desequilíbrio. Nesse sentido, os objetivos deste estudo são de ser um material prático e acessível a professores com diversas formações que atuam ou desejam atuar nesse segmento e o de desmitificar a crença de que autistas não podem se tornar bilíngues. A princípio, organizar-se-á uma apresentação do conceito do TEA (Transtorno do Espectro Autista) por meio da evolução da definição, bem como as características de cada espectro. Em seguida, discutirá acerca dos direitos do aluno autista, delineando a Legislação brasileira em conjunto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Abordará a mudança histórica que sofreu a maneira de enxergar o fenômeno do bilinguismo, fundamentando-se em pesquisas que demonstram os benefícios que a educação bilíngue pode gerar aos alunos autistas. Ademais, explicitará (i) características linguísticas dos autistas para elucidação por parte do docente, (ii) estratégias de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e (iii) exemplos de atividades que visam ao desenvolvimento do discente autista. Finalmente, apontaremos algumas lacunas ainda persistentes no cenário atual brasileiro.

Palavras-chave: Educação bilíngue especial; TEA; formação docente.

ABSTRACT

Never have the terms inclusive education and bilingual education been more present in the debates in the media and in education. As inclusive education is solidifying in Brazilian schools, it is not surprising that it will, at some point, end up meeting with bilingual education implemented more and more in various public and private institutions. Consequently, the concept of special bilingual education arises, originating from the English Bilingual Special Education, which advocates for the teaching of additional languages to special children. Despite the urgency of the topic, teacher training still moves at a slow pace, resulting in a huge imbalance. In this sense, the goals of this study are to be a practical and accessible material for teachers with diverse backgrounds who work or wish to work in this segment, and to demystify the belief that autistic people cannot become bilingual. At first, it will organize a presentation of the concept of ASD (Autistic Spectrum Disorder) through the evolution of the definition, as well as the characteristics of each spectrum. Next, it will discuss the rights of the autistic student, outlining the Brazilian Legislation in conjunction with the Universal Declaration of Human Rights. It will address the historical change that the way of seeing the phenomenon of bilingualism has undergone, based on research that shows the benefits that bilingual education can bring to autistic students. Moreover, it will explain (i) linguistic characteristics of autistic students for the teacher's elucidation, (ii) strategies for teaching and learning additional languages, and (iii) examples of activities aimed at the development of autistic students. Finally, we will point out some persistent gaps in the current Brazilian scenario.

Keywords: Special bilingual education; ASD; teacher education.

CONCEITO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O trabalho no ensino e aprendizagem com crianças dos Transtorno do Espectro Autista (TEA) segue sendo um desafio para os docentes. O primeiro desafio encontrado é o de inserir e contemplar a diversidade humana no contexto educacional, neste presente trabalho se diz a respeito das pessoas com TEA. Para objeto de conceituação sobre o autismo, teve como sua definição, primeiramente, dada por Leo Kanner (1993), onde, segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6086) relatam que:

O sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Bosa (2002, p. 25) descreve que Asperger (1944) “não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”. Podemos afirmar que Kanner e Asperger se utilizaram do termo autismo, mesmo que de forma diferente. Kanner falava-se de distúrbio autístico do contato afetivo, enquanto Asperger referia-se o termo a psicopatia autística. Tempo depois, Kanner mudou o termo distúrbio autístico para autismo infantil precoce. Em relação ao termo que foi utilizado por Asperger e Kanner, Bosa (2002, p. 26) esclarece:

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

No ano de 1987 a Associação Americana de psiquiatria falou sobre o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, então, o autismo deixou de ser considerado uma psicose infantil. Mello (2006, p.16) descreve autismo sendo:

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Pode-se destacar Camargo e Bosa (2006, p. 65) “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”. Na perspectiva dos autores Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) enfatizam que “os transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por prejuízo severo e profundo de diversas áreas do desenvolvimento”. Os autores ainda falam sobre as dificuldades:

Nas habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, que representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento (Martins; Preusseler; Zavschi, 2002, p. 41).

Dadas as citações acima, podemos verificar que o autismo compromete três áreas importantes no desenvolvimento da criança, foram elencados: a interação social, comportamento e a comunicação. Na classificação do autismo é utilizado diversos sistemas, os autores Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), no CID-10 (CID é Classificação Internacional de Doenças) os Transtornos Globais do desenvolvimento estão elencados em um grupo que possui alterações nas interações sociais e nas modalidades de comunicação, caracterizado por interesses e atividades restrito e estereotipado.

Pode-se observar no Manual de Diagnósticos e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, especificamente DSM-IV, que o Autismo Infantil e a Síndrome de Asperger são classificadas como subcategorias dos Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Conforme Mello (2007) o diagnóstico deve ser feito por um profissional especializado na área do autismo, sendo ele neuropediatra ou psiquiatra. Para à conclusão assertiva do diagnóstico Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41), falam que “para concluir o diagnóstico de anormalidade em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos”.

As autoras também abordam que dentre o diagnóstico está incluso quatro diferentes transtornos, embora possuam muita semelhança é importante ressaltar que cada um tem a sua característica que o distingue. Os quatro transtornos são: transtorno de Asperger e Rett, transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem especificação.

Abaixo, podemos identificar um quadro elaborado pelas autoras Martins, Preusseler e Zavschi (2002), que mostram os quatro transtornos que podem ser diagnosticados e suas características.

<p>Transtorno de Rett</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apenas no sexo feminino • Desenvolvimento progressivo de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. • Perdas das habilidades voluntárias com as mãos (adquiridos durante os cinco primeiros meses de vida), com desenvolvimento de movimentos estereotipadas, semelhante a lavar e torcer as mãos • Problemas de coordenação na marcha e nos movimentos do tronco. • Graves prejuízos de desenvolvimento de linguagem expressiva e receptiva. • Severo retardo psicomotor, microcefalia. • Está tipicamente associado com retardo mental severo ou profundo. • Pode ocorrer transtorno convulsivo. <p>Transtorno de Asperger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atinge mais o sexo masculino. • Não ocorrem atrasos significativos na linguagem, apesar de ocorre prejuízo na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo. • A inteligência global é normal na maior parte dos casos. • Não ocorrem atrasos significativos nas habilidades de auto-ajuda apropriadas para a idade, no comportamento adaptativo (que não de interação) e na curiosidade acerca do ambiente na infância. • Identificado mais tarde, no período escolar. <p>Transtorno desintegrativo da infância</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre predominantemente no sexo masculino. • Regressão em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de desenvolvimento aparentemente normal (interação social, comunicação e do comportamento). • Irritabilidade, ansiedade e hiperatividade. • Perda do controle intestinal ou vesical. • Está associado com retardo mental severo. • Sinais neurológicos inespecíficos, incluindo transtorno convulsivo. <p>Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticado na infância, podendo estar presente desde o nascimento. • Prejuízo severo e profundo nas áreas da interação social, comunicação, associadas a presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas.

Quadro 1: Características dos transtornos invasivos (Martins, Preusseler e Zavschi, 2002)

O diagnóstico do transtorno é muito importante, pois é através dele que os responsáveis conseguem se encaminhar para um atendimento especializado, recebendo apoio e orientações básicas.

LEGISLAÇÃO SOBRE ENSINO DE AUTISTAS

No Brasil, a Educação Especial possui uma história longa marcada por inúmeras legislações, com o intuito de garantir o direito do sujeito com deficiência na sociedade. A primeira foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi proclamada em 1948, no pós-guerra em Paris, estabeleceu que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (UNICEF, 1948). Através da proclamação, a DUDH trouxe a luta da inserção de quem está a margem para o meio social, dentre eles os indivíduos autistas, edificando a humanidade e restaurando a ética social.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, teve como premissa assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, bem como o bem-estar, a liberdade, a segurança, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade. No artigo 205, a Constituição inculca o direito de todos à educação, sendo considerado um objeto para o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Podemos observar a aprovação da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana) (Brasil, 2012). A Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A lei citada resultou de um projeto (PLS 168/2011) de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), presidida pelo senador Paulo Paim (PT-RS). O Projeto de Lei Suplementar (PLS), estabelece os direitos fundamentais da pessoa do espectro autista e a mesma, a equipara à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

O Projeto de Lei (PL) 2.573/2019, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 11 de dezembro de 2019. A proposta foi apresentada pela deputada federal Rejane Dias (PT-PI) e alterou dispositivos da Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo que a mesma garante prioridade nas áreas de saúde, educação e assistência social (Vilela, 2020).

Do ponto de vista social os progressos foram significativos, porém de acordo com Vilela em reportagem da Agência Brasil, ainda necessita de algumas melhorias e enquadramentos, destaca:

A carteira será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da política de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, mediante requerimento, acompanhado e relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) (Vilela, 2020).

Silva (2017, p. 17) afirma que a conquista dos direitos foi guiada por Berenice Piana, mãe de um menino autista, insatisfeita com a situação realizou denúncias e iniciou a luta para elaborações de leis e políticas públicas que involucra os sujeitos com TEA. Berenice Piana é a representação de um coletivo de pessoas que viveram as arduidades no diagnóstico e na obtenção de recursos básicos, como atendimentos especializados e escolas adequadas.

É comum reparar que muitos pais se indaguem não possuir tempo de se reiterar sobre assuntos voltados ao TEA, com isso, ressalta-se a importância da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana-LBP), por meio de uma linguagem mais acessível explicita as legislações referidas aos indivíduos com TEA. Ao se referir ao contexto brasileiro diretamente é nos obrigado a realizar uma série de análises que envolvem a justiça social e os direitos humanos, os indivíduos com TEA são uma parcela dos indivíduos que sofrem exclusão social em nosso país.

No ano 2000, foi criada a Lei n.º 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), imputando que a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo um avanço para todas as pessoas com deficiência (Brasil, 2000). E os fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro são calcados na soberania, na cidadania, na dignidade, nas liberdades, na igualdade, nos valores sociais do trabalho, da livre-iniciativa e do pluralismo. Nesse contexto, falar sobre leis de inclusão e todos os dispositivos legais no Brasil para o sujeito com TEA e para qualquer outro sujeito deficiente, é falar de democracia e de direitos humanos.

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA AUTISTAS

À primeira vista, as palavras ‘autismo’ e ‘bilíngue’ podem soar antônimas. Até por volta de 1960, o bilinguismo era considerado inapropriado e prejudicial às crianças que aprendiam uma segunda ou terceira língua. O motivo se baseava em crenças e até mesmo nas pesquisas da época as quais afirmavam que tal fenômeno causava confusão na mente dos aprendizes (Jespersen, 1922; Saer, 1923; Tireman, 1955; Macnamara, 1966; Darcy, 1946). Felizmente, esses estudos foram revisados e, *a posteriori*, verificou-se que diversas falhas metodológicas haviam sido cometidas para que, a partir de então, o bilinguismo começasse a ser estudado por uma outra perspectiva. Desta feita, novos trabalhos foram levados a cabo, nos quais constatou-se que o bilinguismo apresenta manifestações neutras ou positivas às pessoas (Bialystok, 2001; Genesee, Paradis; e Cargo, 2004; Hakuta, 1986).

Não obstante, os resultados ora neutros, ora benéficos encontrados até os dias atuais se aplicam às crianças sem qualquer tipo de deficiência ou transtorno, permanecendo, assim, o estigma da perpetuação do monolingüismo no que se refere às crianças com deficiência. Vale ressaltar que este estudo se limitou a investigar indivíduos autistas. Indo mais além de questões de cunho linguístico, a medicina desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental no que tange ao direcionamento dos pais para com seus filhos em relação ao ensino de mais línguas. De acordo com Paradis (2007), ainda que sem comprovação científica e mais ancorado no senso comum, médicos têm advertido pais e professores a usarem apenas uma língua com crianças com transtorno do espectro autista com a desculpa limitante de que elas não conseguem lidar com duas línguas devido à condição de sua faculdade de linguagem (Genesee et al., 2004; Juarez, 1983; Kohnert; Yim; Nett; Kan; Duran, 2005). Nesse sentido, este capítulo versa acerca de estudos científicos que corroboram que a educação bilíngue, por meio do bilinguismo, pode apresentar benefícios aos sujeitos com TEA.

O primeiro estudo foi realizado por Fernandez y Garcia, Breslau, Hansen e Miller (2012) no qual entrevistaram cinco famílias bilíngues cujos filhos eram autistas. Todas as famílias foram advertidas por profissionais do ramo da saúde a utilizar apenas uma língua com o receio da tal confusão cerebral. Isso fez com que os pais se sentissem culpados em falar inglês e espanhol, sua língua nativa. Ora, excluir a língua nativa de uma criança é, também, aniquilar o direito de sua própria cultura seja com crianças sem deficiência, seja as especiais, e isso não é justo (Fernandez y Garcia et al., 2012).

Outra pesquisa significativa foi conduzida por Petersen et al. (2012) que analisou quatorze crianças bilíngues (chinês e inglês) e outras quatorze monolíngues em inglês, todas com autismo. O estudo perscrutou compreensão e produção lexical, bem como todas as habilidades linguísticas. O resultado da observação foi que ambos os grupos não apresentavam diferença significativa de vocabulário e compreensão textual. Para Petersen et al. (*ibidem*), “o bilinguismo não afeta negativamente o desenvolvimento linguístico em crianças com autismo”.

O estudo de Hambly e Fombonne vem corroborar com a pesquisa de Petersen et al. (2012). Os pesquisadores compararam habilidades sociais e níveis linguísticos de crianças bilíngues e monolíngues com autismo. Os participantes concluíram que “crianças bilíngues autistas não apresentam atrasos no desenvolvimento linguístico comparados a crianças monolíngues com autismo” (Hambly; Fombonne, 2012, P. 1348). Nesse sentido, parece não haver risco relacionado à exposição ao bilinguismo na infância.

À continuação, a dissertação de Mestrado de Prainsson (2012) avaliou o caso de três adolescentes autistas entre 16 e 18 anos que falavam melhor inglês como L2¹ do que islandês

¹ L2: segunda língua

como L1². Durante as entrevistas, os participantes demonstraram uma dificuldade em islandês, mas quando começavam a falar em inglês, conseguiam desenvolver significativamente a conversação. Vale salientar que os indivíduos estavam em contato com a língua inglesa por meio de desenhos, vídeo games e *internet*. Prainsson (2012) concluiu que a explicação para tal ocorrência é que:

Exames de imagem mostram que bilíngues consecutivos³ usam partes diferentes da região de Broca para produzir linguagem. Como o TEA é um transtorno de desenvolvimento neurológico, pode ser que haja um efeito negativo no espaço de produção da L1 enquanto poupa a área de produção da L2 (Prainsson, 2012, P. 31).

Por fim, Wire (2005) nos mostra que o ensino de línguas adicionais pode ajudar alunos autistas a aliviar os sintomas da tríade autista. No que tange à socialização, parece-nos que aprender inglês aumenta significativamente a consciência nas habilidades socioemocionais já nos estágios mais básicos de aprendizado na língua adicional como dar as boas-vindas e apresentar pessoas.

Diante do exposto, os estudos evidenciam que além de não haver nenhum impedimento comprovadamente científico para que o autista aprenda uma língua adicional, esse ainda pode falar com mais proficiência a língua outra. Após haver discutido acerca da validação científica do assunto, passamos, a seguir, a examinar estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS BILÍNGUES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA AUTISTAS

Segundo Thornbury (2017), a educação inclusiva se configura em uma atenção extra ou individual fornecida a pessoas com algum tipo de deficiência mental ou física, bem como transtornos para que não sejam excluídas da experiência de aprendizagem numa sala de aula regular. No arcabouço da educação inclusiva, há de se encontrar diversos tipos de deficiências e transtornos. Contudo, o mesmo autor nos sugere uma lista de princípios norteadores. 1. Trabalhar com as habilidades dos aprendizes, e não focar apenas nas deficiências; 2. Tratar todos os estudantes de forma igualitária; 3. Definir claros objetivos de aprendizagem; 4. Fornecer suporte nas atividades; 5. Individualizar atividades; 6. Encorajar alunos sem deficiência a trabalhar com os especiais. 7. E, finalmente, criar uma atmosfera que apoia a diversidade.

Indo mais além desses princípios *sine quibus non*, empezamos a tratar especificamente sobre as características do autismo que devem ser levados em consideração pelo professor de línguas. De acordo com Kremer-Sadlik (2005), as pesquisas têm mostrado três áreas comprometidas nos autistas. A primeira, linguística, apresenta déficits no que diz respeito ao uso linguístico e pragmática (Frith, 1989; Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 2001). Indivíduos diagnosticados como autista com altas habilidades, apesar de um atraso, podem adquirir estruturas gramaticais, lexicais e até mesmo sabe fonológica. O segundo está relacionado à socialização, demonstrando dificuldades em reconhecer intenções, crenças, pensamentos e emoções (Baron-Cohen, 1993; Baron-Cohen et al, 1985; Kleinman et al, 2001). Isso significa afirmar que, dificilmente, crianças autistas levam o interlocutor em consideração, apresentam dificuldades em compreender o contexto no qual se dá uma conversa, responder a perguntas abertas é dificultoso e não conseguem sentir o peso que suas palavras têm sobre os demais. O

² L1: primeira língua

³ Bilíngues consecutivos são pessoas que aprendem uma língua adicional após haverem adquirido a primeira.

terceiro se concentra na imaginação, isto é, na dificuldade imaginar que um objeto pode se apresentar diversas funções ou uma palavra literal que não consegue ser entendida como conotativa (Happé, 1994).

Ao seguir o primeiro princípio supracitado de Thornbury, há um outro viés – e que os autistas merecem – pelo qual o docente necessita debruçar-se: o da deficiência que se converte em habilidade. Ainda que autistas manifestem uma dificuldade na compreensão com a informação falada ou escrita, muitos autistas com altas habilidades são capazes de identificar palavras, aplicar regras fonéticas e entender o significado das palavras.

Outros, por sua vez, demonstram destreza na produção de sons, vocabulário e estruturas gramaticais simples. Algo a ser levando em consideração na educação bilíngue, é o conhecimento que autistas podem apresentar quanto a algumas áreas como matemática ou geografia como afirma Mackenzie (2008, p.20). Ainda assim, séries de palavras, informação visual e espacial, música e ritmo, bandeiras, relógios, mapas, calendários, carros e trens (Gałazka; Dick-Bursztyn, 2019).

Outrossim, além de autistas demonstrarem uma predisposição em processos, memorização e repetição – o que ajuda substancialmente na aprendizagem de idiomas –, alunos com a síndrome de Asperger possuem um grande potencial em copiar sotaques e conseguem usar a língua com a função fática (Duda; Riley, 1990).

Posto isso, elencamos algumas dicas amplamente usadas por professores ao redor do mundo, segundo Gałazka e Dick-Bursztyn (2019).

1. Apresentar a mesma rotina durante as aulas, visando acalmá-los;
2. Diminuir o comprimento de sentenças. Evitar textos muito longos;
3. Trabalhar com histórias, deixando o aluno no centro da atividade;
4. Ensinar frases ou *chunks* em vez de palavras soltas;
5. Usar o conhecimento em uma área específica para aumentar a motivação como, por exemplo, pedir uma apresentação curta sobre algum tópico;
6. Criar oportunidades para usar talentos musicais, artísticos ou em computadores;
7. Ao dar instruções, utilizar sentenças simples ao invés de complexa;
8. Para as aulas de línguas adicionais, faz-se importante nomear objetos (*pen, eraser, glue*) e usar materiais escritos com frases importantes para a vida escolar (*Can you repeat? I don't understand*);
9. Uma boa parceria com os pais será muito vantajosa para conhecer mais sobre aquela criança, assim como seu contexto social. Baron-Cohen e Staunton (1994) afirmam que os pais podem ser mais influenciadores na vida de crianças autistas com altas habilidades que seus colegas.

A seguir, apresentamos algumas atividades adaptadas para alunos autistas.

 <p>I USE _____ TO BRUSH MY TEETH.</p>	 <p>I USE _____ TO WASH MY HANDS.</p>
 <p>I USE _____ AFTER I BRUSH MY TEETH.</p>	 <p>I USE _____ TO COMB MY HAIR.</p>

Imagem 1: Atividade sobre higiene pessoal e vocabulário

Draw a face that is...

<p>AFRAID</p>	<p>SCARED</p>
<p>HAPPY</p>	<p>EXCITED</p>

Imagem 2: Atividade sobre sentimentos

Find someone who...

Likes to eat pizza	Likes to drink milk
Likes to eat fish	Doesn't like carrots

Imagem 3: Atividade sobre socialização**CONCLUSÃO**

Educação inclusiva é aquela em que, a despeito do aluno apresentar algum tipo de deficiência mental ou física, deve-se focar na experiência do sujeito de aprendizagem em uma sala de aula regular, configurando uma atenção extra ou individual fornecida. Visa-se trabalhar habilidades, tratando os alunos de forma igualitária, com objetivos de aprendizagem claros, suporte em atividades, individualizando-as, encorajando os alunos a interagirem, criando, assim, um ambiente diverso.

Quando observada a educação de língua estrangeira, ainda que o bilinguismo tenha sido considerado inapropriado e prejudicial até por volta de 1960, e inadvertidamente e sem apoio científico médicos acabem por indicar o uso de uma única língua com crianças com transtorno do espectro autista, com a desculpa de que elas não conseguem lidar com duas línguas devido à condição de sua faculdade de linguagem. Ainda que autistas possam manifestar dificuldades na compreensão de fala ou escrita, muitos deles apresentam altas habilidades capazes de identificar palavras, regras fonéticas e compreensão do significado das palavras. Outro fator que nos interessa sobre a questão da educação bilíngue é que autistas também podem apresentar conhecimento e interesse em áreas específicas.

Portanto, a partir de uma aula estruturada e cuidadosa, com atividades voltadas para os interesses do aluno autista, com uma rotina estabelecida de aulas, adaptação de textos, tornando o aluno como participante da atividade, pode-se ser benéfico para o aluno uma educação bilíngue, se somando a isso utilizar-se da parceria com os pais, torna ainda mais vantajoso e eficiente o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- Baron-Cohen, S. (1993). From Attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen, (eds.) *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford, UK: Oxford University Press. Pp. 59-82.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition*, Vol. 21, pp. 37-46.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosa, C. A. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In:
- Baptista, C.; BOSA, C. (s/f). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 22-39.
- Bosa, C. A. (2021). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev Bras Psiquiatria*, v. 28, supl. I, p. 47-53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Brasil. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n.13.861, de 18 de julho de 2019. Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n.13.977, de 8 de janeiro de 2020, Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Camargo, P. H; Bosa, C. A. (2021). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 ago.

- Darcy, N. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 1946.
- Duda, R., & Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Fernandez y Garcia, E; Breslau, J.; Hansen, R.; & Miller, E. (2012). Unintended consequences: An ethnographic narrative case series exploring language recommendations for bilingual families of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Medical Speech Language Pathology*. 20(2), 10-16.
- Frith, U., (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342-1352.
- Happé, F. (1994). *Autism: an Introduction to Psychological Theory*. : Cambridge, MA: Harvard University Press. Harris, S.L. & Boyle.
- Jordan, R. (1993). The nature of the linguistic and communication difficulties of children with autism. In Messer D.J. & Turner G.J. (eds.) *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development*. N.Y., NY: St. Martin's Press Inc. Pp. 229-249.
- Kleinman, J., Marciano, P., Ault, R. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No, 1, pp. 29-36.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P.-F., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 251–263.
- Kremer-Sadlik, T. (2001). *How Children with Autism and Asperger Syndrome Respond to Questions: An Ethnographic Study*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da California. 300f.
- Jespersen, O. (1922). *Language*. London: George Allen and Unwin.
- Juarez, M. (1983). Assessment and treatment of minority-language-handicapped children: The role of the monolingual speech-language pathologist. *Topics in Language Disorders*, 3, 57–65.
- Mackenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marinho, E. A. R.; Merkle, V. L. B. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Martins, A. S. G.; Preusseler, C. M; Zavschi, M. L. S. (2002). A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 41-49.
- Mello, A. M. S. (2007). *Autismo: guia prático*. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551– 564.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., & Miranda, P. (2012). An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499-1503.
- Prainsson, K. O. (2012). *Second language acquisition and autism*. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Faculdade de Humanidades, Universidade da Islândia, p. 261. Disponível em: <http://skemman.is/stream/get/1946/11473/28511/1/SLA_and_Autism_K.O._Thrainsson.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- Saer, D. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*.

- Silva, A. J. da. (2017). Autismo, direito e cidadania. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos; Rede Gaúcha Pró-Autismo. Alexandre José da Silva. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul
- Tamanaha, A. C.; Perissinoto, J.; Brasília, M C. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol., São Paulo, v. 13 n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Tager-Flusberg, H., (2001). Understanding the language and communication impairments in autism. International Review of Research in Mental Retardation, Vol. 23, pp. 185-205.
- Thornbury, S. (2017). An A-Z of ELT. London: Macmillan Education.
- Tireman, L. (1955). Bilingual child and his reading vocabulary. Elementary English.
- Vilela, P. R. (2020). Bolsonaro sanciona lei que institui carteira nacional do autista. In. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-sanciona-lei-que-institui-carteira-nacional-do-autista>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Wire, V. (2005). Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. Support for Learning, 20/3, 123–128.
-