



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, ARTES E LETRAS - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE



Adna Vilma de Lemos Moura

A ATENÇÃO CONJUNTA NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DA
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS AUTISTAS

João Pessoa

2025

Adna Vilma de Lemos Moura

**A ATENÇÃO CONJUNTA NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DA
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS AUTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito de grau de mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora Professora Dra. Marianne
Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929a Moura, Adna Vilma de Lemos.

A atenção conjunta na aprendizagem de vocabulário da
língua inglesa por crianças autistas / Adna Vilma de
Lemos Moura. - João Pessoa, 2025.

130 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Autismo. 2. Vocabulário em inglês. 3. Atenção
conjunta. 4. Vídeo de animação. 5. Educação bilíngue.
I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 616.896(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

ADNA VILMA DE LEMOS MOURA

Aos onze dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (11/07/2025), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda ADNA VILMA DE LEMOS MOURA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*O GÊNERO VÍDEO DE ANIMAÇÃO: APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DA LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS AUTISTAS*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (x)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 11 de julho de 2025.



Marianne Carvalho B. Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)



Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora)



José Moacir Soares da Costa Filho
(Examinador)

Adna Vilma de Lemos Moura

**A ATENÇÃO CONJUNTA NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DA
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS AUTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação do Mestrado Profissional
em Linguística e Ensino (MPLE), da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito de grau de mestre em
Linguística e Ensino.

Aprovada em: 11/07/2025

Presidente: Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB

Titular: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB

Titular: Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho - IFPB

João Pessoa, 11 de julho de 2025

*Para minha mãe e meu esposo,
com amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus minha eterna gratidão por ter me sustentado até aqui, me guiando e orientando diante de todos os desafios diários.

Ao meu esposo e companheiro, por embarcar comigo nessa trajetória me oferecendo todo o suporte necessário para que eu conseguisse chegar até o final.

A minha querida filha, mesmo criança, por ter compreendido as minhas ausências durante muitos dias, enquanto eu escrevia o texto e concluía a pesquisa.

Aos meus pais, que mesmo diante das dificuldades e enfermidades, não mediram esforços para cooperar comigo durante esse processo, seja me preparando um café quente ou ouvindo as minhas queixas.

A amiga Tatiana Ramalho, que desde o começo acreditou no meu potencial e vivenciou comigo todas as etapas desse processo, desde a seleção até a conclusão.

A todos os amigos que acompanharam esse processo de crescimento profissional durante esses dois anos, em especial as amigas Isabela, Gabriela, Karla e Simone.

RESUMO

Dado o número crescente de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas em escolas regulares atualmente, bem como as dificuldades apresentadas por esse público em específico, há uma necessidade urgente de discutir o tema autismo e bilinguismo. Portanto, esta pesquisa qualitativa e pesquisa-ação baseou-se num estudo de caso e teve como objetivo analisar a influência do processo de atenção conjunta na aprendizagem de vocabulário em inglês por crianças autistas, com base numa proposta didática utilizando o gênero vídeo de animação. As intervenções pedagógicas, gravadas em vídeo, foram realizadas numa turma de crianças de 5 anos de idade numa escola privada localizada no município de João Pessoa, que dispunha de um programa bilíngue no seu currículo escolar e envolveu 19 crianças, das quais duas tinham sido diagnosticadas com o transtorno. A proposta consistiu em cinco aulas baseadas num episódio específico do desenho animado Dora, a Aventureira, cuja estrutura interativa incentiva o envolvimento dos infantes por meio de perguntas diretas, pausas estratégicas e elementos visuais e sonoros. A análise dos dados, com foco na análise de 30 cenas de atenção conjunta — especialmente momentos de olhar compartilhado e verbalização conjunta — foi apoiada por contribuições teóricas de Tomasello (1999), Gómez e Terán (2016), Cavalcante (2022) e Costa Filho (2011). As estratégias de mediação adotadas pela professora pesquisadora, tais como o uso de imagens estáticas, repetição de vocabulário, incentivo ao contato visual e atividades com objetos concretos, contribuíram para manter a atenção conjunta e o envolvimento comunicativo. Os resultados indicam que uma das crianças demonstrou aprendizagem de cinco palavras em inglês, enquanto a outra criança apresentou um progresso mais modesto, com aumento do envolvimento atencional, embora com menor produção oral na língua adicional. O estudo concluiu que o uso pedagógico de vídeos animados, quando combinados com práticas que promovem a atenção conjunta, pode ser um recurso poderoso no ensino de vocabulário em inglês para crianças com o transtorno, promovendo não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociocognitivas.

Palavras-chave: autismo; vocabulário em inglês; atenção conjunta; vídeo de animação; educação bilíngue.

ABSTRACT

Given the growing number of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) currently enrolled in regular schools, as well as the difficulties presented by this specific population, there is an urgent need to discuss the topic of autism and bilingualism. Therefore, this qualitative and action research was based on a case study and aimed to analyze the influence of the joint attention process on English vocabulary learning by autistic children, based on a didactic proposal using the animated video genre. The pedagogical interventions, recorded on video, were carried out in a class of 5-year-old children at a private school located in the municipality of João Pessoa, which had a bilingual program in its school curriculum and involved 19 children, two of whom had been diagnosed with the disorder. The proposal consisted of five lessons based on a specific episode of the cartoon *Dora the Explorer*, whose interactive structure encourages the involvement of children through direct questions, strategic pauses, and visual and sound elements. The analysis of the data, focusing on the analysis of 30 scenes of joint attention—especially moments of shared gaze and joint verbalization—was supported by theoretical contributions from Tomasello (1999), Gómez and Terán (2016), Cavalcante (2022) and Costa Filho (2011). The mediation strategies adopted by the researcher teacher, such as the use of static images, repetition of vocabulary, encouragement of eye contact, and activities with concrete objects, contributed to maintaining joint attention and communicative engagement. The results indicate that one of the children demonstrated learning of five words in English, while the other child showed more modest progress, with increased attentional involvement, although with less oral production in the additional language. The study concluded that the pedagogical use of animated videos, when combined with practices that promote joint attention, can be a powerful resource in teaching English vocabulary to children with the disorder, promoting not only inclusion but also the development of linguistic and sociocognitive skills.

Keywords: autism; English vocabulary; joint attention; animated video; bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dora	59
Figura 2 - Botas	60
Figura 3 - Raposo	60
Figura 4 - O mapa.....	60
Figura 5 - Olhar compartilhado entre Dora e o urso.....	68
Figura 6 - Olhar compartilhado entre Dora e Botas	69
Figura 7 - Verbalização conjunta entre Dora e o macaco Botas	69
Figura 8 - Verbalização conjunta entre Dora e o urso	70
Figura 9 - Momento inicial da aula 1	71
Figura 10 - Momento de exibição do vídeo de animação.....	75
Figura 11 - O olhar de Marcelo para a caixa	90
Figura 12- Música da rotina na aula 2	91
Figura 13 - Caixa misteriosa e imagens estáticas na aula 2.....	92
Figura 14 - Atividade 1 da intervenção 2	103
Figura 15 - Painel lúdico da árvore na aula 3	104
Figura 16 - Painel lúdico das cestas na aula 3	105
Figura 17 - Recurso digital roleta giratória	111
Figura 18 - Jogo da memória digital na aula 4	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Autismo e níveis de suporte	24
Quadro 2 - Participantes da pesquisa.....	54
Quadro 3- Instrumentos para coleta de dados	55
Quadro 4 - Corpus da pesquisa.....	56
Quadro 5 - Proposta de intervenção	57
Quadro 6 - Aula 1: interesse e conhecimentos prévios	76
Quadro 7 - Olhar compartilhado de Bento na aula 1	79
Quadro 8 - Olhar compartilhado de Marcelo na aula 1	83
Quadro 9 - Verbalização conjunta de Bento na aula 1	85
Quadro 10 - Verbalização conjunta de Marcelo na aula 1	87
Quadro 11 - Olhar compartilhado de Bento na aula 2.....	96
Quadro 12 -Olhar compartilhado de Marcelo na aula 2	98
Quadro 13 - Verbalização conjunta de Bento na aula 2	100
Quadro 14 - Verbalização conjunta de Marcelo na aula 2	102
Quadro 15 - Ações de Bento e de Marcelo na aula 3	109
Quadro 16 - Resultados do estudo.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS

1. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
2. **CLIL** - Content Language Integrated Learning
3. **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
4. **ONU** - Organização das Nações Unidas
5. **TEA** - Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE CENAS

Cena 1 - 1º olhar compartilhado de Bento na aula 1	77
Cena 2 - 2º olhar compartilhado de Bento na aula 1	78
Cena 3 - 1ª distração de Bento na aula 1	79
Cena 4 - 1º olhar compartilhado de Marcelo na aula 1.....	80
Cena 5 - 2º olhar de Marcelo na aula 1.....	80
Cena 6 -Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1.....	81
Cena 7 - Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1.....	81
Cena 8 - Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1.....	82
Cena 9 - 1ª verbalização conjunta de Bento na aula 1	83
Cena 10 - 2ª verbalização conjunta de Bento na aula 1	84
Cena 11 - Ecolalia de Marcelo na aula 1	85
Cena 12 - Estereotipia de Marcelo na aula 1	86
Cena 13 - 1º olhar compartilhado de Bento na aula 2	94
Cena 14 - 2º olhar compartilhado de Bento na aula 2	94
Cena 15 -1º olhar compartilhado de Marcelo na aula 2.....	96
Cena 16 - 2º olhar compartilhado de Marcelo na aula 2.....	97
Cena 17 - 2ª verbalização conjunta de Bento na aula 2.....	99
Cena 18 - 1ª verbalização conjunta de Bento na aula 2.....	99
Cena 19 - 1ª verbalização conjunta de Marcelo na aula 2	101
Cena 20 - 2ª verbalização conjunta de Marcelo	101
Cena 21 - Olhar compartilhado de Bento na sessão 1 da aula 3.....	106
Cena 22 - Verbalização conjunta de Bento na sessão 2 da aula 3	106
Cena 23 - Olhar compartilhado de Marcelo na sessão 1 da aula 3.....	107
Cena 24 - Verbalização conjunta de Marcelo na sessão 2 da aula 3	108
Cena 25 - Verbalização conjunta de Bento na aula 4.....	113
Cena 26 - Olhar compartilhado de Bento na aula 4.....	113
Cena 27 - Olhar compartilhado de Marcelo na aula 4	114
Cena 28 - Verbalização conjunta de Marcelo na aula 4	114
Cena 29 - Olhar compartilhado e verbalização conjunta de Bento na aula 5.....	118
Cena 30 - Olhar compartilhado e verbalização conjunta de Bento na aula 5.....	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2.	DO CONCEITO A COMPREENSÃO: PERSPECTIVA HISTÓRIA SOBRE O AUTISMO	20
2.1	O que é autismo? Conceito, características e manifestações.....	22
2.2	Autismo hoje: o que avançamos e para onde caminhamos?	25
3	AUTISMO E BILINGUISMO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.	31
3.1	Entre línguas: descobrindo o sentido da educação bilíngue.	31
3.2	A criança autista e a aprendizagem da Língua Inglesa.	35
3.3	Da imagem à palavra: inspirações no ensino de inglês para crianças com TEA.	39
3.4	Entre imagens e palavras: o gênero vídeo de animação e a multimodalidade	41
3.5	Do passado ao presente: o desenho de animação e suas contribuições.	43
3.6	Quando olhares se encontram: reflexões sobre a Atenção Conjunta.....	47
4.	ENTRE CAMINHOS E DESCOBERTAS: NOTAS SOBRE A PESQUISA...53	
4.1	Entre histórias e singularidades: quem foram os protagonistas da pesquisa?	54
4.2	Olhares, registros e descobertas: instrumentos para a coleta de dados	54
4.3	Entre planos e ação: a construção da intervenção	56
4.3.1	Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa	58
4.4	Um vídeo de animação, muitos sentidos: Dora, a aventureira	58
4.5	Os rostos da narrativa: um olhar para os personagens principais.....	59
4.6	Um episódio e muitas palavras: Dora, Yummy Food Marathon	61
5.	ENTRE REGISTROS E REVELAÇÕES: A ANÁLISE DOS DADOS	63
5.1	Retrato de Marcelo: singularidades e potencialidades	63
5.2	Retrato de Bento: singularidades e potencialidades	66
5.3	Desvendando a atenção conjunta no episódio	67
5.4	Entre olhares compartilhados: Dora, o urso e Botas	68
5.5	Entre olhares e palavras: Dora, Botas e o urso	69
5.6	A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 1	71
5.6.1	Aula 1: fase pré interventiva	71
5.6.2	Aula 1: fase interventiva	74
5.6.3	Aula 1: fase pós interventiva.....	88
5.7	A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 2.....	88
5.7.1	Aula 2: fase pré interventiva	88

5.7.2	Aula 2: fase interventiva	91
5.7.3	Aula 2: fase pós interventiva	102
5.8	A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 3.....	103
5.8.1	Aula 3: fase pré interventiva	103
5.8.2	Aula 3: fase pós interventiva.....	109
5.9	A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 4.....	110
5.9.1	Aula 4: fase pré interventiva	110
5.9.2	Aula 4: fase interventiva	110
5.9.3	Aula 4: fase pós interventiva.....	115
5.10	A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 5.....	116
5.10.1	Aula 5: fase pré interventiva	116
5.10.2	Aula 5: fase interventiva	116
5.10.3	Aula 5: fase pós interventiva.....	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES	130
	APÊNDICE A: atividade da aula 1	130
	APÊNDICE B – Atividade da aula 5.....	131
	APÊNDICE C – Atividade 3 referente a intervenção 5	132

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, evidencia-se um número significativo de discussões referentes à Educação Inclusiva no Brasil e ao redor do mundo. Esse contexto torna possível observar, a presença eminente de crianças portadoras de deficiência nas instituições escolares, entre as quais destacam-se, crianças com diagnóstico cada vez mais precoce de Transtorno do Espectro Autista. Somando-se a essa realidade, de acordo com Mota (2020), também se observa que professores e comunidade escolar se deparam diariamente com diversas situações atípicas, as quais demandam abordagens eficazes, inclusivas e respeitosas, a partir de um olhar atento e dinâmico, especificamente no que concerne ao ambiente da sala de aula. Corroborando com o pensamento de Cunha (2019), alguns problemas relacionados a educação inclusiva, não podem ser solucionados por meio de novos equipamentos e atualizações na sala de aula como sugere a pós modernidade, mas sim a partir desse novo olhar sobre a atuação docente no qual será possível enfrentar os descompassos.

Entre os diversos fatores importantes que podem configurar esse novo olhar, elenca-se o compromisso dos profissionais em contribuir com as aprendizagens de forma significativa além da garantia do direito à educação. Segundo Cunha (2019), esse interesse deve partir dos profissionais da educação e eles mesmos devem favorecer um ambiente acolhedor e inclusivo não apenas em relação aos recursos, mas também em relação as qualidades humanas, tornando a escola um espaço em que seja possível desenvolver as dimensões sociais, psíquicas, biológicas e também laborais, essenciais para a evolução e crescimento integral desse público.

Embora, inúmeras reflexões como essa venham sendo disseminadas no meio educacional atualmente, alguns aspectos continuam a concorrer para que a Educação Inclusiva caminhe a passos lentos, ocasionando assim desequilíbrios nas atuações pedagógicas e dificuldades quanto ao alcance dos objetivos delineados pelos docentes. Nesse contexto, alguns estudos, como os propostos por Miranda e Galvão (2012) por exemplo, demonstram esses desafios especialmente à formação de professores, destacando que experimentam um sentimento de despreparo no enfrentamento da complexidade que envolve cada situação, somando-se a isso, o trato às questões cognitivas, sensoriais e físicas que acometem esse público.

A presença cada vez mais proeminente de crianças diagnosticadas com o referido transtorno, como já mencionado anteriormente, deve suscitar grande atenção e

notoriedade entre os profissionais da educação, pois o autismo, um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade, caracteriza-se por uma série de sintomas que prejudicam diferentes áreas, assim como a socialização, a comunicação e o comportamento, sendo a interação social a mais afetada. Como afirma Mota (2020), crianças com TEA podem apresentar diferentes características, desde preferência por sons não verbais, uso mais limitado da comunicação não verbal, tendo dificuldades também quanto ao contato visual, expressões faciais, gestos e linguagem corporal. Enquanto outras, que conseguem se comunicar de forma verbal, apresentam dificuldades para iniciar uma conversa.

Considerando a premissa de que a aprendizagem/aquisição de toda e qualquer língua pressupõe interação e comunicação entre duas ou mais pessoas, infere-se que o aprender/adquirir uma língua distinta da sua língua materna pode configurar-se um grande desafio no contexto do autismo, dada as dificuldades apresentadas por essas crianças. Porém, como afirma Silva, Faciola e Pereira (2028), elas são capazes de aprender, mesmo que esse processo apresente peculiaridades de uma criança para outra.

No contexto do autismo, algumas dificuldades apresentadas por crianças na faixa etária selecionada para esta pesquisa, nos chama a atenção, a citar, a dificuldade de estabelecer e manter a atenção conjunta. Segundo Barbosa et. al (2022), com base nos estudos de Michael Tomasello, crianças autistas tem dificuldades de apreender os artefatos culturais, assim como aprender a língua e brincar coletivamente, ou seja, dificuldades quanto a intenção compartilhada e consequentemente quanto a atenção conjunta que constitui uma dessas ações. Infere-se que, a proposta aqui sugerida, corrobora com teorias como a do psicólogo que reconhecem a importância das habilidades sociocognitivas para a aprendizagem cultural e linguística, nos fazendo lembrar de outros nomes importantes como Vygotsky que possui alguns aspectos em comum na sua teoria: cultura como base do desenvolvimento, importância da mediação social e uso de ferramentas para superar limitações.

Com vistas a contribuir com os estudos sobre autismo, bilinguismo, atenção conjunta e estratégias de ensino e aprendizagem da língua inglesa focada no componente vocabulário, destaca-se neste trabalho, a necessidade urgente em desenvolver propostas didáticas que não só incluam esse público, mas contribuam com uma aprendizagem mais significativa e afetiva que permita não só com a superação de limites, mas o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos infantes. Para tanto, sugere-se alguns questionamentos pertinentes, a citar: a atenção conjunta influência no processo de

aprendizagem de vocabulário da língua inglesa? O gênero vídeo de animação, enquanto proposta didática, pode contribuir com a aprendizagem do vocabulário? Como a mediação do professor situada nesse processo podem contribuir com a atenção conjunta para estabelecer a gestão da aprendizagem?

O presente estudo fundamenta-se em experiências profissionais da pesquisadora no contexto escolar, especificamente no âmbito da Educação Infantil, em uma Instituição do setor privado situada no município de João Pessoa. A escola dispõe de um programa bilíngue e utiliza a língua inglesa como instrumento de aprendizagem de outras áreas de conhecimento a partir da aplicação de uma metodologia específica sugerida pela escola (o uso da língua como forma de instrução e aprendizagem de outras áreas de conhecimento). As aulas ocorrem 5 vezes por semana, com duração de 45 minutos cada uma, de modo que a língua alvo é utilizada durante todo o tempo, contrariando as metodologias tradicionais de ensino nas quais o método de tradução se destacou por muito tempo.

A fim de fortalecer o processo de inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar, especificamente durante as interações na referida instituição, nos propomos a contribuir com o enriquecimento do embasamento científico no tocante aos estudos na área de linguística aplicada, autismo e aprendizagem/aquisição de Língua Inglesa e atenção conjunta no vídeo de animação. Tal proposta se justifica pelo caráter incipiente dos estudos sobre a aprendizagem de língua inglesa por crianças autistas nessa faixa etária, os quais demandam uma fundamentação teórica mais robusta, além de contribuir para o aprimoramento da compreensão acerca deste fenômeno, ampliando as evidências científicas nesse campo de pesquisa.

Nesse âmbito, sugere-se, algumas hipóteses, a saber: a) A ocorrência de atenção conjunta durante a mediação com o gênero vídeo de animação favorece significativamente a aprendizagem de vocabulário em inglês por crianças autistas; b) propostas didáticas baseadas no gênero vídeo de animação, promovem momentos de engajamento atencional e colaborativo que facilitam a aprendizagem de vocabulário em crianças autistas; c) a atenção conjunta entre professora, criança autista e objetos ocorre de maneira recorrente nas interações e contribui para o reconhecimento e uso de palavras em inglês?

Em se tratando de um estudo que se enquadrou na área de Linguística Aplicada, assim como Sociolinguística, entende-se os benefícios intrínsecos da consulta a outras áreas, valorizando suas contribuições e potencialidades. Por tanto, o referencial teórico

foi enriquecido com reflexões importantes advindas tanto das teorias que embasam a aquisição da linguagem, assim como, com referenciais da área de psicologia e pedagogia. Segundo Ribeiro e Coscarelli (2023), por exemplo, a Linguística Aplicada pode tomar cessão de outras áreas de conhecimento, considerando-se uma ciência transdisciplinar que transforma e revê, não devendo nada às outras ciências.

Cumprir acrescentar que o objetivo geral da pesquisa residiu em: analisar a influência do processo de atenção conjunta na aprendizagem de vocabulário da língua inglesa com crianças autistas a partir de uma proposta didática com o uso do gênero vídeo de animação. Como objetivos específicos, tem-se: a) desenvolver propostas didáticas com o uso do gênero vídeo de animação para estimular a aprendizagem de vocabulário na Língua Inglesa com duas crianças autistas; b) analisar cenas de atenção conjunta nesse processo de aprendizagem; c) verificar a ocorrência da atenção conjunta durante as interações.

Assim sendo, este trabalho divide-se em partes distintas, a saber: Introdução, Capítulo 1 - Considerações sobre autismo e educação inclusiva no Brasil; Capítulo 2 - A educação bilíngue na infância, a aprendizagem de língua inglesa por crianças autistas, abordagens e métodos de intervenção e ensino para crianças autistas, assim como retrospectiva histórica sobre o desenho animado, o gênero vídeo como recurso multimodal e considerações sobre a atenção conjunta. No capítulo 3 expomos detalhes sobre o percurso metodológico da pesquisa, trazendo alguns detalhes a respeito. Enquanto no capítulo 4, focamos na análise dos dados. Por fim, dispomos das considerações finais com os resultados e sínteses do estudo.

2. DO CONCEITO A COMPREENSÃO: PERSPECTIVA HISTÓRIA SOBRE O AUTISMO

Com vistas a um melhor entendimento sobre o tema Autismo e o objeto de estudo da referida pesquisa, o capítulo a seguir discorre sobre o breve histórico associado a temática, os conceitos e definições com relação ao transtorno, assim como os avanços e perspectivas previstas em diferentes documentos legais que reconhecem o autismo enquanto transtorno. Tomou-se como base os estudos de Mota (2020) que abordam o transtorno especificamente na Educação Infantil, assim como as contribuições de Silva (2012) que discute sobre o mundo singular das crianças com TEA e suas famílias, e em Grandin (2015) que traz reflexões sobre o cérebro autista e os desafios enfrentados na vida diária por esse público. Expomos de forma sucinta alguns avanços e perspectivas relacionadas ao TEA a partir de documentos oficiais como a LDB 9394.96 e algumas leis importantes atualmente que garantem os direitos dessas crianças.

O crescimento do número de crianças autistas nas escolas regulares vem ocorrendo de forma rápida e, conseqüentemente, trazendo uma necessidade premente de novas políticas públicas e educacionais que abarquem inúmeras questões. Silva (2012) reflete que segundo a ONU 1 (Organização das Nações Unidas), mais de 70 milhões de pessoas em todo o mundo são acometidas pelo transtorno, o que corresponde a uma em cada 160 crianças.

É possível afirmar que os conceitos e definições relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a delimitação de suas diversas características e peculiaridades têm sido objeto de um extenso e rigoroso trabalho científico, que tem possibilitado significativos avanços na compreensão dessa condição. Atualmente, é interpretado como um transtorno do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade e persiste ao longo da vida e também é caracterizado por um conjunto de sintomas que impactam diversas áreas, notadamente a socialização, a comunicação e o comportamento, sendo a interação social a mais comprometida.

Historicamente, os conceitos e definições relacionados ao tema não eram tão bem delineados quanto se observa nos dias hodiernos. Os diagnósticos e os tratamentos disponíveis eram, em geral, mais tardios e as opções terapêuticas, muito mais limitadas. Os primeiros autores que se destacam na discussão sobre a temática são Leo Kanner e Hans Asperger. Kanner, médico psiquiatra, foi pioneiro em estudos sobre TEA, realizando suas primeiras publicações em 1943, seguidas das contribuições de Asperger em 1944 (ambos separados pela Segunda Guerra Mundial, porém unidos por ideias

advindas do mesmo tema). Este contexto histórico sugere que o interesse pelo autismo emergiu predominantemente da esfera médica, conforme assinala Mota (2020). Ainda nesse contexto, o autor complementa que no século XX, o autismo era considerado uma patologia de natureza mental, frequentemente associada a uma deficiência de inteligência.

Nessa perspectiva, de acordo com Grandin (2015), observa-se inicialmente, que os estudos realizados por Kanner concentraram-se na observação de comportamentos atípicos, especialmente na dinâmica entre mães e filhos. O teórico buscava definir o autismo, enquanto Asperger propunha a identificação de comportamentos específicos em um grupo de crianças. É evidente que as primeiras definições de autismo estavam frequentemente relacionadas a descrições de esquizofrenia e outros transtornos. Ao longo dos anos, as revisões do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM) incorporaram critérios adicionais com o intuito de organizar e esclarecer o diagnóstico e o conceito de autismo. Na década de 1950, por exemplo, como assinala Grandin (2015), a psiquiatria infantil ainda não estava suficientemente desenvolvida, e a terminologia "autismo" era frequentemente utilizada como um sintoma de outros diagnósticos. Nesse contexto destaca-se a autora supracitada, Temple Grandin, como uma autista que se formou como Doutora em Zootecnia, e que participou das pesquisas iniciais na área com o objetivo de compreender melhor o funcionamento de seu próprio cérebro, especialmente com o advento dos estudos que utilizam a Ressonância Magnética. Grandin (2015, p.45) afirma que:

[...] no verbete Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil havia referência às “reações psicóticas em crianças, manifestando-se principalmente o autismo” — sem maiores explicações sobre o que era o autismo. Minha mãe recorda que os primeiros médicos na minha vida faziam referências breves a “tendências autistas”. Mas eu mesma só ouvi a palavra autista referida a mim aos 12 ou 13 anos.

Entre o surgimento do pensamento psicanalítico nos Estados Unidos e os diversos acontecimentos sociais da época, o autismo passou por definições que inicialmente o relacionavam a condições psicológicas, para posteriormente serem associadas a aspectos biológicos. Nos estudos de Kanner, por exemplo, algumas reflexões foram interpretadas de maneira equivocada. Kanner observou 11 crianças provenientes de famílias caracterizadas por um afeto limitado e um interesse restrito pelas relações interpessoais, o que levou a interpretações que sugeriam uma relação de causalidade, na qual o comportamento dos pais poderia influenciar diretamente o comportamento dos

filhos. Grandin (2015) também destaca essas complexidades na análise inicial do autismo assim como esses equívocos.

Pode-se dizer que o DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, também passou por diferentes momentos e abordou diferentes definições para o transtorno. Como já mencionado, o primeiro e segundo, tratavam o transtorno a partir da descrição da esquizofrenia. O terceiro, publicado em meados de 1980, trouxe um novo termo intitulado TGD, que se traduz Transtorno Global do Desenvolvimento no qual seis critérios eram importantes e necessários para fechar o diagnóstico de autismo infantil. Já em 1987, o DSM III-R mudou a nomenclatura para transtorno autista e sugeriu não apenas 6 critérios, mas 16. Nesse contexto, nota-se que a partir do DSM III algumas mudanças significativas ocorreram. Em 1994, por exemplo, o DSM IV incluiu a Síndrome de Asperger que foi importante para compreender o autismo como uma condição que varia e não possui um único quadro. Com o tempo, a Síndrome de Asperger foi enquadrada como autismo de alto funcionamento e na edição de 2013 - DSM V, as subdivisões foram desconsideradas. Segundo Mota (2020) o transtorno passou por uma complexidade histórica e porque não dizer, por algumas contradições. Além disso, Paoli e Machado (2022) corroboram com a mesma ideia, quando afirmam que de acordo com alguns estudos nenhuma teoria explica o autismo de forma inteira.

Com base nessas reflexões, sugere-se que o diagnóstico e o conceito do transtorno, passou do campo biológico, para o campo genético e por fim para o campo social, implicando no surgimento de discussões sociológicas, multidisciplinares e de políticas públicas.

2.1 O que é autismo? Conceito, características e manifestações.

Para melhor compreensão da temática, além da breve perspectiva histórica, é fundamental, inicialmente, examinar a etimologia da palavra "autismo". Nesse contexto, pode-se afirmar que o termo deriva do grego "autós", que significa "si mesmo", referindo-se a uma condição do ser humano em si mesmo.

Atualmente, diversas definições e conceitos sobre o autismo têm emergido, e muitos deles se complementam. Martins, Perez e Varela (2023) definem o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por prejuízos no desenvolvimento de habilidades específicas, incluindo a comunicação social, padrões de comportamento rígidos e estereotipados, além de interesses restritos. Os autores também

ênfatizam a presença de diversas comorbidades associadas a essa condição. Essa definição corrobora com o DSM V, que segundo Mota (2020) reconhece o TEA realmente como um transtorno do neurodesenvolvimento e afirma que se trata de um distúrbio do desenvolvimento neurológico que se apresenta na infância e manifesta déficits no aspecto comportamental e na socialização.

Ainda de acordo com Mota (2020), infere-se que devido aos diferentes comportamentos encontrados na condição, a ciência vem elaborando estudos a mais de 100 anos e alguns avanços são notórios no que concerne a isso. A OMS discorre que o autismo se enquadra no CID 10 e pode ser definido como: a) um desenvolvimento alterado que pode se manifestar antes dos 3 anos de idade; b) perturbação que se manifesta em três domínios: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e focalizados.

Algumas décadas de progresso com foco na neurobiologia, neurociência e genética, ativam discussões importantes que têm influenciado diferentes áreas de conhecimento. A ciência da educação, chamada pedagogia, dedica-se à investigação de como o cérebro aprende quais estratégias pedagógicas podem ser usadas para que as aprendizagens aconteçam, a linguística cognitiva se debruça sobre o processamento da linguagem, entre outras ciências que bebem da fonte da neurociência para fundamentar suas reflexões. De acordo com Grandin (2020), as neuroimagens atualmente, proporcionam aos cientistas algumas respostas mais detalhadas e vem respondendo a algumas perguntas, a saber: como o cérebro faz o que faz e o que realmente acontece com ele enquanto é exposto a alguns contextos e experiências.

Para Silva (2012), uma melhor compreensão sobre o TEA, que perpassa também a sua definição, reside na seguinte ilustração: ele pode ser facilmente comparado a um quebra-cabeça. Podemos dizer que o transtorno corresponde a muitas peças, que precisam ser encaixadas com cuidado. No início, o quebra-cabeça pode ser confuso e sem sentido, mas quando encaixado de forma adequada, torna-se uma bela imagem. A ilustração torna-se ainda mais interessante, quando a autora reflete sobre os detalhes que são encontrados em um quebra-cabeça, fazendo uma comparação lógica com o próprio transtorno, que segundo ela, “[...] proporciona uma visão extraordinária dos detalhes, e em muitas situações, esta característica se traduz em beleza, arte e talentos incontestáveis”. Silva (2012, p. 6)

Outra reflexão pertinente, reside no conceito de transtorno. Se o TEA é considerado um transtorno, faz-se necessário compreender o que é realmente um transtorno. Para (Cancino, 2015, p. 124), o transtorno:

...é uma alteração fundamentalmente biológica, uma variação anormal (no sentido de que não se segue os padrões esperados para as normas da população) e que, apesar da estimulação social, vai apresentar ausências, atrasos e diferenças na aquisição de diversas capacidades, habilidades e competências de acordo com o esperado para cada faixa de idade e para cada cultura.

Obviamente, se considerarmos a definição supracitada, também é possível afirmar que muitos transtornos possuem diferentes formas de desenvolvimento e geralmente, podem ir de um grau mais sutil e menos perceptível, até um grau mais acentuado onde se fazem necessárias intervenções mais pontuais e frequentes. Segundo Farias e Borba (2024), os níveis descritos na DSM 5 são compostos por nível de suporte 1 (autismo leve), nível 2 (autismo moderado) e nível 3 (autismo severo) e a classificação destes contribui de forma positiva para que se entenda melhor o estágio de desenvolvimento de cada um e se faça um planejamento mais claro das intervenções.

O quadro a seguir, nos auxilia no entendimento sobre características marcantes a cada nível de suporte:

Quadro 1- Autismo e níveis de suporte

Níveis de suporte	Características
Nível 1	Embora possam apresentar uma tendência ao foco em si mesmas, conseguem ser autônomas em suas atividades diárias. Ademais, podem enfrentar dificuldades em interações sociais, organização e planejamento, assim como na iniciação de conversas e na manutenção do contato visual.
Nível 2	Podem apresentar atraso na fala e necessitar de mais ajuda para realizar atividades como: comer, tomar banho, se vestir. Também podem apresentar muita dificuldade de interação social, comportamentos muito restritos, repetitivos, resistência a mudanças na rotina e no foco. Os sinais são mais claros e mais fáceis de identificar e diagnosticar.
Nível 3	Podem necessitar de apoio constante e, em alguns casos, podem ser não verbais. Além do mais, em determinados contextos, podem manifestar comportamentos agressivos, apresentar baixa independência, demonstrar resistência ao contato social, isolar-se e possuir capacidade cognitiva prejudicada.

Fonte: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.10.n.06. jun. 2024

Outra perspectiva que de igual modo contribui para uma melhor compreensão sobre essas definições e concorda com Silva (2012), quando ela compara o transtorno com as peças de um quebra-cabeça denotando a sua complexidade e as suas diferentes

manifestações, é disposta por Cunha (2019), que propõe que essas manifestações do autismo podem variar, inclusive a partir da idade cronológica e o nível de desenvolvimento de cada um. Infere-se que alguns apresentam comprometimentos em comportamentos não verbais, que afetam mais a interação social, enquanto outros possuem atrasos na linguagem falada. Há ainda aqueles que desenvolvem a linguagem falada, porém a sua capacidade de iniciar uma conversa é dificultosa. Vale salientar, que em muitos casos, as crianças com TEA apresentam ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases), o que dificulta ainda mais a comunicação intencional e a interação social.

A partir do exposto, entende-se também que o autismo, como já mencionado, realmente envolve vários subtipos. Os sintomas surgem na infância e prejudicam diferentes capacidades do indivíduo, podendo ser: a capacidade para pensamentos abstratos, por exemplo, e também jogos de imaginação e simbolização. Dessa forma, (Cunha, 2019, p. 28) define alguns comportamentos mais comuns que podem ser percebidos nas crianças mais facilmente, a citar:

[...] retrair-se e isolar-se de outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; não atende quando chamada; birras; não aceitar mudanças de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; não manifestar interesse por brincadeiras; e compulsão.

Outro ponto pertinente abordado por Cunha (2019), são acometimentos muito comuns em alguns casos. Entre eles, as convulsões, já que o TEA também pode estar interligado a alguns problemas neurológicos e neuroquímicos. Esse fato, sugere a necessidade de muitos exames, avaliações e análises, aumentando assim, a responsabilidade dos familiares, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos e inclusive professores, que devem fazer um trabalho multiprofissional e em conjunto para oferecer educação e tratamento adequados a cada situação.

2.2 Autismo hoje: o que avançamos e para onde caminhamos?

Mediante os diferentes avanços que já têm sido possíveis no contexto social brasileiro no que se refere ao TEA, se reconhece a importância de possibilitar uma breve discussão sobre inclusão que tem contribuído de certa forma para uma melhor conscientização social a respeito das diferenças, necessidades e comportamentos atípicos

das crianças que possuem o transtorno. Por tanto, a partir das considerações de Drago (2014), entende-se que no século XVIII as deficiências eram comumente associadas a questões religiosas e místicas, o que contribuiu de certa forma para que as pessoas ficassem às margens da sociedade. Acrescenta-se a isso, a ideia de que as mesmas eram impuras e bem distantes da perfeição divina, especialmente segundo as aspirações religiosas. Ainda nesse contexto, supõe-se que no século XIX algumas medidas de preocupação com a vida e bem-estar dessas pessoas, deveriam ser educacionais, porém a realidade mostra que foram empregadas apenas nomenclaturas que eram voltadas não para a educação em si, mas para a assistência, terapias e outros. Além disso, nessa época surgiram diferentes nomenclaturas que eram utilizadas para se referir ao atendimento educacional dessas pessoas, a citar: pedagogia de anormais, pedagogia teratológica, curativa ou terapêutica entre outras mais.

Até chegarmos a um atendimento mais especializado, humanizado e com uma postura realmente de educabilidade para crianças autistas, e conseqüentemente outras deficiências, a instituição de políticas públicas específicas no Brasil, percorreram um longo caminho, inclusive, os surdos e cegos foram o primeiro público a ser beneficiado com medidas educacionais. Apesar da maior parte das ações voltadas para pessoas com deficiência terem sido inspiradas pelas experiências Europeias e Americanas, (Drago, 2014, p. 62) afirma que “[...] durante muito tempo as iniciativas permaneceram isoladas e desenvolvidas em torno de critérios assistencialistas de cuidados e preservação”.

No Brasil, os esforços para produzir conhecimentos e tecnologias que garantam uma melhor qualidade de vida das pessoas com TEA, têm sido observados, à medida em que diversas conquistas têm sido possíveis em termos de Legislação, direitos e políticas públicas e educacionais, que incluam e ajudem os mais de 2 milhões de pessoas no país que possuem o transtorno.

No tocante ao TEA, um marco importante em termos de direito, foi a instituição da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Berenice Piana, que assegura a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com Espectro Autista. A mesma destaca algumas características importantes que fazem parte do transtorno, considerando-o uma deficiência para todos os efeitos legais e menciona os padrões repetitivos no comportamento, comportamentos sensoriais incomuns, interesses limitados e inflexíveis, entre outros. Estabelece também alguns direitos como: diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, proteção de abuso e exploração, segurança, lazer, educação, inserção no mercado de trabalho e outros. Garante também, o diagnóstico

precoce incluindo terapias e medicações pelo Sistema Único de Saúde, além do acesso à educação, proteção social, trabalho e serviços que proporcionem oportunidades iguais.

De acordo com a Política de Proteção supracitada, um dos direitos desse público é o acompanhante especializado em caso de necessidade. No tocante à educação, um dos parágrafos nos alerta para a importância de investir na inclusão e respeito às crianças autistas no ambiente escolar, resumindo-se a: qualquer gestor que não aceitar a matrícula de criança com TEA, pode perder o cargo ou pagar multa de até 20 salários mínimos.

Outras leis que convergem para que os direitos dos autistas sejam garantidos e respeitados, foram influenciadas tanto por reflexões sociais importantes ao longo dos anos, quanto por famílias que possuem filhos nessa condição favorecendo assim todo um debate e sucesso na legislação atual. Dessa forma, citamos a Lei 13.977, uma das mais atuais, conhecida como Romeo Mion, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea).

No mesmo contexto, vale mencionar igualmente o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), além da Lei 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O estatuto, que inclui os autistas enquanto pessoas com deficiência, enfatiza alguns direitos como: cultura, turismo, esporte e lazer; previdência social; transporte e mobilidade; acessibilidade e acesso à informação e comunicação; tecnologia assistiva; participação na vida pública e social; direito ao trabalho, entre outros.

Como se percebe, a Lei Berenice Piana, trata de forma mais específica sobre os direitos de pessoas com TEA, porém outras leis são igualmente relevantes, especialmente no tocante à educação. Alguns tópicos da LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos chamam atenção, pois preconizam a educação com base em alguns princípios. Um dos princípios que ao nosso ver pode considerar o autista é o princípio da igualdade de condições tanto para acessar quanto para permanecer na escola. O capítulo V dispõe sobre a Educação Especial e infere que a mesma se trata da educação escolar para crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com superdotação ou altas habilidades. Brasil (1996)

A compreensão de que novas técnicas, estratégias e métodos de ensino necessitam ser pensados e planejados para crianças autistas, não parte de meros pensamentos da pesquisadora ou apenas de suas experiências profissionais no tocante ao ensino da Língua Inglesa para esse público. Do contrário, embora a Língua Inglesa enquanto disciplina não seja obrigatória no currículo da educação Infantil e Ensino

Fundamental I ficando a critério das escolas a sua implantação, nossa afirmação também é embasada na LDB, quando sugere no Art. 59, inciso I, que os sistemas de ensino necessitam assegurar a essas pessoas, tanto currículos, métodos, técnicas e organização específicos, assim como recursos educativos para atender às suas necessidades. Nesse mesmo contexto, outro fato nos instiga a afirmar que o posicionamento do professor na sala de aula torna-se primordial nesse processo. Pois além disso, a Lei preconiza a capacitação e especialização do professor para a integração desse público na escola.

Com base no artigo A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades, de Wiviane Benini e André Paulo Castanha (2016), infere-se que novos ordenamentos, como por exemplo a Lei Berenice nº 12.764/2012, tem garantido o direito dessas crianças de estarem na escola. Porém infere também que as mesmas ainda são pouco compreendidas, o que se deve à falta de informação sobre o assunto, gerando concepções preconceituosas, baixo investimento no ensino e nos processos de socialização, construções empobrecidas de experiências sociais e outros. Apesar desse cenário, os autores consideram que a escola exerce papel importante frente ao desenvolvimento integral dessas crianças e deve viabilizar esse desenvolvimento a partir de novos caminhos, focando não em suas limitações ou déficits, mas em suas potencialidades.

Ainda sobre esse cenário, destacam-se pesquisas que apontam que algumas instituições escolares possuem uma compreensão errônea sobre as formas de inclusão, compreensão esta que envolve apenas a matrícula da criança ou aluno com TEA e não as demais etapas que configuram esse processo. Segundo (Serra, 2004, p. 29):

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados. A questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial, um espaço significativo de aprendizagem, e sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas.

Apesar dos diversos avanços já percebidos no tocante ao discurso sobre inclusão no contexto escolar brasileiro, Drago (2014) afirma que esses conceitos se referem não apenas a indivíduos com deficiência, mas sim a todas as pessoas incluindo: etnias, preferência sexual, credo, gênero, classe social e aspecto físico. Ainda nesse contexto, o mesmo autor concorda com (Serra, 2004, p. 79), quando propõe que “[...] a escola ainda

tem muito a fazer para que a inclusão deixe de ser um sonho e passe a ser uma realidade plausível”.

Com base nas discussões apresentadas, apresenta-se um gráfico que dispõe de toda a trajetória histórica relacionada as conquistas alcançadas pelo público autistas, composto por datas e principais acontecimentos.

Gráfico 1- Evolução dos direitos e inclusão dos Autistas



Fonte: produção da pesquisadora, 2024.

A partir dessa perspectiva, que não só demanda inclusão, mas também a configuração de uma aprendizagem mais significativa, nesse caso para a criança autista no contexto escolar bilíngue, justifica-se mais uma vez a pertinência deste estudo. Pois acredita-se que ao desenvolver abordagens, práticas e estratégias para a facilitação da aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa, por exemplo, não apenas se atende às necessidades desse grupo em específico, mas também se oferece suporte aos profissionais diretamente envolvidos no processo educacional, especialmente os docentes com formação em Letras através do acesso a essa pesquisa. Nossa experiência prática, sugere que muitas vezes muitos professores de Inglês da Educação Infantil, se veem desafiados diante dessa nova realidade, não dispondo de muito arcabouço teórico e prático para lidar com os desafios.

Ainda no que se refere a inclusão, na visão de Cunha (2019), alguns aspectos são importantes para que a educação assuma realmente esse caráter, pois reconhece que a escola através das suas práticas, junto com os multiprofissionais e as famílias, podem construir esse repertório de ações, incluindo uma concepção de aprendizagem que sugere

desafios, superação e o mais importante, a autonomia. Nesse contexto, (Cunha, 2019, p. 59) afirma que para contribuir com o desenvolvimento das crianças com TEA enquanto escola, faz-se necessário construir um currículo funcional:

Um currículo funcional para a vida prática, compreende tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre a escola e a família, alcançando etapas previamente estabelecidas. Cada etapa superada demanda uma nova. Lista-se uma série de afazeres diários que precisam ser realizados, como dobrar roupa de cama, escovar os dentes e etc. O que é mais importante aprender naquele momento deve ser privilegiado.

Para Cunha (2019), dentro da proposta do currículo funcional que sobremaneira favorece a ideia de inclusão, pode-se investir em comandos orais nomeando objetos e atividades, uso de materiais pedagógicos que possam levar a criança a demonstrar comportamentos e habilidades até conseguir realizar desempenhos mais complexos. Além disso, em alguns momentos faz-se necessário utilizar reforçadores positivos a partir de coisas que representam algum interesse. Por fim, as técnicas de educação comportamental, que mencionaremos em outro momento, também são muito bem-vindas nesse contexto.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender como os processos de desenvolvimento da linguagem, de diferentes habilidades e da constituição subjetiva se relacionam com o autismo e com a proposta de ensino bilíngue. Para isso, o capítulo seguinte abordará alguns fundamentos teóricos que sustentam as bases do autismo x bilinguismo.

3 AUTISMO E BILINGUISMO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.

O capítulo a seguir propõe algumas reflexões acerca do tema educação bilíngue, a criança autista e a aprendizagem da Língua Inglesa bem como abordagens e métodos de aprendizagem que são usados diariamente com crianças autistas tanto no ambiente terapêutico quanto no ambiente escolar. Além disso, reflete sobre a trajetória histórica do desenho animado e sua influência sobre a infância, bem como, uma discussão sobre o gênero vídeo enquanto recurso multimodal focando também em discussões sobre atenção conjunta nesse processo. As reflexões sobre educação bilíngue no Brasil a partir dos estudos de Megale e Garcia (2019), promovem uma compreensão sobre bilinguismo, educação bilíngue e metodologias para educação bilíngue no contexto brasileiro assim como as contribuições de Cardoso, Goldmayer e Moura (2020) trazem discussões sobre um contexto de práticas reflexivas na educação bilíngue. Com base em autores como Bezerra (2012), Borges (2019), Cruz (2028), traz-se também uma retrospectiva histórica do desenho animado sua influência na infância e outros, assim como reflexões acerca do vídeo de animação como recurso multimodal a partir das contribuições de Descardecí (2023), Dudney (2016), Rojo (2020) e outros.

3.1 Entre línguas: descobrindo o sentido da educação bilíngue.

Observa-se que, até um período recente, os investimentos no ensino de uma segunda língua nas instituições educacionais, especialmente as do setor privado de ensino, eram amplamente justificados pela promessa de ganhos e benefícios a longo prazo no que tange à ampliação das oportunidades no mercado de trabalho num futuro próximo. No entanto, com os avanços recentes nas pesquisas em neurociência aplicada à educação, percebe-se que os benefícios da educação bilíngue estão intimamente relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, com impactos particularmente significativos quando o aprendizado de uma segunda língua é iniciado nos primeiros anos de vida.

Além dos benefícios cognitivos, a educação bilíngue pode desempenhar um papel significativo em diversos processos de transformação social, incluindo a reconfiguração das relações interpessoais e interculturais. Dessa forma, ao proporcionar a vivência com múltiplas línguas e culturas, esse modelo educacional favorece uma interação mais eficaz entre diferentes povos e promove um maior respeito pelas suas diversidades culturais, contribuindo para a formação de cidadãos globalizados. Tal abordagem, longe de ser reducionista, amplia os horizontes dos indivíduos e os prepara

para um mundo cada vez mais interconectado. Nesse sentido, (Goldmayer e Cardoso, 2020, p. 12) afirmam que:

A educação bilíngue vem como uma alternativa de humanização da sociedade por contemplar o âmbito da aprendizagem de línguas num contexto de formação de sujeitos que saibam interagir com outros povos, respeitar e valorizar as diferenças através da ação de conhecer o que parece diverso. O conhecimento torna-se ingrediente fundamental de aproximação, pois só quando desvendamos o aparentemente estranho, compreendemos suas raízes, seu tronco e suas hastes, temos condições de parar para apreciar e apreciar a árvore como um todo.

No mesmo contexto, complementando a reflexão de Goldmayer e Cardoso (2020), observa que a aprendizagem de uma língua adicional pode contribuir “[...] como forma de aumentar a participação de crianças e jovens em uma sociedade interconectada e mediatizada por mais línguas que a sua própria” (Moura, 2020, p. 29). A autora argumenta que, embora o movimento em direção à educação bilíngue ainda seja tímido no setor público, há um crescimento progressivo dessa abordagem, o que pode, por conseguinte, incentivar jovens talentos a expressar suas potencialidades para outras comunidades, por meio de uma língua distinta da sua. No setor privado, onde esse movimento se apresenta de forma mais desinibida e em constante expansão, a educação bilíngue favorece o conhecimento de diferentes territórios e, conseqüentemente, promove um maior respeito pelas diversidades culturais e linguísticas presentes em cada um desses contextos, como já mencionamos anteriormente.

Compreender a Educação Bilíngue como um elemento potencializador de diversas habilidades, promovendo ganhos não só relacionados ao mercado de trabalho, mas sim ganhos cognitivos, sociais e culturais, e sua contribuição para a formação de cidadãos globais, leva-nos a refletir sobre a importância de instituições educacionais que assegurem o acesso a esse tipo de conhecimento de forma mais efetiva e comprometida. No entanto, pensamos que a forma como esse conhecimento é integrado ao contexto escolar reveste-se de uma importância singular, especialmente no âmbito da Educação Infantil, onde é fundamental que a implementação da abordagem bilíngue considere as reais necessidades das crianças nessa fase de desenvolvimento. Compartilhamos da ideia de que é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil, respeitando suas especificidades e objetivos pedagógicos.

Outras reflexões, igualmente importantes sobre esse contexto, dialogam a respeito das divergências e problemas que acompanham esse processo de crescimento e

de procura por escolas que possuem programas bilíngues, por exemplo. Comungamos com a ideia de que em algumas situações os termos “educação bilíngue, escola bilíngue, projeto bilíngue, escola internacional e outros”, têm sido usados de forma ambígua e por vezes confusas no meio escolar como forma de atrair famílias que são consideradas clientes a procura de produtos e resultados. Sobre isso, (Moura, 2020, p.29) infere que:

O cenário atual é complexo e desafiador. Se, por um lado, o movimento de valorização de outras línguas é positivo como forma de expandir as capacidades dos alunos, possibilitar a comunicação e a participação mais plena em uma sociedade globalizada e colher os benefícios culturais, sociais e cognitivos proporcionados pela capacidade de se comunicar em duas ou mais línguas, por outro lado há que se considerar a expansão desenfreada, desregulada e não sustentável de escolas que, nem sempre, são realmente bilíngues.

O ensino de língua mais comum no contexto escolar atualmente, é o ensino da Língua Inglesa, que segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2028), é considerada uma língua franca, pois é falada não somente por falantes nos territórios que a têm como língua oficial, mas sim por territórios espalhados pelo mundo, tornando-se então uma língua que contribui com a interculturalidade e novas noções de letramento, o que justifica o fato das instituições escolares optarem por esse ensino em maioria.

Com base no fato de que a língua inglesa não é disciplina obrigatória no currículo da Educação Infantil, deixando a cargo das escolas implantarem ou não a disciplina, observa-se que, tanto as escolas do setor privado têm implantado o ensino, quanto algumas escolas públicas têm despertado o interesse por esse conhecimento, mesmo que a passos muito lentos. No tocante às escolas do setor privado, nota-se que o mercado atual, tem investido em uma variedade de materiais didáticos que se preocupam em adaptar suas propostas às diretrizes estabelecidas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Além disso, com base em nossa experiência prática no ambiente escolar, é possível perceber que um número crescente de metodologias e abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem da língua têm sido adotadas por profissionais da área, a citar, a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning), que tem alcançado grande popularidade nas escolas brasileiras. Sobre a metodologia CLIL que vem ganhando muito espaço nesses contextos, (Goldmayer e Cardoso, 2020, p. 14) afirmam que:

Para o aluno, o ensino do idioma nesta abordagem tem mais significado, já que na proposta CLIL a linguagem pode ser utilizada para falar sobre assuntos relevantes à realidade do aluno. Ele aprende a língua enquanto aprende sobre a natureza, os animais, os números, sobre cultura e hábitos de diferentes povos.

A língua torna-se meio e não um fim em si mesma. Este aspecto estimula o interesse do aluno e o desafia para a ação de querer aprender e a necessidade de estudar, o que faz com que a aprendizagem da língua seja mais eficaz.

De acordo com Moura (2020) a primeira escola bilíngue no Brasil deu início às suas atividades no ano de 1980 na cidade de São Paulo enquanto instituição privada que implantou exatamente essa metodologia e a imersão na língua desde a Educação Infantil. Alguns estudos refletem sobre a LI como uma língua de prestígio, pois a mesma não é acessada da mesma maneira por todos e sim por uma grande minoria privilegiada. Posteriormente, o modelo se estendeu para outros estados do país, criando grandes movimentos de reflexão, práticas e discussões que hoje permeiam a área.

Ainda sobre isso, as contribuições de Megale (2018) evidenciam que diversos fatores corroboram para o crescimento do interesse pelo Inglês. Primeiro, reflete sobre as migrações transnacionais pelo mundo, em seguida sobre as trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens ocasionadas pelo desenvolvimento dos processos de globalização, logo após sobre o discurso da mídia evidenciando a importância dessa língua e finalmente a posição defendida pela BNCC que menciona o Inglês como língua franca - segundo Megale (2018), atualmente, a língua com cotação mais alta no mundo.

Embora a Língua Inglesa tenha ganhado força no cenário nacional brasileiro e de outros países, fato que também se deve ao crescimento da classe C (brasileiros que passaram a ter oportunidade de viajar e fazer intercâmbios), Megale (2018) também suscita reflexões pertinentes sobre o fato de outras línguas estarem imersas nesse contexto da educação bilíngue, a citar: a educação bilíngue indígena, educação bilíngue para surdos, educação bilíngue em contextos de imigração e fronteira e por fim educação bilíngue em escolas de prestígio.

Tomando como base o fato da LI está sendo implantada cada vez mais cedo nas escolas de prestígio, que correspondem às instituições privadas, emerge nesse contexto um questionamento sobre como as crianças autistas podem ser beneficiadas por esse conhecimento e sobre quais recursos e estratégias podem ou não fazer diferença nesse processo. Dessa forma, dispõe-se a seguir de reflexões acerca do termo aprendizagem e as diferentes abordagens que já são utilizadas com esse público e de certa maneira podem contribuir com as práticas educativas no contexto escolar, a depender da forma como o professor faz adaptações nesse contexto.

3.2 A criança autista e a aprendizagem da Língua Inglesa.

Para facilitar a nossa compreensão sobre a temática autismo e bilinguismo, nos debruçamos inicialmente sobre estudos que abordam o termo “aprendizagem¹”. Estudos relevantes como os de Vygotsky citado por Neves e Damiani (2006), muito bem-vindos no campo da Linguística Aplicada, denotam que o termo não se trata apenas da aquisição de informações a partir da associação de ideias na memória, mas se configura como um processo interno, interpessoal e ativo.

Com base na perspectiva epistemológica do sócio-interacionismo, ainda segundo Neves e Damiani (2006), compreende-se que em termos de aprendizagem a “interação” é o foco, pois a criança se desenvolve a partir da internalização de estímulos externos, sendo o meio social determinante para o desenvolvimento humano (o que justifica a presença de crianças atípicas no ambiente escolar) e isso se dá a partir da aprendizagem da linguagem que ocorre por imitação. Dessa forma, a partir de uma abordagem dialética, o autor engaja o seu trabalho nas possibilidades dos sujeitos e não em suas dificuldades, pensamento que corrobora com este estudo, enaltecendo não só os desafios da prática educativa, mas as potencialidades do público alvo.

No tocante à aprendizagem de uma língua adicional² por crianças com dificuldades de aprendizagem em específico, afirma-se que essa prática pode favorecer experiências sociais contribuindo sobremaneira para um melhor desenvolvimento da linguagem. Uma pesquisa desenvolvida em 2021 em Saint John's University, localizada em Minnesota, Estados Unidos, com estudantes que têm dificuldade de aprendizagem, a qual podemos referenciar segundo Connelly (2021) sugere que, tanto estudantes típicos quanto estudantes com essas dificuldades tendem a ser beneficiados por programas bilíngues, especialmente nos programas de imersão dupla, com grandes ganhos linguísticos, superando os resultados de outros programas que não adotam a mesma imersão. Tomando como base a mesma pesquisa, a autora comenta sobre alunos que frequentam um ambiente escolar monolíngue e bilíngue, inferindo que os alunos com

¹ Neste trabalho, adota-se o termo aprendizagem e não aquisição, corroborando com os estudos de Leffa (2016) que definem a aprendizagem como o desenvolvimento formal e consciente da língua, conquistado a partir da explicitação de regras. Enquanto a aquisição refere-se ao desenvolvimento espontâneo de toda e qualquer língua através de contextos reais e sem diligência consciente.

² Justifica-se a utilização de língua adicional neste trabalho, a partir do entendimento de que a nova língua se soma ao repertório linguístico das crianças sem substituir as línguas que elas já dominam. Dessa forma, não carrega uma ideia de distância cultural e geográfica como ocorre com o uso do termo língua estrangeira e também contraria o termo língua 2, pois não é utilizada ativamente no cotidiano das crianças. De acordo com os estudos de Leffa (1988) citado por Haupt e Vieira (2013).

difficultades de aprendizagem não são impactados negativamente pelo bilinguismo e que as escolas bilíngues são positivas tanto para eles quanto para alunos típicos.

Sabe-se que, a dificuldade de aprendizagem pode acometer crianças autistas a depender de diferentes fatores como: nível de suporte, fatores ambientais que interferem no processo e outros. Azevedo (2020), nos traz breves esclarecimentos sobre: as características marcantes do espectro autista, legislação que move as questões sobre inclusão, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular e também sobre Vygotsky e o processo de ensino e aprendizagem de forma geral. Nesse viés, destaca-se o profundo envolvimento requerido para se comunicar efetivamente com as crianças que possuem o transtorno, adentrando assim em seus universos. Adicionalmente, são aborda algumas controvérsias relacionadas à aprendizagem da língua inglesa por esse público, suscitando a hipótese de que tal processo possa influenciar negativamente a aquisição da língua materna. A autora diverge dessas controvérsias e empreende uma análise acerca da fala enquanto ato comunicativo, bem como sobre a língua como um elemento mediador nas interações entre o indivíduo e a sociedade.

Ainda nesse contexto, Azevedo (2020) ressalta que a aprendizagem de outra língua, possibilita uma característica mais lúdica que pode promover grande conexão entre o professor e aluno e permite trabalhar com temáticas atuais como: artes, tecnologias e afins. Reitera que esta mesma língua assume papel importante na sociedade atual e torna-se essencial para a participação social global. Aponta também para os benefícios neuronais que essa aprendizagem pode proporcionar e no contexto do autismo, especialmente quando as crianças demonstram uma preferência pela Língua Inglesa, pode-se fazer dela uma porta de comunicação, já que muitas vezes quem possui o espectro tende a encontrar dificuldades de se comunicar, ter lacuna de escuta e não demonstrar com facilidade suas emoções e desejos.

Atualmente diferentes ciências trazem uma grande contribuição às reflexões sobre aprendizagem, porém pretende-se citar a neurociência que discorre sobre a facilidade com a qual esse público pode aprender a LI, destacando que especialmente nos primeiros anos de vida, esse aprendizado se torna mais natural. De acordo com Klinger e Richter (2020), algumas pesquisas como as de Kuhl (2010), inferem que existe um período crítico para a aprendizagem de um idioma, propondo que até os 7 anos de idade as crianças demonstram realmente mais facilidade em aprender.

Para (Klinger e Richter, 2020, p. 38), tomando como fundamento as pesquisas de Lundquist-Mog e Widlok (2015) e Gabriele Kniffka (2013), expõe-se algumas estratégias nesse primeiro contato com a língua inglesa, a saber que:

O cérebro do aprendente, ao entrar em contato com uma segunda língua, geralmente por volta dos seus quatro anos de idade, fragmenta e remonta o input que recebe e, de forma criativa, com base no que já sabe, incluindo sua língua materna, estabelece generalizações, transferindo o novo conhecimento ao já aprendido. Através da generalização, o aprendiz cria novas regras gramaticais ou palavras que não existem, experimentando uma forma de se expressar. Essa estratégia deve ser compreendida pelos educadores para que a criança não seja repreendida ao formular suas ideias, e, sim, estimulada a falar recebendo constantemente o input correto.

De acordo com (Gomes e Silveira, 2016, 46) alguns processos cognitivos constituem-se aspecto importante para que toda e qualquer aprendizagem aconteça. Menciona-se então as habilidades de atenção e concentração, que no caso das crianças com TEA são seguidas pela habilidade de contato visual - em muitos casos, essa é uma dificuldade pertinente no comportamento autístico, especialmente quando se trata de olhar nos olhos e manter a atenção por um determinado período de tempo. Nesse contexto, afirma-se que:

O contato visual é uma habilidade muito importante para a interação social e para a comunicação, pois olhar nos olhos indica que você está atento ao que a pessoa está falando e que você está interessado no assunto e na interação. Crianças com autismo geralmente apresentam dificuldades em iniciar e manter o contato visual de maneira adequada. Por outro lado, o contato visual é uma habilidade aprendida e dessa maneira podemos ensinar crianças com autismo a olhar nos olhos de outras pessoas de maneira mais efetiva. Além de favorecer a interação social, o contato visual é um requisito importante para o desenvolvimento de outras habilidades mais complexas, como a imitação de movimentos de boca, a imitação de sons, a fala e o atendimento de instruções.

Outro elemento que se constitui determinante nesse processo e compõe todo e qualquer processo de aprendizagem, seja com crianças típicas ou atípicas, é a habilidade de imitação. Seja a imitação de um gesto, som, movimento e outros, essa habilidade é percebida desde muito cedo no comportamento das crianças. No caso das crianças com TEA essa habilidade necessita ser mais explorada, tendo em vista que requer uma capacidade de observação das outras pessoas e suas ações. De acordo com Gomes e Silveira (2016), essa é uma habilidade muito importante que favorece a comunicação e interação social assim como o desenvolvimento da linguagem.

Ainda nesse viés, Varela e Amaral (2018) complementam que, imitar é um ato que ocorre muito cedo geralmente a partir dos 12 meses de idade, quando o bebê já

apresenta o comportamento de imitar sons e dizer palavras e passa a compreender a linguagem humana e a utilizá-la para interagir com outros.

Apesar das pesquisas serem ainda incipientes na área em específico, torna-se pertinente afirmar com base em Ferreira e Tonelli (2020), que as dificuldades apresentadas por crianças com TEA não devem apontar impossibilidades em aprender. Tendo em vista que o cérebro possui uma plasticidade e é considerado uma unidade multável, entende-se que ele pode se reconfigurar de forma gradual e se transformar a partir dos estímulos com o qual tem contato. Ainda nesse viés, os pesquisadores afirmam que, o ensino da língua inglesa para esse público, necessita explorar contextos lúdicos estimulando especialmente o seu interesse, assim como o investimento em atividades concretas que os auxiliem na organização visual e produção da comunicação verbal. Aponta-se ainda que, a língua alvo (ao contrário do que muitos pensam) pode torna-se uma excelente alternativa para trabalhar as dificuldades de desenvolvimento linguístico provenientes do diagnóstico, mas isso sugere que o educador, reflita sobre as necessidades específica de cada criança, bem como suas dificuldades e limitações.

Ainda com base em Ferreira e Tonelli (2020), infere-se que é possível desenvolver atividades de língua inglesa com as crianças que possuem o transtorno, privilegiando interações, pois isso favorece a troca comunicativa e a superação dos desafios impostos pelas dificuldades, tornando a aprendizagem da língua uma potencialidade.

Tomando como base algumas abordagens e métodos que já são comumente utilizados por profissionais da área de psicologia e psicopedagogia, especialmente nas clínicas onde as crianças autistas normalmente estão inseridas para a realização de terapias e intervenções, a sessão a seguir explora algumas reflexões, privilegiando o uso de imagens no contexto de aprendizagem de forma geral, podendo ser utilizadas de forma adaptada e estratégica na sala de aula pelos profissionais da educação, incluindo os professores de língua inglesa. Pensa-se nos desafios postos a prática pedagógica para a aprendizagem de vocabulário da língua inglesa especificamente com crianças autistas, e o caráter incipiente de estudos mais esclarecedores na área, propondo um aprofundamento sobre estratégias de ensino e aprendizagem que melhor contribuam com esse público.

3.3 Da imagem à palavra: inspirações no ensino de inglês para crianças com TEA.

Com base em algumas leituras e experiências profissionais da pesquisadora, percebe-se que estudos desenvolvidos ao longo do tempo no tocante ao TEA, avanços da neurociência na busca pelo entendimento de como o cérebro funciona e processa a linguagem, e diagnósticos cada vez mais precoces, por exemplo, denotam o surgimento de diferentes abordagens e métodos de aprendizagem, os quais abrem caminhos para a elaboração de estratégias que visem contribuir significativamente com o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Outrossim, infere-se que esses métodos e abordagens, utilizados na maioria das vezes enquanto intervenção terapêutica em clínicas e consultórios, têm inspirado práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Professores, buscam incessantemente mergulhar num mundo de descobertas tanto sobre o espectro quanto sobre técnicas, práticas e intervenções que podem favorecer as necessidades específicas de cada criança. Como afirma (Oliveira, 2020, p. 23):

Existem diferentes tipos de métodos e técnicas que podem ser utilizados com autistas, tanto dentro do contexto escolar quanto fora de sala de aula. Cabe ao professor escolher o método que se adequa dentro das condições do espaço que estará inserido e o perfil dos seus alunos.

De acordo com Oliveira (2020), o método TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados a Comunicação – por exemplo, desenvolvido pelo Departamento de psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos em 1966, tem sido usado em todo o mundo e a sua base foca no ensino estruturado a partir de rotinas dispostas em painéis, quadros e agendas. Para tanto, o uso de cartões com imagens, desenhos e palavras escritas é explorado durante as interações.

A partir das contribuições de (César, 2021, p. 7), infere-se que embora alguns métodos sejam advindos da teoria do Behaviorismo e esta não seja a teoria base para o presente estudo, pretende-se abordá-los aqui para justificar, por exemplo, o uso de imagens no processo de aprendizagem, denotando que essa estratégia pode contribuir com o desenvolvimento da comunicação, se expressando por meio da fala, dos gestos e da escrita. Como afirma o autor supracitado sobre o método TEACCH:

[...] o uso de imagens visuais produz a comunicação. Inicialmente, a linguagem não verbal vai ganhando significados por meio da internalização da experiência e, gradativamente, a criança desenvolve a comunicação, que pode ser expressa na forma oral, gestual ou escrita.

Já o método PECS - Picture Exchange Communication System – foi desenvolvido para contribuir com a aquisição da comunicação por crianças autistas e com distúrbios da comunicação. Esse método, faz parte do Tratamento Comportamental Indutivo, mais conhecido como ABA – “*Applied Behavior Analysis*” (Análise do Comportamento Aplicado), que tem como objetivo ensinar algumas habilidades por etapas. A partir do uso de cartões ilustrados, essas crianças conseguem organizar a linguagem verbal, enquanto aquelas que não falam conseguem comunicar suas necessidades por meio das figuras. (Gomes e Silva, 2007, p.3) inferem que:

Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, propicia confiança e segurança. As dificuldades de generalização indicam a necessidade de rotina clara e previsível. Indica visualmente ao estudante quais tarefas serão realizadas, além de instrumento de apoio para ensinar o que vem antes, o que acontece depois, proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento numa sequência de trabalhos.

Ainda no tocante à Análise do Comportamento Aplicado, Gomes e Silveira (2016) inferem que ela se constitui como uma ciência e não como um método, podendo orientar e fundamentar intervenções variadas em diferentes formatos. As intervenções e seus formatos dependem em grande parte de cada contexto. Por tanto não há um método ABA e sim intervenções baseadas e fundamentadas nos princípios da ciência do comportamento.

Outro modelo citado por Cesar (2021), intitulado DIR FLOORTIME, criado por Stanley Greenspan e Serena Vader, aborda: o tempo no chão, família em primeiro lugar, integração sensorial e a liderança e os interesses da criança, instigando uma aprendizagem significativa de acordo com as necessidades da mesma e seu cotidiano, contribuindo assim com a construção do conhecimento e não apenas a sua memorização.

A partir do exposto, entende-se que a maior parte das crianças com autismo no Brasil, têm sido alcançadas pelos programas supracitados e que algumas de suas referências, como as que abordam o uso de imagens, por exemplo, podem favorecer o referencial desta pesquisa. A seguir, também se destaca uma discussão importantíssima sobre multimodalidade trazendo o gênero vídeo de animação como ferramenta de ensino de ensino e aprendizagem da língua inglesa com as crianças e crianças autistas

3.4 Entre imagens e palavras: o gênero vídeo de animação e a multimodalidade

Com o advento da tecnologia, sabe-se que a televisão não se constitui mais como o único recurso áudio visual disponível na sociedade, acrescenta-se a isso o fato de que os textos multimodais, que combinam dois ou mais modos de comunicar, tem ocupado grande espaço na sociedade atual, pois não nos limitamos mais apenas a textos impressos.

Alguns estudos em multimodalidade, por exemplo, compreendem que a escrita é um código usado para se comunicar, porém, não é o único e nem o centro desse processo. Isso significa que quando desejamos transmitir uma mensagem, não precisamos essencialmente do código escrito para fazê-lo. Como afirma Descardecí (2023) no tocante a esse novo mundo multimodal, é de extrema importância que possamos nos apropriar desses diferentes modos para acompanhar a evolução da produção de sentido, seja por meio de imagem estática, imagem em movimento, linguagem escrita, som e outros.

Em suma, a atualidade dispõe de uma gama de gêneros, entre os quais a comunicação privilegia não apenas o texto escrito, mas outros modos de interação e comunicação. Diante dessas novas configurações, especificamente as tecnológicas (que emergem com a internet e os textos da hipermídia), destaca-se que esse cenário traz à tona multiletramentos e a configuração de novos conceitos e definições. Segundo (Dudney, 2016, p. 16) os multiletramentos, incluindo o letramento digital, assumem grande importância nessa era, especialmente no que se refere ao ensino de língua:

O letramento digital, então, é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm que abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso e, nos dias atuais, ajudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.

Os multiletramentos abordados por (Dudney, 2016, 17), por exemplo, destacam entre outros e muitos, o letramento multimídia, caracterizando-o como “[...] a habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos”. Enquanto instrumento do letramento multimídia, o vídeo engloba uma série de imagens e sons, combina diferentes formas de linguagem, destaca a linguagem sonora, visual, verbal e infere que o texto escrito não está mais sozinho, permitindo que diferentes mídias possam se unir.

Sobre o tema gênero, faz-se menção a Marcuschi (2008) quando afirma que hoje o termo é facilmente utilizado para se referir não apenas ao discurso literário como

antigamente, mas também ao discurso falado ou escrito. Outro sim, os gêneros fundam-se em critérios externos e não internos, não são facilmente manipuláveis, são fenômenos sócio históricos, culturalmente sensíveis e caracterizam-se como atividade sócio discursiva. Nossa pesquisa se situa no âmbito dos estudos que pressupõe que é impossível se comunicar verbalmente sem ser através de um gênero, e impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de um texto. Por tanto, a partir de Marcuschi (2008) corroborando com os estudos de Bakhtin (1997) trata-se a língua nos seus aspectos discursivos e enunciativos e não no seu âmbito formal, estrutural, reconhecendo ela como um modo de ação e consequentemente observando o gênero como ação sócio discursiva para atuar sobre o mundo.

Embora o gênero vídeo, alvo da pesquisa não apareça de forma explícita em um dos documentos oficiais que regem a educação nacional, a BNCC por exemplo, Brasil (2017) - na etapa da Educação Infantil - o documento aborda a importância da criança conhecer diferentes gêneros e portadores textuais³, mais especificamente no quesito “síntese das aprendizagens” e no “campo de experiência pensamento, fala e imaginação”, deixando subentendido que o gênero vídeo também faz parte desse contexto e pode ser um forte aliado no desenvolvimento das diferentes linguagens, desde que não interfira de forma negativa no desenvolvimento dos demais campos de experiência e não seja usado na sala de aula sem uma intencionalidade pedagógica.

Essas novas configurações, como acabamos de mencionar, vem dando por sua vez novos significados tanto ao ato de pensar, de escrever e de produzir ideias, tendo em vista que a circulação de mídias e de informações se torna bem mais diversificada, moldando inclusive novas atitudes dos leitores que têm acesso a elas. Com base em Rojo (2020), isso nos leva a compreensão de que o texto verbal escrito passa a se relacionar com um conjunto de signos de outras modalidades da linguagem, assim como, imagem estática, imagem em movimento (como o gênero vídeo), o som e também a fala.

Situando o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto da multimodalidade, a pesquisa intitulada: As contribuições de Marques em (2012) sobre letramento visual e digital na aprendizagem de língua inglesa, aborda a multimodalidade como uma área bastante explorada durante as interações dos professores de inglês em sala de aula, pois ao utilizar diferentes métodos e recursos, acabam por proporcionar também a utilização de diferentes semioses, as quais auxiliam na compreensão da língua, na

³ Consideram-se portadores textuais, os meios físicos ou digitais que transmitem os textos. Marcuschi (2008)

representação, comunicação e construção de significados. Desse modo, a pesquisadora traz as ideias de Ferdinand de Saussure em relação à semiótica enquanto ciência, inferindo que a mesma se preocupa com qualquer sistema de signos fora da linguagem verbal. Menciona também a Semiótica Social como influente no ensino bilíngue, pois os educadores usam diversos meios para se comunicar, inclusive gestos, fala, expressão facial além de recursos imagéticos. A partir dessas reflexões, destaca-se que:

O estudo da imagem como representação semiótica é devido sua abordagem no ponto de vista do significado, e não da emoção e do prazer. A semiótica é uma disciplina recente nas ciências humanas, que surgiu no início do século XX. Abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como provoca significados e interpretações. De fato, para Joly (2002), um signo só é signo se exprimir ideias e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa. (Marques, 2012, p. 45)

Ainda nesse viés, Marques (2012), estabelece que o referido estudo, muito contribui com algumas definições como por exemplo: a definição de imagem, a representação semiótica de imagem e a gramática visual. Entende-se que a definição de imagem perpassa a arte, a ciência, a mídia e outros. Trazendo essa definição, a autora comenta sobre dois domínios relacionados a ela, sendo um deles o domínio visual onde estão incluídos desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas e infográficas e o outro como sendo o domínio imaterial: visões, fantasias, imaginações e esquemas.

Ao final da sessão, justifica-se que a utilização do termo gênero vídeo de animação, e não desenho animado, reside na compreensão de que essa nomenclatura está mais alinhada com os estudos contemporâneos em multimodalidade e multiletramentos. Adicionalmente, conforme destaca Rojo (2020) e Marques (2012) o termo gênero vídeo de animação engloba não apenas a linguagem visual e imagética presente nos desenhos, mas também seus diferentes elementos: sonoros, verbais e gestuais, compondo assim um texto multimodal que dialoga com as práticas sociais e tecnológicas atuais, além de ampliar a compreensão do recurso como um gênero textual multimodal inserido no contexto de ensino, e não apenas como produto midiático voltado ao entretenimento infantil.

3.5 Do passado ao presente: o desenho de animação e suas contribuições.

Para Bezerra (2012), por exemplo, o desenho enquanto representação gráfica compõe a vida da humanidade desde a pré-história, quando os homens, por exemplo, desenhavam nas paredes para se comunicar e até contar histórias. Em outros momentos

históricos, percebe-se que os desenhos também passaram a ser usados não só como instrumento de comunicação, mas como instrumentos de transmissão de saberes, conhecimentos e código social, sendo reconhecidos posteriormente como uma forma de linguagem.

Ou seja, de acordo com Kress & van Leeuwen (2006), não é de hoje que a humanidade utiliza as imagens enquanto forma de comunicação e interação. Nota-se que antes mesmo de se utilizar a escrita enquanto sistema de representação, se fazia uso das imagens para representar ideias, sentimentos e conhecimentos que não eram expressados tão facilmente com palavras.

De acordo com Bordwell et al. (2010) a invenção do vídeo se deu a partir da invenção do cinema, mais especificamente no século XIX. Alguns nomes são uma grande referência nesse sentido a partir da criação de diferentes instrumentos como o kinetoscópio em meados do ano de 1891 e do cinematógrafo. O primeiro, criado por Thomas Edison nos Estados Unidos e o segundo pelos irmãos Lumière na França.

Para Bezerra (2012), a evolução dos desenhos até o cinema e a criação de vídeos (imagens em movimento), passou por diferentes momentos na história, desde a invenção da lanterna mágica por Athanasius Kircher em 1645, até a invenção do disco giratório com diversas imagens em sequência por Pieter Van Musschenbroek, que deu origem a primeira exibição animada 100 anos depois. Infere-se que, nos primórdios das criações do vídeo, os mais interessados eram os cientistas a partir da produção de vários outros instrumentos como: fenaquistoscópio e o estroboscópio, zootoscópio, flipbook. Posteriormente o vídeo de tipo animado, tornou-se interesse da arte nos remetendo aos nomes do artista Emile Reynaud e de James Stuart Blackton, o segundo, responsável por produzir o primeiro desenho animado.

A fim de ampliar a compreensão sobre o tema, recorre-se ao sentido literal da palavra animação que na arte, pressupõe a técnica que simula movimentos de desenhos ou personagens através de recursos mecânicos e eletrônicos. Enquanto no cinema, indica o uso dessa técnica cinematográfica ou televisiva partindo de desenhos ou objetos filmados. E na literatura, considera-se um gênero literário que dispõe de textos em quadras desenhadas (Animação, 2009). A partir do conceito da arte, traduz-se que o vídeo de animação poderia ser considerado a produção de imagens de desenhos ou personagens em movimento por meio dos recursos mecânicos e eletrônicos.

Alguns autores como Borges (2019) fazem uma retrospectiva sobre a história da animação citando também Lumière que contribuiu significativamente com o

aperfeiçoamento da representação da realidade, além de elencar diferentes momentos importantes na história até chegarmos ao que temos hoje. Vale destacar o surgimento da animação em película, precedida da fotografia, imagens em sequência e o trabalho de George Méliès que deu os primeiros passos para a elaboração da técnica de animação que se utiliza ainda hoje a partir da técnica de cinema.

Borges (2019) infere que posteriormente surgiram os nomes dos primeiros animadores como, James Stuart Blackton, já citado anteriormente, um artista plástico que criou o primeiro desenho animado. Assim como o francês Emille Cohl, que a partir das charges e quadrinhos, criou a animação fluida. E ainda o artista renomado, Winsor McCay, que contribuiu para que a animação tomasse forma nas salas de cinema. Nesse contexto, um dos estúdios mais famosos do mundo e que sempre procuraram inovações técnicas, foi a Disney. O estúdio teve e ainda tem um lugar importante durante a história da animação mundial com diversas produções ainda conhecidas, como: Betty Boop, Popeye, Picapau, Pernalonga entre outros ainda na primeira parte do século XX.

Ainda sobre o desenho animado, conforme indicado por Cruz (2018), a década de 90 marcou um grande investimento em canais televisivos ao redor do mundo com uma gama de programações atrativas, porém foi em Orlando, Estados Unidos, que o sistema televisivo criou pela primeira vez um canal voltado para o público infantil, o Nickelodeon Studio, que posteriormente inspirou outros canais como Disney Channel e Discovery Kids. Enquanto estúdio americano, observa-se que, a princípio suas produções eram feitas para atrair crianças norte-americanas, mas depois se expandiu atingindo o mesmo público em diferentes países, inclusive o Brasil.

Vê-se que a trajetória da animação também vem sendo objeto de interesse da educação, pois alguns estudiosos refletem que a mídia pode trazer algumas contribuições para os educandos. Como afirma Moran (2011), as crianças são atraídas pelas mídias e através delas podem ter acesso à informação, ao conhecimento de si e do outro, aos sentimentos, fantasias, relaxamento e outros. Ainda acrescenta que, “[...] a relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam”. (Moran, 2012, p. 33).

Ainda nesse contexto que se refere ao desenho animado e suas articulações, concorda-se com (Cruz, 2018, p. 22), pois ele estabelece que:

[...] os desenhos animados são constituídos de conteúdos diversos e articulados entre si, ou seja, eles possibilitam ao aluno criar uma rede de relações significativas, que permitem a construção e reconstrução de seu conhecimento,

assim, como perceber as diferentes realidades do mundo que o cerca. Por esta razão, os desenhos animados, assim como os contos de fadas, trazem um rico significado na vida das crianças, por não só obter regras de convivência em sociedade, mas por tratar de aspectos relacionados à moral e ao respeito, os quais poderão ajudar a abordar termos e condutas fundamentais, mesmo que ela ainda não compreenda ou nem sequer ouviu falar.

Enquanto alguns autores defendem a utilização da mídia como recurso educativo elencando seus pontos positivos, outros alertam para diferentes fatores que podem ser prejudiciais no processo de desenvolvimento infantil associado ao tempo de exposição aos desenhos e telas. Vieira (2013) por exemplo, destaca os efeitos negativos que a mídia pode ocasionar incluindo o tempo de passividade física e mental da criança enquanto assiste, perda da iniciativa em construir coisas reais e preferência pela experiência pronta, ocorrência de baixo rendimento escolar e dificuldades de comunicação com a família. Adicionalmente, afirma que atualmente os canais fechados de TV possuem uma gama de opções destinadas ao público infantil e apesar dos pontos negativos da exposição precoce a telas e o tempo em que essa exposição é realizada, alguns desenhos de animação possuem temas educativos que, a depender da maneira como são abordados e utilizados, contribuem para o desenvolvimento de algumas habilidades. Desenhos de animação como Dora, a aventureira, que instigam as crianças a aprender palavras em outro idioma, pensar sobre como resolver problemas e conflitos, responder a perguntas específicas e participar das aventuras de certa maneira, podem ser usados como um recurso pedagógico para despertar o interesse das crianças por esse conhecimento em específico.

O surgimento dos desenhos de animação como destaca Barioni (2013) e a sua popularização por diversos países ao longo do tempo, acompanhou tanto o cinema quanto a evolução e acesso a televisão, mas este é um tema a ser melhor discutido em outro trabalho. Dessa forma, atentando-se para a discussão sobre o gênero vídeo de animação, enfatiza-se que o desenho Dora, a aventureira passou a ser exibido no ano de 2000 pelo canal fechado intitulado Nickelodeon e supõe a interação entre os personagens e o telespectador. Assim como os demais desenhos que foram lançados nessa época, esse desenho em específico é considerado um desenho de animação contemporâneo, baseado numa perspectiva dinâmica e também retrata temas sociais atuais como: meio ambiente, multiculturalismo, mediação de conflitos diversos entre outros.

Devido a cada episódio sugerir interações principalmente por meio da fala, reflete-se então sobre suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem e da oralidade, tendo em vista que a personagem principal, uma menina chamada Dora e o seu amigo, um macaco chamado Botas, estão sempre interagindo com os telespectadores e

instigando-os a participação ativa na resolução dos problemas. Isso corrobora com Pivatto e Silva (2014), quando afirmam que é por intermédio da linguagem que essas interações acontecem, assim como, ocorrem aprendizagens, invenções, participações e manifestações do pensamento.

Ainda nesse contexto, Carvalho et al. (2019) afirmam que o desenho animado Dora Aventureira, ensina as crianças a se comunicar, pois os episódios possuem um vocabulário muito rico envolvendo diferentes áreas de conhecimento como, matemática, ciências, geografia, português, inglês e outras línguas. Reflete também, que as palavras exploradas nos episódios já fazem parte do universo infantil, além de já serem utilizados por crianças na língua materna nessa faixa etária, fato que nos faz considerar que se torna mais fácil para as crianças aprenderem o significado das palavras na língua adicional e compreenderem melhor as situações apresentadas.

3.6 Quando olhares se encontram: reflexões sobre a Atenção Conjunta

Apesar da pesquisa explorar a atenção conjunta entendida como um conceito muito mais amplo do que o conceito de atenção propriamente dito, considera-se pertinente trazer uma breve reflexão sobre o termo atenção. Se recorrermos ao conceito literal da palavra, percebe-se que, a atenção se trata da concentração mental sobre algo ou alguém, ou ainda, tendência natural para ouvir alguém (Atenção, 2009)

Adicionalmente, alguns estudos corroboram com esse conceito sugerindo uma perspectiva mais aprofundada. Conforme sustentado por Gómez e Terán (2016), por exemplo, ao se analisar o contexto da aprendizagem, é impossível não considerar uma série de aspectos inerentes a esse processo, dentre os quais destaca-se a capacidade de atenção, uma condição fundamental para a percepção dos estímulos que nos cercam. Algumas investigações apontam que, a atenção pode ser reconhecida como um componente neuropsicológico essencial, desempenhando um papel relevante no funcionamento dos processos cognitivos, uma vez que está intimamente relacionada à organização neurológica do cérebro e à sua aptidão para perceber o ambiente. Além disso, a atenção não se limita à simples percepção de estímulos, mas também se inter-relaciona com outros processos como neurobióticos, fatores afetivos, aspectos ligados à memória e componentes motivacionais, que, de maneira conectada, favorecem o sucesso do aprender. Em síntese, sem a presença da atenção, as funções de memória e aprendizagem se tornam inviáveis.

Diante do exposto entende-se que ao longo dos tempos, os estudos passaram a destacar uma ampliação do conceito de “atenção” que corrobora com diferentes perspectivas. De acordo com Costa Filho (2011), um dos primeiros pesquisadores a estudar especificamente a respeito da atenção conjunta foi Jerome Bruner, um dos influentes psicólogos e teóricos do século XX, que compartilha da ideia de que a linguagem é um instrumento essencial na construção do pensamento e da realidade e se desenvolve a partir da interação social e cultural. Além desta, outra perspectiva que contribui de forma positiva e relevante para os estudos em atenção conjunta, aquisição da linguagem, cognição e aprendizagem é a de Michael Tomasello, destacando que a “atenção conjunta” é considerada uma habilidade crucial para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

A partir de Costa Filho (2011) com base em Tomasello (1995; 2003) desde o nascimento a criança participa de interações sociais e, mesmo sem falar, ela passa a se comunicar por meio de gestos e da atenção conjunta para expressar e compreender desejos, de forma que a atenção conjunta se origina no comportamento infantil a partir dos 9 meses, o que ele chama de revolução dos 9 meses quando surgem comportamentos novos.

O autor argumenta que no âmbito da atenção conjunta uma das primeiras interações que o bebê estabelece constitui-se da interação com a mãe. Essa interação, a partir do contato visual que ele já é capaz de fazer, mesmo com um mês de vida, pode ser chamada de face a face e segundo ele, forma a base para interações mais complexas. Ainda nesse contexto, a partir de Cavalcante (1994) o pesquisador observa que a interação face a face corresponde a ação em que o bebê mantém contato olho no olho com a mãe e pode manifestar outras ações como gestos e expressões faciais.

Percebe-se que Costa Filho (2011) se debruça sobre diferentes explicações a respeito da atenção conjunta, as quais destacamos: as protoconversas que segundo ele fazem parte da interação face a face, os diferentes tipos de gesto com base em Kendon (1982), os diferentes formatos de atenção conjunta nas quais ele menciona a atenção de verificação, o gesto de apontar e atenção direta e também o fato de as estratégias de atenção conjunta serem utilizadas pelos adultos a partir da linguagem verbal e não verbal na interação com a criança. Nesse contexto, considera-se relevante diversas colocações do referido autor, especialmente quando ele afirma que a atenção conjunta é considerada muito mais do que um constituinte da referência linguística, mas também como um processo em que as crianças nomeiam sujeitos, objetos e situações. De certa maneira, isso

também justifica o fato de estarmos estudando sobre a ocorrência da atenção conjunta na aprendizagem de vocabulário da língua inglesa, pois nesse processo, a partir das mediações do adulto, as crianças tornam-se capazes de nomear sujeitos, objetos e situações, porém desta feita na língua adicional.

A teoria de Michael Tomasello propõe que a linguagem só se desenvolve por meio de ações conjuntas, podendo ser estáticas ou dinâmicas, nas quais a atenção e foco disputam com diferentes informações e semioses. Portanto, enfatiza que para adquirir a linguagem, a interação entre pares é extremamente importante e porque não dizer essencial. A base da sua teoria refere-se ao compartilhamento de informações e ações no mundo, que no caso da criança muito pequena e do adulto podem se configurar com voltar-se para o mundo, apontar para os objetos presentes ao seu redor, voltar o olhar um para o outro e para esses artefatos, tornando essa relação uma relação de cooperação. Ainda nesse contexto, é exatamente por isso que pesquisador citado sugere uma cognição social, onde os pares, suas intenções, suas ações e interações são fundamentais, denotando as origens culturais da cognição humana (Conhecendo [...], 2022).

Para Tomasello, a atenção propriamente dita, é definida como uma percepção intencional, pois segundo ele os seres humanos “[...] escolhem intencionalmente prestar atenção a algumas coisas e não a outras de maneiras que estão diretamente relacionadas à busca de seus objetivos.” (Tomasello 1999, p. 68). O autor ainda define que a atenção pode estar associada a manipulação simbólica, ou seja, enquanto a criança aprende a manipular símbolos linguísticos ela manipula, influencia ou afeta o interesse e atenção de quem está interagindo com ela. Acredita também que ela está intimamente relacionada à aprendizagem cultural, denotando que o adulto media linguisticamente as atividades nas quais a criança engaja e contribui para o surgimento das suas habilidades linguísticas. Como acrescenta Nóbrega e Cavalcante (2012), a atenção conjunta é considerada um conjunto de comportamentos triádicos que ocorrem na interação do bebê com os objetos e pessoas, constituindo assim um triângulo referencial.

Em seus estudos, Michael Tomasello traz algumas reflexões sobre como os animais irracionais, especificamente os primatas que são mais próximos de nós, interagem e como os seres humanos o fazem. Para exemplificar as grandes diferenças e justificar o sentido da “cooperação” e “interação” entre os seres humanos em pares, afirma que há algo especial entre os seres humanos que não se iguala aos outros animais e isso acontece desde cedo a partir de tarefas que parecem mais simples, mas que ao longo do tempo acabam por contribuir com as crianças para que elas compreendam as formas

mais culturais e convencionais de agir. Segundo ele, isso também perpassa uma estrutura biológica humana, habilidades evolutivas e capacidade para se beneficiar da cultura, ou seja, até para se beneficiar do ensino faz-se necessário termos algumas habilidades cognitivas. Ainda nesse viés, segundo (Barbosa *et. al* 2022, p. 880) ele nomeia intencionalidade conjunta que se inicia a partir dos 9 meses e afirma que a atenção conjunta é uma das ações dessa intencionalidade e corresponde a “[...] apontar para compartilhar atenção com os outros, imitação, e inclui apontar para obter uma comunicação referencial, quer dizer, cooperativamente”.

Segundo Barbosa *et. al* (2022), observando alguns estudos de Michael Tomasello, é possível entender que ele foca na construção, evolução e desenvolvimento de algumas habilidades importantes que favorecem o aprender, incluindo obviamente a questão biológica. Entre as habilidades que ele menciona, destaca-se habilidades cognitivas, sociocognitivas, de aprendizado social e de comunicação, que segundo ele, é o que permite que possamos ser beneficiados da cultura.

Consideramos importante suscitar reflexões sobre a habilidade de atenção conjunta em uma pesquisa sobre autismo e bilinguismo, endossando as reflexões de Barbosa *et. al* (2022) com base nas afirmações de Tomasello, a saber que, determinadas crianças que dependem de um nível de suporte elevado com certeza tem dificuldades em aproveitar os artefatos culturais, aprender a língua, brincar de uma forma colaborativa com os demais colegas assim como compreender algumas atividades grupais. Inclusive, seu conceito sobre contexto intersubjetivo, nos leva a refletir sobre essas e outras dificuldades, que residem em a criança autista não compreender o que o autor chama de dimensão oculta do conhecimento compartilhado no mundo (nossa comunicação depende disso – compreender o não dito através de gestos, do apontar, lacunas no discurso e outros). O que justifica o fato de termos optado por usar diferentes artefatos para comunicar o vocabulário na segunda língua com as crianças, assunto que será tratado mais à frente especificamente no tópico que trata sobre a metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

Alguns outros estudos que possuem as mesmas bases mencionadas até o momento, são de igual importância nesse contexto. Para Menezes e Amorim (2015), por exemplo, com base nos estudos de Colus (2012), a atenção conjunta pode possuir diferentes modalidades perceptuais, justificando que em estudos sobre bebês com deficiência visual, a atenção conjunta pode ser possível a partir de modalidades como audição e tato. No que se refere ao comportamento autístico em específico, as outras

modalidades perceptuais, por exemplo, seriam relevantes, já que o contato visual das crianças com TEA torna-se dificultoso e prejudicado como já comentado anteriormente.

A partir das contribuições de Passerino e Santarosa (2007) também entende-se que, como a atenção conjunta pode ser considerada a interação entre sujeitos voltada a um terceiro elemento e ainda que a maior parte dos diagnósticos precoces em autismo destacam o comprometimento dessa habilidade, justifica-se a necessidade premente das discussões sobre tal habilidade no decorrer da pesquisa por meio desses estudos em aquisição de linguagem.

A partir de reflexões que emergem com pesquisas como a de Bosa (2002) com base em estudos de Baron-Cohen (1995), percebe-se que a atenção conjunta está relacionada com o desenvolvimento da linguagem e fazem parte desse desenvolvimento diferentes aspectos: compartilhar o olhar entre um adulto e os objetos ao seu redor, apontar para se referir a algo ou alguém, utilizar-se de linguagem não verbal para comunicar necessidades e até mesmo utilizar a linguagem verbal para fazer referência ao mundo. E, somando-se a isso, embora a atenção conjunta possua essas diferentes ações que emergem a partir da interação social a partir da intenção comunicativa, destaca-se aqui duas ações em específico que estarão presentes em nossas análises e que muito contribui com o referido trabalho, sendo elas: o olhar compartilhado e a verbalização conjunta. A primeira, refere-se à quando a criança divide a atenção com o adulto e ambos compartilham o olhar para o mesmo objeto. E a segunda, refere-se à quando a criança divide a atenção com o adulto em relação a algum objeto e se utiliza da linguagem verbal para fazer referência a ele. A escolha por discutir sobre a atenção conjunta e as duas ações em específico residem no fato da pesquisa supracitada refletir sobre o comprometimento da habilidade de atenção compartilhada assim como dificuldades no uso de diferentes modalidades sensoriais por crianças autistas.

Ainda nesse viés, Perissinoto e Menezes (2008), finalizando nossas reflexões sobre o tema, consideram que a atenção compartilhada tem sido uma evidência precoce para a identificação e a intervenção dos quadros do transtorno, isso porque essa habilidade é extremamente relevante para o desenvolvimento de linguagem, acrescentando que os infantes autistas apresentam dificuldades no uso e na compreensão da intenção comunicativa.

Ao entender a linguagem como uma dimensão importante na constituição das aprendizagens com crianças autistas, infere-se que as análises teóricas até aqui reconhecem a importância do bilinguismo na infância, dos processos históricos

relacionados ao vídeo de animação assim como as reflexões sobre a atenção conjunta como habilidade fundamental para o processo de engajamento comunicativo. Desse modo, situando a atenção conjunta como eixo central dessas aprendizagens, o próximo capítulo descreve os caminhos e descobertas em notas sobre a pesquisa.

4. ENTRE CAMINHOS E DESCOBERTAS: NOTAS SOBRE A PESQUISA

O presente capítulo descreve detalhes sobre a pesquisa, abordando o tipo, sua natureza, o local onde foi desenvolvida, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, e as etapas realizadas. Além disso, descreve o delineamento da proposta didática contendo informações pertinentes sobre o vocabulário selecionado para as interações, os objetivos de cada intervenção e a metodologia utilizada. Não menos importante, descreve de forma clara sobre o episódio selecionado para as intervenções e a descrição de cada um dos seus personagens.

A pesquisa qualitativa, de natureza aplicada a partir do paradigma interpretativista orientou o estudo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis, enquanto a natureza aplicada refere-se à geração de conhecimentos para aplicação prática. Bortoni-Ricardo (2008), afirma que em conciliação com o paradigma interpretativista, a capacidade de observação do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, dessa forma, ele não é um agente passivo, mas ativo nesse processo.

Considera-se que, tornar-se um pesquisador da própria prática e associar o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico, possibilita um ótimo caminho para o aperfeiçoamento profissional, assim como promove uma melhor compreensão das ações e do processo de interação durante o trabalho de pesquisa. A opção pela pesquisa-ação educacional neste trabalho, muito bem-vinda nas ciências sociais, justificou-se por se tratar da observação e ação em meios sociais delimitados, especialmente no que se refere a campos constituídos e designados como: educação, organização e comunicação.

Segundo Thiolllet (1986), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Nesse contexto, observou-se que, sem dúvida, a pesquisa-ação exigiu uma estrutura de relação entre pesquisadores e as pessoas que compunham a situação investigada, a medida em que os problemas de aceitação da pesquisadora no meio pesquisado foram resolvidos no decurso da pesquisa.

No que se refere ao local, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola do setor privado do município de João Pessoa, Paraíba, que atendia a um grande público de alunos, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Na etapa

da Educação Infantil, a escola dispunha de um programa bilíngue composto por 5 aulas semanais com duração de 45 minutos cada uma. A seleção do local se deu a partir de questionamentos e problemas advindos da prática pedagógica vivenciados pela própria pesquisadora configurando uma necessidade premente de compreender, planejar e implementar novas práticas e estratégias de ensino/aprendizagem, que pudessem incluir, contribuir e desenvolver competências e habilidades nas crianças que possuíam o transtorno.

Para tanto, sugeriu-se também o estudo de caso que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), pode se focalizar em um indivíduo ou um pequeno grupo. Foram selecionados dois participantes, ambos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre 5 e 6 anos que estavam matriculados regularmente na instituição de ensino, campo da pesquisa, especificamente em uma turma de infantil III (período matutino), composta por um total de 19 crianças da mesma faixa etária. A escolha dessas duas crianças foi fundamentada na observação de que, no que se refere ao TEA, elas apresentavam níveis de suporte distintos, o que favoreceu de maneira significativa a coleta e análise dos dados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Entre histórias e singularidades: quem foram os protagonistas da pesquisa?

A seguir, apresentam-se breves dados sobre as crianças participantes da pesquisa. Informações adicionais e mais detalhadas serão disponibilizadas posteriormente, especificamente na seção destinada à análise documental.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

Nome das crianças	Idade das crianças	Nível de suporte	Tempo de escola
Marcelo	6 anos	Nível 2 de suporte	2 anos
Bento	6 anos	Nível 1 de suporte	3 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba bem como o projeto desta dissertação e, após os trâmites e análises, foi aprovada, tendo como o número do parecer 7.027.741

4.2 Olhares, registros e descobertas: instrumentos para a coleta de dados

Em se tratando dos instrumentos para coleta de dados, o quadro a seguir auxilia na compreensão a respeito da organização dos dados:

Quadro 3- Instrumentos para coleta de dados

Método	Descrição	Objetivos	Procedimentos
Gravações em vídeo Análise das cenas de atenção conjunta	Registro em vídeo de todas as intervenções realizadas em sala de aula.	Capturar informações e respostas às atividades propostas pelo professor durante as interações, bem como a ocorrência das ações de atenção conjunta.	Gravações realizadas com consentimento dos pais, focando nas duas crianças autistas. O celular foi posicionado sem interferir nas aulas.
Análise Documental	Análise de laudos e relatórios fornecidos pela família à escola e pela própria escola a pesquisadora.	Aprofundar o conhecimento sobre a condição individual dos participantes, nível de suporte e desenvolvimento.	Consulta autorizada previamente pela família, com garantia de sigilo das informações pelo pesquisador.
Análise das cenas do episódio Dora Yummy Food Marathon	Análise de quatro cenas extraídas do episódio.	Observar a ocorrência das ações de atenção conjunta no vídeo de animação.	A partir das pausas no episódio, foram extraídas as cenas focando nas ações de atenção conjunta.
Fotografias das crianças e atividades	Registro de fotos diversas no momento das atividades propostas em sala de aula.	Anexar registros fotográficos a pesquisa, para comprovar a realização das atividades propostas.	Fotos registradas com a câmera do celular, devidamente autorizada pelos pais, cumprindo o requisito sobre o sigilo e proteção dos direitos de imagem de cada criança.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa compôs a realização de um diagnóstico a partir da consulta aos Laudos das crianças participantes, contendo algumas informações sobre o transtorno. Essa etapa buscou captar alguns detalhes importantes sobre os sujeitos da pesquisa, que pudessem contribuir com o planejamento da proposta didática de intervenção. De posse das informações coletadas, foram planejadas uma proposta didática, contemplando 5 aulas.

Todas as intervenções foram filmadas utilizando a câmera do celular, a partir da autorização dos pais das crianças e da instituição de ensino participante da pesquisa. Posteriormente realizou-se uma análise centrada no papel do vídeo e das imagens do desenho animado nesse contexto de aprendizagem, focando nos sujeitos da pesquisa e nas observações de momentos específicos de cada intervenção e na ocorrência das ações de atenção conjunta em cada um deles. As gravações em vídeo foram utilizadas para coletar

os dados e registrar fotos durante as atividades e apoiaram essa análise centrada nos objetivos do estudo.

No que concerne ao período de realização da pesquisa, as etapas relacionadas ao planejamento, elaboração e aplicação das intervenções se deram no segundo semestre de 2024. As intervenções foram realizadas especificamente entre os meses de novembro e dezembro do corrente ano. Cabe acrescentar, que as intervenções ocorreram nesse período em decorrência do calendário da escola, que no 2o semestre de cada ano, realiza muitos eventos internos, dificultando assim a coleta dos dados nos meses anteriores.

O corpus da pesquisa compôs, além da análise documental, a análise das gravações de um total de 5 aulas com aproximadamente 45 minutos cada. As aulas foram desenvolvidas nas seguintes datas e com os respectivos tempos de duração:

Quadro 4 - Corpus da pesquisa

AULAS	DATA	DURAÇÃO	NOMENCLATURA
AULA 1	13/11/2024	31 minutos	Olá Dora!
AULA 2	14/11/2024	30 minutos	Dora, seus amigos e os alimentos
AULA 3	20/11/2024	23 minutos e 20 segundos	Nossas cestas de alimentos
AULA 4	21/11/2024	37 minutos e 38 segundos	Frutas e legumes
AULA 5	01/12/2024	26 minutos e 33 segundos	Igual ou diferente?
TOTAL	-	2 horas e 46 minutos	-

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Para tanto, tomou-se como base o gênero vídeo (imagens em movimento) assim como o gênero imagem (imagens estáticas) que compuseram parte de um episódio do desenho de animação Dora Aventureira, por meio do qual explorou-se o vocabulário na língua alvo. Na aula 1, utilizou-se o gênero vídeo a partir da exploração das imagens em movimento e palavras, e nas demais aulas ao longo da intervenção, usou-se o gênero imagem a partir da exploração das imagens estáticas, que foram extraídas do desenho de animação, de modo que o professor pesquisador comunicou o vocabulário a partir da sua própria voz na maior parte do tempo e as interações se deram exclusivamente em Inglês, sem o apoio da língua materna.

4.3 Entre planos e ação: a construção da intervenção

O quadro a seguir, explicita como a proposta de intervenção foi delineada. Nele, apresenta-se a descrição dos conteúdos, a quantidade de aulas, o objetivo geral, os

recursos necessários, os objetivos específicos pretendidos, bem como o percurso metodológico sugerido para cada intervenção.

Quadro 5 - Proposta de intervenção

Conteúdo	Vocabulário <i>Fruit, vegetables and food - apples, carrots, watermelon, chocolate, bananas</i>	
Quantidade de aulas	5 aulas	
Objetivos geral	<ul style="list-style-type: none"> Promover a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa relacionado a frutas e legumes, a partir do uso do gênero vídeo de animação Dora, a Aventureira. 	
Recursos necessários	Caixa surpresa, computador, <i>Datashow</i> , boneca de pelúcia, som, imagens impressas, cartolina guache marrom, fita durex.	
Aula	Objetivos específicos	Percurso metodológico
1 – Olá Dora	<ul style="list-style-type: none"> Assistir parte de um episódio do desenho animado Dora Aventureira; Identificar os personagens, frutas e vegetais presentes no episódio; 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição do personagem principal Dora a aventureira; Música da rotina – Hello song; Exposição de parte do episódio <i>Dora, yummy food marathon</i>; Momento da despedida.
2 – Dora, seus amigos e os alimentos	<ul style="list-style-type: none"> Observar as imagens de uma parte do episódio “<i>Dora, yummy food marathon</i>”; Ouvir e reproduzir o vocabulário oralmente em Inglês; 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento inicial com música da rotina – <i>Hello song</i>; Exposição das imagens estáticas do episódio Dora, yummy food marathon, extraídas a partir das pausas no vídeo e devidamente impressas; Exploração das imagens a partir de perguntas norteadoras como: what is it? Finalização da aula 2 com o cumprimento <i>Bye bye</i>.
3 – Nossas cestas de alimentos	<ul style="list-style-type: none"> Observar as imagens de uma parte do episódio “<i>Dora, yummy food marathon</i>”; Ouvir e Reproduzir o vocabulário em Inglês; Construir um painel com as imagens relacionadas ao vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento inicial com música da rotina – <i>Hello song</i>; Revisão das palavras exploradas na aula anterior utilizando novamente as imagens impressas; Montagem de painel ilustrado com imagens das frutas e legumes presentes no episódio; Finalização da aula 3 com o cumprimento <i>Bye bye</i>;
4 – Frutas e legumes	<ul style="list-style-type: none"> Identificar frutas e legumes; Nomear frutas e legumes em inglês; 	<ul style="list-style-type: none"> Reapresentação do vocabulário com o uso do aplicativo <i>Wordwall</i>, jogo roleta giratória; Aplicação do Jogo da memória na plataforma <i>Wordwall</i>, utilizando as

	<ul style="list-style-type: none"> Jogar o jogo da memória digital com as imagens do desenho animado. 	imagens referente as palavras que foram exploradas nas aulas anteriores; <ul style="list-style-type: none"> Finalização da aula 4 com o cumprimento bye bye;
5 - Igual ou diferente?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar frutas e legumes; Nomear frutas e legumes em inglês; Observar e relacionar imagens iguais. 	<ul style="list-style-type: none"> Reapresentação do vocabulário utilizando as figuras impressas extraídas do episódio; Aplicação da atividade em folha: ligar as imagens iguais e colorir Dora a aventureira.

4.3.1 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

4.4 Um vídeo de animação, muitos sentidos: Dora, a aventureira

A escolha do desenho animado Dora, a Aventureira, criado em 1999 nos Estados Unidos por Chris Gifford, Valerie Walsh Valdes e Eric Weiner, fundamenta-se no fato de ser uma produção que visa promover uma interação direta com o público infantil, por meio de perguntas e diálogos estabelecidos pela personagem principal, Dora.

Um desenho animado, considerado contemporâneo, que conquistou a atenção das crianças brasileiras em meados de 2013 quando a série passou a ser exibida no país, tem Dora a aventureira, como personagem principal. De acordo com Barioni (2013), a personagem corresponde a uma menina latino-americana e bilíngue. A princípio, o desenho utilizava a língua inglesa como língua principal e o espanhol em família e foi estruturado para atender ao público de crianças latino americanas residentes nos Estados Unidos e posteriormente para atender a crianças de todo o mundo a partir da mudança nos idiomas apresentados.

Com base em Cruz (2018), a estrutura do desenho corresponde a blocos com duração de aproximadamente 24 minutos e a série já conquistou diversos prêmios relacionados a expressão da cultura latina que ele promove nos Estados Unidos. Além disso, o mesmo autor, a partir dos estudos de Silva e Leite (2014), afirma que a constituição do desenho privilegia o diálogo com os telespectadores a partir de diferentes ações da personagem principal como: interrogação dos telespectadores sobre situações que ela vivencia e ensino de uma nova língua, configurando assim um papel importante do telespectador frente a linguagem, aprendizagem e resolução de problemas simples que não só a personagem, mas os demais integrantes, levantam durante cada episódio.

Segundo Paradizo (2009), o desenho propõe uma interação com o público e desperta o imaginário infantil a partir das respostas a cada pergunta, além disso, explora

de forma envolvente e divertida diferentes áreas de conhecimento como: cores de objetos, cálculos e também palavras.

4.5 Os rostos da narrativa: um olhar para os personagens principais

O Desenho animado Dora a Aventureira, é composto por quatro integrantes principais que se destacam em todos os episódios. No episódio selecionado para a pesquisa e nos 16 minutos iniciais que também foram selecionados para compor a intervenção, percebe-se que dois deles aparecem com mais frequência.

O primeiro integrante, representa uma menina sorridente, com aproximadamente 6 anos de idade chamada Dora. Observa-se que ao longo do desenho, ela vivencia diferentes experiências, inclusive no contexto familiar e da natureza e se comunica com os telespectadores fazendo perguntas em cada episódio. Essa integrante é curiosa, alegre e muito inteligente além do que as suas vivências são muito semelhantes ao que as crianças costumam experimentar na referida faixa etária. No tocante a linguagem verbal, a menina produz não só palavras, mas frases bem estruturadas. A figura 1, dispõe da imagem da Dora a Aventureira.

Figura 1- Dora



Fonte: imagem extraída do *site Pinterest*.

O segundo integrante está presente em todas as aventuras, e representa um macaco curioso que ajuda a personagem principal no contexto das grandes e divertidas experiências. Botas, o macaco, interage frequentemente com a menina, mediando perguntas sobre cada situação, assim como respondendo a algumas delas e apontando soluções para os desafios encontrados a cada percurso. A figura 2, dispõe da imagem do personagem Botas, o macaco.

Figura 2 - Botas



Fonte: imagem extraída do *site Pinterest*.

O terceiro integrante constitui-se uma raposa que usa máscara azul e luvas e tem um comportamento antagonista. Em todas as interações, Raposo, tem a intenção de pegar ou esconder objetos importantes para que os demais personagens não consigam completar as aventuras. Frequentemente, quando o Raposo emerge na narrativa, a menina necessita falar “raposo, não pegue”, mas a raposa acaba contrariando e trazendo agitação a cada experiência. Apenas ocasionalmente, esse integrante ajuda os demais a realizar algumas tarefas. A seguir, dispõe-se da figura 3 referente ao personagem raposo.

Figura 3 - Raposo



Fonte: imagem extraída do *site Pinterest*.

O quarto integrante, é um mapa que cria vida, pode falar e ajudar os demais em diferentes contextos, inclusive mostrando o caminho quando todos eles se encontram perdidos. A seguir, dispõe-se da figura 4 referente ao personagem mapa.

Figura 4 - O mapa



Fonte: imagem extraída do *site Pinterest*.

Observa-se que a narrativa possui a mesma estrutura em todos os episódios, nesse caso, vivências e aventuras pela integrante principal Dora com a ajuda dos demais,

Botas (o macaco), Raposo (a raposa) e o mapa. Infere-se que isso pode ser positivo para crianças com TEA pois a maioria delas necessitam de maior previsibilidade em relação as ações e rotinas do dia a dia, devido à grande rigidez cognitiva e o apego a rotinas.

Percebe-se que, dentro da estrutura do desenho não há um narrador, pois, a integrante principal se comunica com os telespectadores, instigando a curiosidade e descoberta a cada situação. Esse fato também pode ser positivo para os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que em geral apresentam dificuldades com relação a interação, produção oral e comunicação. Além dos integrantes já descritos, percebe-se que em alguns episódios surgem outros personagens que geralmente são animais falantes, pessoas, familiares e amigos. No caso do episódio selecionado para a pesquisa, observa-se o urso, os bebês e a família dos bebês.

4.6 Um episódio e muitas palavras: Dora, Yummy Food Marathon

Justifica-se que a escolha do episódio para compor a intervenção intitulado “Dora, Yummy Food Marathon”, que está disponível no YouTube, deu-se a partir da experiência profissional da pesquisadora que indicou haver grande interesse das crianças nessa faixa etária pelos temas abordados no episódio, levantando-se a hipótese de contribuição com o engajamento e participação delas no percurso da intervenção. Considerando a faixa etária das crianças, pode-se inferir que seu tempo de concentração é relativamente reduzido. Dessa forma, optou-se por não utilizar o episódio completo durante a intervenção pois o mesmo possuía 59 minutos de duração, limitando a exibição aos primeiros 16 minutos do curta, os quais abordam oito palavras relacionadas, das quais citamos, dois substantivos próprios, sendo Botas e Dora e 6 substantivos comuns sendo, maçã, melancia, cenoura, chocolate, bolo e banana, totalizando 8 termos.

Nos primeiros minutos do episódio, a personagem principal, surge em um cenário distinto da floresta, sendo ambientada na cozinha, acompanhada por um grande urso. A disposição das imagens na cena permite uma compreensão clara das ações de ambos, uma vez que, em determinado momento, o urso segura um alimento — no caso, um bolo — e o coloca no forno. Posteriormente, o macaco entra em cena acompanhado de dois bebês, a quem Dora chama de "super babies", os quais participam da cena aguardando a conclusão do preparo do bolo.

Nas cenas subsequentes, mais especificamente aos 2 minutos e 35 segundos do episódio, todos os personagens, incluindo a mãe e o pai dos super bebês, aparecem

cantando "parabéns" para os bebês, sugerindo que a preparação do bolo tinha como propósito a celebração de um aniversário. Observa-se que as imagens e o cenário retratam uma situação amplamente vivenciada por crianças dessa faixa etária em um contexto cotidiano — uma festa de aniversário —, o que contribui para uma melhor assimilação das palavras apresentadas. Nas imagens dessa cena, é possível notar a presença de alguns elementos do vocabulário selecionado para as intervenções da pesquisa, que já se fazem visíveis.

Durante a exposição das crianças aos 16 minutos de parte do episódio, é importante ressaltar que, na maior parte do tempo, a mediação ocorreu predominantemente em inglês, por meio da produção de palavras e frases na própria voz do professor, com a finalidade de estimular a aprendizagem do conjunto específico de palavras em questão.

No presente capítulo apresentou-se os caminhos metodológicos que nortearam esta investigação. A seguir, no capítulo 4, são expostos os registros da intervenção e as análises das cenas de atenção conjunta que emergiram ao longo das cinco intervenções pedagógicas. As interações entre professora, crianças autistas e o gênero vídeo de animação são tomadas como ponto de partida para compreender de que forma a atenção conjunta contribuiu para o processo de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

5. ENTRE REGISTROS E REVELAÇÕES: A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo, conforme mencionado anteriormente, compõe a etapa de análise dos dados e está organizado em sessões distintas. Na primeira, apresenta-se a análise documental referente aos laudos das crianças autistas participantes e ao documento de Acompanhamento de Habilidades Básicas, elaborado pela escola. A análise dos laudos teve como principal objetivo compreender com maior profundidade a situação individual de cada criança antes da elaboração da proposta de intervenção. Em relação ao segundo documento, buscou-se identificar as habilidades já demonstradas pelas crianças no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à atenção, ao contato visual, à comunicação oral e à linguagem.

Na segunda sessão, apresenta-se uma breve análise das ocorrências de atenção conjunta em cenas do episódio selecionado para a intervenção. O foco principal dessa análise foi observar a presença de duas ações específicas — o olhar compartilhado e a verbalização conjunta — nas interações entre alguns personagens. Para isso, foram selecionadas duas cenas que ilustram a primeira ação e outras duas que evidenciam a segunda.

Na terceira sessão, apresenta-se a descrição e análise de cada uma das aulas que compuseram a proposta pedagógica, desenvolvida a partir do uso do gênero vídeo de animação. Cada aula está subdividida em três fases: a fase pré-interventiva, que descreve de forma sucinta o momento inicial da aula; a fase interventiva, que representa o núcleo da proposta, com ênfase na análise das cenas de atenção conjunta e na ocorrência dessas ações durante a exposição ao vocabulário selecionado; e, por fim, a fase pós-interventiva, que trata brevemente do encerramento de cada aula.

5.1 Retrato de Marcelo: singularidades e potencialidades

Apresentamos a análise documental relativa ao laudo médico da criança 1 que foi extremamente importante para a elaboração das propostas didáticas. Outro documento que apresentou alguns aspectos importantes no decorrer da pesquisa foi o "Acompanhamento de Habilidades Básicas", elaborado pela instituição campo da pesquisa, em colaboração com a professora regente, no ano de 2024. A criança 1 será identificada pelo nome fictício de Marcelo, a fim de garantir a confidencialidade de suas informações e dados pessoais, corroborando com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê

de Ética em Pesquisa (CEP). O referido laudo, inicialmente apresentava o nome completo da criança na primeira linha.

Redigido e assinado por um Neurologista Infantil, o laudo indicou que Marcelo apresentava o quadro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando déficits típicos dessa condição. Entre os principais desafios identificados, observou-se: dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comprometimentos nas interações sociais, comportamentos repetitivos e opositores, além de um limiar de frustração reduzido e frequentes dificuldades em relação à alteração de rotinas e áreas de interesse restritas.

Não menos relevante do que a análise das dificuldades associadas ao quadro, foram observadas orientações a respeito da intervenção no atendimento a criança, destacando-se a ênfase nas terapias fundamentadas na ciência ABA (*Applied Behavior Analysis* – ACA – Análise do Comportamento Aplicada). O profissional justificou a recomendação dessa abordagem específica, salientando que essa ciência permite identificar as limitações e dificuldades individuais de cada sujeito, direcionando para a importância de um trabalho estruturado com o intuito de promover a melhoria das possíveis dificuldades. Além disso, foi acrescentado que a ABA é a única ciência que tem apresentado atualmente os resultados mais positivos e eficazes no tratamento do transtorno.

Observou-se também a formulação de diversas solicitações referentes ao acompanhamento necessário para o desenvolvimento das habilidades de Marcelo e para a superação das suas dificuldades. As orientações sugeridas foram as seguintes: a) a elaboração de um plano terapêutico individualizado, a ser desenvolvido por um analista comportamental; b) a presença de um auxiliar terapêutico (AT), que deverá ser devidamente capacitado pelo analista — e que será responsável pela aplicação intensiva do programa ABA com a criança; e, por fim, a formação de uma equipe multidisciplinar composta por diversos profissionais envolvidos nos atendimentos semanais de terapia, como o fonoaudiólogo, a psicopedagoga, e terapeuta ocupacional, o especialista em psicomotricidade, o neurologista infantil e o nutricionista. Foi solicitado que a maioria desses profissionais possuíssem especialização em ABA, e que, no caso do neurologista infantil, o acompanhamento clínico fosse realizado a cada três meses, com o objetivo de reavaliar tanto a condição clínica quanto a medicação utilizada.

O documento elencou a importância do trabalho multidisciplinar e também a relevância de iniciar as intervenções o mais precocemente possível, sugerindo que a

plasticidade neuronal presente na infância pode facilitar uma resposta mais eficaz, alterando, assim, o curso natural da doença. Nesse contexto, o uso do termo “doença” pelo Neurologista Infantil nessa parte do documento, nos causou considerável estranhamento, pois compreendemos inadequado o emprego desse termo para se referir ao autismo, uma vez que o transtorno não é classificado como uma doença, mas como um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual pode se manifestar de maneira espectral, ou seja, cada indivíduo pode apresentar características e níveis de habilidades diversos, e formas relativamente diferentes, como já discutimos anteriormente.

No que concerne ao documento intitulado "Acompanhamento de Habilidades Básicas", referente ao ano de 2024, observou-se a inclusão de informações essenciais, tais como o nome completo da criança, sua data de nascimento, a turma à qual estava vinculada, o ano de elaboração do documento e o nome da coordenadora responsável pelas orientações e revisões. Inicialmente, constatou-se que o acompanhamento apresentou observações acerca de diversas habilidades desenvolvidas no contexto escolar por meio de uma escala cromática, o que facilitou significativamente nossa compreensão e visualização dos dados. As habilidades descritas no referido documento incluíam: socialização, atenção, imitação, linguagem, comunicação, consciência do eu, consciência do outro, atividades funcionais, atividades corporais, coordenação motora ampla e fina, além das habilidades cognitivas.

Durante a análise, concentramo-nos em determinadas habilidades e seus respectivos tópicos. A habilidade de atenção e o tópico relacionado ao contato visual chamaram nossa atenção, uma vez que a escola reportou que, do 1º trimestre até uma parte do 3º trimestre, Marcelo apresentava um contato visual apenas parcial. Em relação à habilidade de linguagem, no tópico referente à identificação de figuras, as observações indicaram que, no 1º trimestre, a criança demonstrava dificuldades em identificar as figuras, apresentando uma identificação parcial no 2º e em parte do 3º trimestre. Ainda na habilidade de linguagem, no tópico “nomear figuras”, observou-se que, no 1º trimestre, Marcelo apresentava dificuldades para realizar tal tarefa, mas, no 2º e parte do 3º trimestre, houve uma notável evolução, permitindo-lhe nomear as figuras sem qualquer dificuldade.

No que se refere à habilidade de comunicação, especificamente no tópico “utiliza linguagem oral”, as observações indicaram que, no 1º trimestre, a criança não fazia uso da linguagem oral, enquanto no 2º trimestre, ele a utilizava com considerável

difficuldade. Em parte do 3º trimestre, Marcelo passou a utilizar a linguagem oral, embora de forma parcial.

O documento foi devidamente estruturado, proporcionando uma avaliação das habilidades de maneira clara e precisa. Justifica-se que as habilidades selecionadas para análise (atenção, comunicação e linguagem) são de extrema relevância para o desenvolvimento da aprendizagem do vocabulário da língua inglesa por Marcelo. Isso porque, para assistir a um vídeo de animação, por exemplo, ele necessitaria estabelecer contato visual; para compreender as palavras, seria imprescindível observar as figuras e identificá-las; e, finalmente, para falar, imitar ou repetir as palavras na Língua Alvo, seria necessário utilizar a linguagem oral e nomear as figuras.

5.2 Retrato de Bento: singularidades e potencialidades

No tocante à criança 2, que receberá o nome fictício de Bento, infere-se que não foi possível consultar o laudo médico diretamente na escola, pois a instituição alegou que a família ainda não havia disponibilizado. Dessa forma, a pesquisadora acionou a família que prontamente disponibilizou. Diante disso, percebeu-se que o documento continha a mesma estrutura do laudo da criança 1, porém, na ocasião a neuropediatra responsável, iniciou a escrita pontuando que Bento possuía sintomas de um atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor e de linguagem e seguiu descrevendo algumas características que faziam parte do Transtorno do Espectro Autista.

O documento abordou a importância das terapias e tratamento multiprofissional, descreveu do que se tratava o transtorno e também pontuou a Análise do Comportamento Aplicada como a ciência mais eficaz no tocante às intervenções. Assim como, sugeriu o analista psicológico comportamental e acompanhante terapêutico devidamente treinado com experiência no método.

Algumas solicitações observadas no laudo, incluíram fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, psicólogo infantil, psicomotricidade, nutricionista infantil e atividade de natação pelo menos duas vezes por semana. O documento consultado não é atualizado, tendo em vista que foi redigido quando Bento ainda tinha 3 anos de idade. Desse modo, subentende-se que provavelmente o volume de terapias tenha mudado e a criança tenha superado algumas dificuldades.

O “Acompanhamento de habilidades básicas”, demonstra exatamente a superação de algumas dificuldade e desenvolvimento de habilidades diversas, pois

pontuou que no quesito habilidade de comunicação, no aspecto contato visual, no 1o trimestre Bento o fazia de forma parcial, porém a partir do 2o até parte do 3o trimestre, a criança passou a fazê-lo sem dificuldades. Já no que se refere a habilidade de linguagem, mais especificamente no aspecto identificação de figuras, a criança não possuía nenhuma dificuldade de identificar, e no aspecto nomear figuras, também o fazia com êxito.

No que concerne a habilidade de comunicação, especificamente no tópico utiliza a linguagem oral, observou-se que Bento também não possuía dificuldades e grifa-se também o fato da criança utilizar a comunicação visual de forma satisfatória durante os 3 trimestres.

A partir do exposto, conclui-se que, embora o laudo não tenha sido disponibilizado para análise, o documento apresentado pela escola auxiliou bastante para uma melhor eficácia durante o planejamento das intervenções, permitindo uma melhor observação das necessidades, dificuldades ou potencialidades tanto de Marcelo quanto de Bento.

5.3 Desvendando a atenção conjunta no episódio

Como já exposto anteriormente, Dora, a Aventureira retrata uma personagem infantil que estabelece interações não apenas com os demais personagens da narrativa, mas também com o público infantil espectador. Embora alguns de seus interlocutores não sejam humanos, esses personagens agem como pessoas e fazem uso tanto da linguagem verbal — por meio de enunciados orais e vocábulos específicos — quanto da linguagem não verbal, valendo-se de gestos como o apontar, a fim de construir uma dinâmica interacional entre si e com a protagonista central.

Dessa forma, propomo-nos a observar as ocorrências de atenção conjunta ao longo do episódio, considerando a interação entre os personagens e os objetos presentes nas cenas. Para isso, selecionamos quatro trechos do episódio em que se evidenciam comportamentos característicos desse processo interacional, tais como o olhar compartilhado e a verbalização conjunta — componentes da atenção conjunta e foco principal das análises aqui pretendidas.

Para melhor estruturação dessa seção do trabalho, dividiu-se as análises em duas partes: a) ocorrência do olhar compartilhado no episódio e b) ocorrência da verbalização conjunta no episódio. Os registros que compõem esta etapa são constituídos por capturas

de tela realizadas a partir de pausas estratégicas no vídeo de animação, acompanhadas da breve análise das ações identificadas.

5.4 Entre olhares compartilhados: Dora, o urso e Botas

Na figura 5 observa-se que enquanto a Dora e o urso estão no cenário repleto de bolos contendo uma boleira gigante cheia de brinquedos, ocorre o olhar compartilhado entre Dora e o urso aos 1 min.22 segs. do episódio. Como indicam as setas brancas na imagem, isso se dá, quando a menina e o urso, auxiliam os bebês a pegar os brinquedos dentro da boleira gigante e embarcar no carro azul em direção ao aniversário dos bebês de forma que na cena ambos conduzem o olhar para a mesma direção, nesse caso, para um terceiro elemento, um dos objetos que um dos bebês está segurando.

Figura 5 - Olhar compartilhado entre Dora e o urso



Fonte: captura de tela no episódio, 2025.

Em continuação as análises, na figura 6, em um cenário de um estábulo, enquanto Dora e seu amigo macaco Botas estão percorrendo o caminho e encontram um cavalo, ocorre mais uma cena de olhar compartilhado aos 2 min.46 segs. do episódio. Como as setas brancas destacadas na imagem indicam, os dois personagens conduzem o olhar ao mesmo tempo para um terceiro elemento (o cavalo) que está bloqueando o caminho.

Figura 6 - Olhar compartilhado entre Dora e Botas



Fonte: captura de tela no episódio, 2025.

5.5 Entre olhares e palavras: Dora, Botas e o urso

Na figura 7 enquanto Dora e o macaco Botas estão posicionados na borda do lago e desejam atravessá-lo, ocorre a verbalização conjunta entre ela e o macaco Botas aos 5 min.29 segs. do episódio. Como indica a imagem, os balões de fala e a legenda, isso se dá, quando a personagem e o macaco olham para o mesmo objeto (o barco) e a menina verbaliza a frase *A chocolate boat*, indicando que existe um barco de chocolate no cenário à sua esquerda. Vale acrescentar que, como indica a imagem e a seta, na mesma cena também se percebe a presença de outras ações de atenção conjunta, como por exemplo o gesto de apontar da menina em direção ao barco de chocolate e o olhar compartilhado para o mesmo objeto entre os dois personagens.

Figura 7 - Verbalização conjunta entre Dora e o macaco Botas



Fonte: captura de tela no episódio, 2025.

Na figura 8, enquanto os personagens estão no cenário inicial do episódio, nesse caso uma cozinha e na ocasião preparando um bolo, ocorre mais uma ação de verbalização

conjunta aos 0 min. 58 segs. do episódio. Como indica a imagem e o balão de fala, isso se dá, quando a menina e o urso conversam entre si e com o telespectador sobre como o alimento ficou delicioso e nesse trecho do vídeo, o urso verbaliza a frase *I love my cake* (Eu amo meu bolo) enquanto a Dora está com o olhar voltado para o urso, desviando o olhar para o alimento posteriormente, posicionado na mão do urso.

Figura 8 - Verbalização conjunta entre Dora e o urso



Fonte: captura de tela no episódio, 2025.

Durante a análise de partes do episódio selecionado de Dora, a Aventureira, foram identificadas diversas ações de atenção conjunta e que podem favorecer o estabelecimento da atenção conjunta por parte do público infantil que assiste, como o olhar compartilhado entre os personagens, gesto de apontar da personagem principal fazendo referência a um terceiro elemento da cena, e uso de perguntas diretas ao telespectador. Compartilhamos da perspectiva de que as pausas durante as interações entre Dora e os outros personagens da narrativa no episódio, que contribuem com a iniciativa da resposta do telespectador, assim como as mudanças de entonação e expressões faciais, que também estão presentes na narrativa, podem denotar oportunidades ricas de engajamento compartilhado entre a criança e o conteúdo.

A partir do exposto, infere-se que o conjunto de elementos compostos no referido episódio, são importantes no contexto da aprendizagem de vocabulário da língua inglesa para crianças autistas, pois na maior parte do tempo, o vídeo de animação expõe verbalizações compartilhadas entre os personagens e essas verbalizações direcionam a atenção do telespectador para objetos nomeados em cena, contribuindo assim para a ampliação lexical e para o desenvolvimento comunicativo.

A partir do exposto, com base nos trechos analisados, resume-se que as ações de atenção conjunta se fazem presentes no decorrer do episódio, tanto nos momentos em que

ele expõe as situações e os diferentes cenários, quanto no momento em que emerge o vocabulário selecionado para a pesquisa.

5.6 A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 1

A sessão seguinte, discorre sobre a análise das cenas de atenção conjunta selecionadas durante as interações na aula 1. Entre as cenas observadas, destacam-se um total de 10 recortes que foram primordiais para a construção da primeira análise.

5.6.1 Aula 1: fase pré interventiva

A aula realizada em 13 de novembro de 2024 teve início com a professora cumprimentando todas as crianças por meio da expressão em inglês: *Good morning, everybody*. Os alunos Bento e Marcelo foram posicionados em um local que possibilitasse melhores condições para a gravação e coleta de dados destinados à análise. Observou-se que, enquanto Bento respondeu ao cumprimento de forma oral, Marcelo permaneceu em silêncio, mesmo diante da tentativa da professora de estimular uma resposta ao posicionar-se à sua frente.

Figura 9 - Momento inicial da aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Em seguida, a professora propôs que as crianças realizassem uma oração intitulada *Hail Mary*, unindo as mãos à frente do corpo. Para isso, utilizou o comando em inglês: *It's time to pray* (é hora de rezar). Nesse contexto, Marcelo necessitou de auxílio,

pois não uniu as mãos espontaneamente. A docente, então, posicionou-se à sua frente e o auxiliou, juntando uma mão à outra. Enquanto Marcelo precisou de suporte e não permaneceu com as mãos unidas até o final da oração, Bento realizou o gesto de forma autônoma, reagindo prontamente ao comando e mantendo-se concentrado até o término da atividade. Cabe destacar que os dois momentos descritos foram mediados exclusivamente pela voz da professora, sem o uso de recursos visuais, mas com apoio de gestos. Após esse episódio, observou-se que Marcelo mantinha frequentemente a mão esquerda na boca, comportamento que evidenciava certa inquietação. Em seguida, ele ergueu a carteira com ambas as mãos, momento em que sua acompanhante terapêutica (AT) interveio para ajustar sua postura.

No momento seguinte, a professora pronunciou a frase em inglês *"I've got a surprise for you. Let's see!"* (Tenho uma surpresa para vocês. Vamos ver!), acompanhando-a de gestos: posicionou as mãos à frente do rosto, como se o escondesse, e, ao proferir a frase, abriu-as revelando o rosto. Em seguida, disse *"Wait a minute"* (Esperem um minuto) e saiu da sala, gerando expectativa entre as crianças. Nesse intervalo, observou-se que Marcelo deitou-se sobre a mesa, demonstrando pouco interesse pela interação, enquanto Bento voltou-se para o colega ao lado, buscando iniciar um diálogo. Ao retornar, a professora carregava uma grande caixa identificada como *"Mystery Box – Caixa Misteriosa"*. Diante da cena, Bento prontamente direcionou sua atenção para a docente, estabelecendo contato visual. Marcelo, por outro lado, manteve a postura anterior — com a mão esquerda na boca e movimentando a carteira para frente e para trás —, o que demandou, mais uma vez, a intervenção da acompanhante terapêutica (AT).

Uma canção sobre a "caixa mágica" foi entoada, acompanhada por palmas realizadas pelas crianças em conjunto com a professora. Observou-se que Marcelo não acompanhava os movimentos, o que levou à utilização do comando em inglês *"Clap your hands"*, Marcelo, com ênfase em seu nome e demonstração do gesto. No entanto, não houve resposta imediata, sendo necessária a intervenção da acompanhante terapêutica (AT), que orientou Marcelo em sua língua materna a bater palmas. Em resposta, ele realizou alguns movimentos com a mão direita, batendo-a levemente sobre a carteira. Em contrapartida, Bento demonstrou interesse pela atividade, estabeleceu contato visual com a professora e conseguiu acompanhar os gestos, batendo palmas junto com os demais.

Considera-se que todos os aspectos descritos até o presente momento, são relevantes para a análise dos dados, pois a atenção, contato visual e imitação são

elementos primordiais para a ocorrência de aprendizagens. Sobre a presença do contato visual em específico, de acordo com Faria e Borba (2024), este pode denotar um interesse na interação social, enquanto a perda dele pode significar uma grande indiferença, embora saibamos que a escolha pelo direcionamento da preferência visual é bem diminuída em quem possui o transtorno. Alguns estudos comparativos de rastreamento ocular, por exemplo, concluem que crianças com TEA olham menos para a região da boca, olhos e nariz, o que justifica termos optado pelo uso de vídeo e imagens durante as interações, pois a fala, os gestos ou o rosto do professor poderiam não ser suficientes durante o processo.

Conforme previsto, o momento seguinte consistiu na apresentação da personagem Dora Aventureira, protagonista do desenho de animação. Para isso, utilizou-se uma boneca de pelúcia representando a personagem, previamente colocada dentro da *Mystery Box*. A professora conduziu a atividade de forma a despertar a curiosidade das crianças, fazendo suspense e questionando: - *What's in the mystery box?* (O que está dentro da caixa?), enquanto caminhava pela sala. Observou-se que, durante essa interação, tanto Marcelo quanto Bento acompanharam a movimentação da professora com o olhar, demonstrando atenção conjunta direcionada à caixa. Em seguida, foi realizada uma contagem em inglês — “*One, two, three, go*” — juntamente com as crianças, culminando na abertura da caixa e revelação da boneca, mostrando apenas suas costas. Nesse momento, Marcelo esboçou um sorriso e fixou o olhar na boneca, enquanto Bento exclamou em voz alta: É a Dora!

A professora manteve a interação com a boneca de pelúcia por alguns instantes, propondo perguntas como: Quem é essa? com o objetivo de estimular a participação das crianças. Quando a pergunta foi direcionada a Marcelo, mesmo com a boneca posicionada à sua frente, ele necessitou da mediação da acompanhante terapêutica (AT) para formular uma resposta. Bento, por sua vez, respondeu de forma espontânea e bem-humorada, dizendo: - Essa é a Dorinha!

No caso de Marcelo, diferentemente de Bento, observou-se que, até o presente momento, a habilidade de atenção, especificamente no que se refere ao contato visual, restringiu-se a poucos segundos. Da mesma forma, a expressão oral foi limitada, indicando dificuldades no uso funcional da linguagem. As análises sugerem a ocorrência de ecolalia imediata, o que dificultou a compreensão sobre o real entendimento da atividade — ou seja, se Marcelo de fato reconheceu a personagem apresentada ou apenas repetiu o nome após a mediação da acompanhante terapêutica. Segundo Santos et al.

(2023), a ecolalia é considerada um transtorno de linguagem, caracterizado pela repetição da fala de outra pessoa. A ecolalia imediata, especificamente, refere-se à repetição verbal que ocorre poucos segundos após a emissão do interlocutor. Nesse contexto, parte da literatura tem discutido, de forma atualizada, a funcionalidade ou não da ecolalia no espectro do autismo, reconhecendo que sua ocorrência pode assumir diferentes significados comunicativos a depender do contexto e da intencionalidade envolvida.

A sequência das interações ocorreu com a apresentação da personagem Dora Aventureira por meio da canção intitulada *Hello Song*, reproduzida pela professora, que movimentava a boneca de um lado para o outro enquanto caminhava pela sala e incentivava as crianças a cumprimentarem a personagem em inglês. Nessa etapa, observou-se que Marcelo demonstrou pouco interesse pela atividade musical, estabelecendo contato visual limitado e não imitando os movimentos sugeridos, mesmo diante da mediação direta da professora, que se posicionou à sua frente para reforçar os comandos. Bento, por sua vez, ainda que tenha sido observado levantando a carteira novamente, participou da proposta em alguns momentos, imitando os gestos apresentados e demonstrando certo envolvimento com a atividade.

Neste ponto do trabalho, é pertinente refletir sobre a habilidade de imitação. Conforme apontam Liberalesso e Lacerda (2020), o comportamento humano é frequentemente mediado por processos de imitação seguidos de reforçamento, como exemplificado por ações cotidianas como bater palmas, acenar ou expressar-se por meio de mímicas faciais. No entanto, no contexto do transtorno do espectro autista, tais comportamentos podem não ocorrer de forma espontânea, exigindo, em muitos casos, ensino estruturado. Esse aspecto justifica a postura da professora ao posicionar-se à frente das crianças para modelar as ações esperadas em cada situação. Ressalta-se, ainda, que a imitação desempenha papel relevante na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, uma vez que o processo de aquisição lexical envolve a escuta atenta, a compreensão e a repetição dos fonemas pronunciados pelo adulto, por meio da expressão oral.

5.6.2 Aula 1: fase interventiva

Embora, na fase anterior à intervenção, o vocabulário não se manifestasse de forma explicitada, justifica-se que as interações realizadas nesse momento tenham desempenhado papel fundamental para o desenvolvimento da proposta. A experiência profissional da pesquisadora evidencia que, antes de qualquer estímulo voltado à

aprendizagem de palavras, é necessário o estabelecimento de um vínculo afetivo entre as crianças, o professor e a atividade proposta. Nesse sentido, o uso da boneca de pelúcia, aliado às diferentes ações conduzidas pela professora, evidencia o cuidado e a intencionalidade afetiva presentes na condução do trabalho. Ademais, observou-se, ainda na fase pré-interventiva, a ocorrência de episódios de atenção conjunta, expressos por meio de diferentes comportamentos, o que reforça a ideia de que múltiplos elementos contribuem para o estabelecimento e a sustentação dessa habilidade nas fases subsequentes da intervenção.

A fase interventiva da primeira aula consistiu na exibição parcial do episódio *Dora Yummy Food Marathon*, por meio do qual as crianças tiveram seu primeiro contato efetivo com o vocabulário em inglês. Durante a apresentação do vídeo, observou-se que Marcelo manteve contato visual limitado e apresentou sinais evidentes de inquietação. Em alguns momentos, quando a acompanhante terapêutica (AT) se posicionou ao seu lado, ele direcionou o olhar para as imagens em movimento, porém por breve período, chegando a sentar-se no chão, indicando resistência em permanecer na carteira.

Figura 10 - Momento de exibição do vídeo de animação



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Aos 28 minutos da interação, ao término de uma parte do episódio, a professora retrocedeu o vídeo, pausando em trechos selecionados para possibilitar às crianças a visualização de imagens estáticas relacionadas ao vocabulário abordado. Durante as pausas, a docente indicava cada imagem e questionava as crianças com a expressão *What's this?* (O que é isso?), incentivando-as a nomear as palavras em inglês. Quando a pergunta foi dirigida a Marcelo, ele inicialmente repetiu a resposta apresentada pela professora; entretanto, na terceira pergunta, ao visualizar a imagem da “melancia”, conseguiu produzir espontaneamente a palavra em inglês. Enquanto Bento observando as ações dos colegas, respondeu prontamente às perguntas utilizando o vocabulário indicado, sempre que solicitado.

No quadro 6, que se divide entre demonstração de interesse por meio do contato visual e conhecimentos prévios de cada criança, elaborado a partir de uma legenda de cores, no qual a cor vermelha indica interesse e conhecimentos prévios totais, a cor verde indica o critério parcial e a cor azul indica o critério nenhum, apresenta-se a primeira análise da fase interventiva referente à aula 1:

Quadro 6 - Aula 1: interesse e conhecimentos prévios

Aspectos analisados	Criança 1 - Bento	Criança 2 - Marcelo
Interesse		
Conhecimentos prévios		

Fonte: quadro elaborada pela autora, 2024.

Legenda:

Total	
Parcial	
Nenhum	

O quadro exposto indica que a criança Bento demonstrou total interesse pela proposta, evidenciado por meio das ações de responder a perguntas e cumprimentos simples na língua alvo, além de manter-se focado durante grande parte do tempo, tanto nas interações com a professora quanto na exposição do vídeo. Em contrapartida, apesar de apresentar conhecimento prévio relacionado ao desenho de animação, manifestado ao responder à pergunta *Who is this?* utilizando os nomes próprios Dora ou Dorinha, aparentou possuir pouco conhecimento prévio acerca do vocabulário trabalhado.

Marcelo, por sua vez, revelou interesse parcial pela proposta e pelo vídeo, assim como conhecimento prévio também parcial sobre o vocabulário, refletidos em contato visual menos frequente com os objetos e a professora, e em respostas mínimas aos estímulos e perguntas.

A seguir, apresenta-se a análise de algumas cenas de atenção conjunta de cada criança na fase interventiva da primeira aula, com ênfase em duas ações específicas: olhar compartilhado e verbalização conjunta. Tais ações foram observadas durante a exibição do vídeo de animação, considerado momento relevante para a análise. Para tanto, foram assistidas as gravações das aulas, selecionados os momentos mais significativos, pausadas as cenas e capturadas imagens estáticas. Posteriormente, as imagens foram editadas com a inserção de setas e textos explicativos, a fim de facilitar a visualização da presença ou ausência dessas ações.

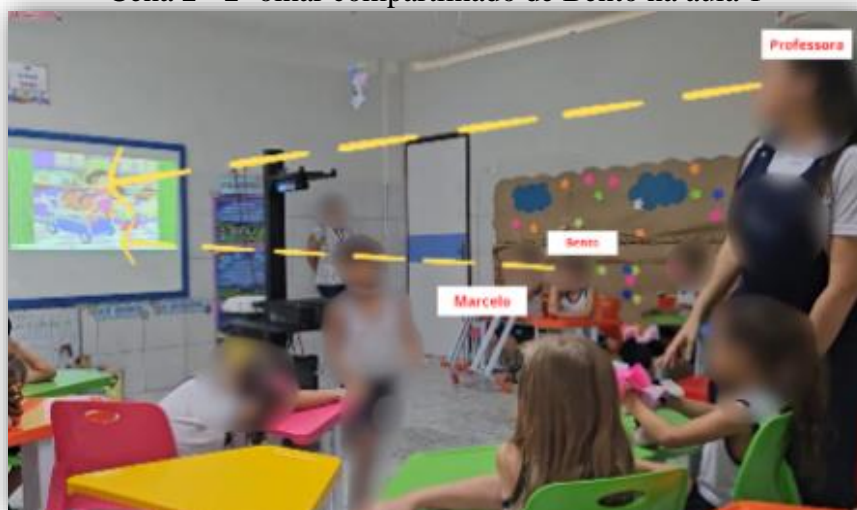
A seguir, apresentam-se três cenas de atenção conjunta referentes a Bento durante a exposição ao gênero vídeo na fase interventiva da primeira aula:

Cena 1 - 1º olhar compartilhado de Bento na aula 1



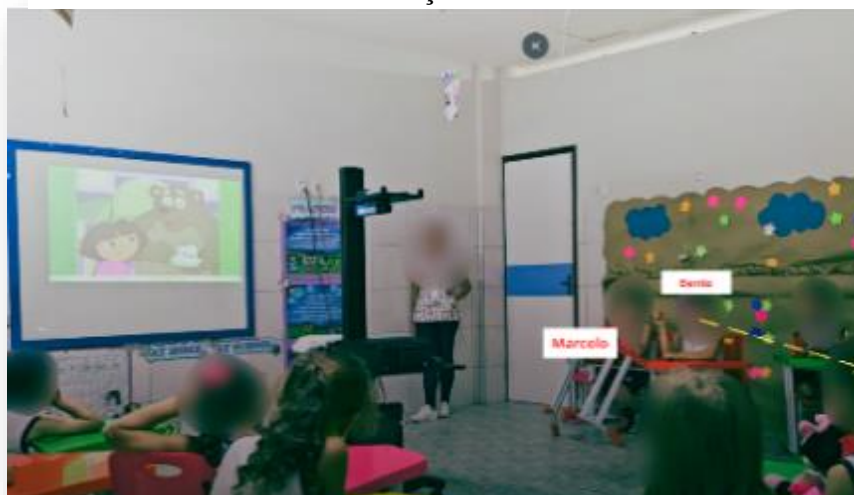
Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 2 - 2º olhar compartilhado de Bento na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 3 - 1ª distração de Bento na aula 1



As cenas 1, 2 e 3 apresentadas, indicam que durante a exposição ao gênero vídeo, a criança Bento compartilhou o olhar com a professora em duas ocasiões, tendo apresentado apenas uma breve distração, após a qual retornou sua atenção ao vídeo, mantendo contato visual por um período prolongado. Dessa forma, Bento conseguiu manter o foco por um tempo significativo, com frequência mínima de distrações. Para facilitar a compreensão, a seguir apresenta-se um quadro explicativo referente às cenas mencionadas, com base na ocorrência do olhar compartilhado de Bento na fase interventiva da primeira aula:

Quadro 7 - Olhar compartilhado de Bento na aula 1

Critério de análise	Descrição	Frequência
Olhar compartilhado de Bento	<p>Cena 1: A professora e Bento compartilham o primeiro olhar com o mesmo objeto, nesse caso o vídeo.</p> <p>Cena 2: A professora e Bento compartilham o segundo olhar com o mesmo objeto.</p> <p>Cena 3: Bento se distrai por um momento e desvia o olhar para o seu lado esquerdo.</p>	<p>1o olhar compartilhado: dos 00:12 minutos e 49 segundos da gravação até os 13 minutos e 23 segundos.</p> <p>2º olhar compartilhado: Dos 00:14 minutos e 12 segundos da gravação até os 00:14 minutos e 50 segundos com uma distração.</p> <p>1ª distração: Dos 00:14 minutos e 50 segundos até os 00:14 minutos e 54 segundos. Totalizando 4 segundos de distração.</p> <p>Totaliza-se dois olhares compartilhados e uma distração.</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Dando seguimento às análises, apresentam-se a seguir cinco cenas de atenção conjunta referentes a Marcelo durante a exposição ao gênero vídeo na fase interventiva da primeira aula:

Cena 4 - 1º olhar compartilhado de Marcelo na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 5 - 2º olhar de Marcelo na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 6 -Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 7 - Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 8 - Olhares de Marcelo para direções diferentes na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

As cinco cenas apresentadas (4, 5, 6, 7 e 8) indicam que, durante a exposição ao gênero vídeo, Marcelo compartilhou o olhar com a professora em duas ocasiões, porém por períodos muito breves. Além disso, demonstrou três episódios de distração, desviando o olhar para diferentes objetos por oito vezes. Embora tenha retornado à atenção ao vídeo, não conseguiu manter o foco por períodos prolongados. Assim, observa-se que Marcelo manteve o foco por tempo reduzido e apresentou uma frequência significativa de distrações. Para facilitar a compreensão, a seguir apresenta-se um quadro explicativo referente às cenas descritas, com base na ocorrência do olhar compartilhado de Marcelo na fase interventiva da primeira aula:

Quadro 8 - Olhar compartilhado de Marcelo na aula 1

Critério de análise	Descrição	Frequência
Olhar compartilhado de Marcelo	<p>Cena 4: A professora e Marcelo compartilham o primeiro olhar para o mesmo objeto, nesse caso o vídeo. E depois, Marcelo segue no foco atencional individual por um breve período de tempo.</p> <p>Cena 5: A professora e Marcelo compartilham o segundo olhar por um breve momento até que Marcelo se distrai.</p> <p>Cenas 6, 7 e 8: Marcelo se distrai, desviando o olhar para outros objetos por diversas vezes em um curto período de tempo.</p>	<p>1º olhar compartilhado: Dos 00:13 minutos e 54 segundos da gravação até os 00:14 minutos.</p> <p>2º olhar compartilhado: Dos 00:14 minutos e 12 segundos da gravação até os 00:14 minutos e 13 segundos.</p> <p>Distração 1: dos 00:14 minutos e 26 segundos da gravação até os 00:14 minutos e 41 segundos.</p> <p>Distração 2: Dos 00:14 minutos e 49 segundos da gravação até 00:14 minutos e 56 segundos.</p> <p>Distração 3: Dos 00:15 minutos e 03 segundos da gravação até os 00:15 minutos e 15 segundos.</p> <p>Totaliza-se dois olhares compartilhados para o mesmo objeto e 3 momentos de distrações compostas por oito olhares voltados para objetos diferentes que não correspondiam ao objeto vídeo. Observação: Marcelo volta o olhar para o objeto vídeo três vezes, porém não mantém o olhar por um longo período de tempo.</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

As cenas 9 e 10, apresentam a ação de verbalização conjunta observadas durante a fase interventiva, totalizando duas cenas para cada criança participante da pesquisa. Inicialmente, são analisadas as cenas referentes a Bento, seguidas da análise referente a Marcelo, mantendo-se a mesma dinâmica estrutural adotada nas observações anteriores:

Cena 9 - 1ª verbalização conjunta de Bento na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 10 - 2ª verbalização conjunta de Bento na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 9, conforme ilustrado na figura pela seta amarela e pelo balão de fala, observa-se que, enquanto assiste a uma parte do episódio, Bento aponta para o objeto vídeo e em seguida verbaliza a frase: “Ela está falando”. Embora a verbalização não seja direcionada à professora — que se encontrava atendendo alguém que surgiu repentinamente na porta da sala —, mas sim a um colega localizado à esquerda da criança, percebe-se que, ao proferir a frase, Bento refere-se à personagem principal do desenho, Dora. Tal comportamento evidencia o seu envolvimento com a proposta e a efetiva construção da atenção conjunta.

Na cena 10, no momento em que o vocabulário emerge no vídeo, especificamente com a palavra *watermelon*, Bento novamente realiza a ação de apontar e verbaliza a palavra “ali”. Infere-se que, nessa passagem, a personagem principal dirige uma pergunta ao telespectador, estabelecendo uma interação que requer resposta. Nesse contexto, a prontidão de Bento ao verbalizar a resposta, bem como a referência ao objeto *watermelon* por meio do gesto de apontar, indicam que ele compreendeu a pergunta e respondeu de forma adequada e esperada.

Para facilitar a compreensão das análises referentes às cenas 1 e 2 da fase interventiva da aula 2, apresenta-se o quadro explicativo que detalha a ocorrência da verbalização conjunta de Bento durante a exposição ao gênero vídeo de animação:

Quadro 9 - Verbalização conjunta de Bento na aula 1

Critério de análise	Descrição	Frequência
Verbalização conjunta de Bento	<p>Cena 9: Bento verbaliza a frase: ela está falando, enquanto aponta para o quadro branco onde está sendo projetado o vídeo, fazendo referência a personagem principal do desenho de animação.</p> <p>Cena 10: Bento verbaliza a palavra: ali, enquanto aponta para o quadro branco onde está sendo projetado o vídeo, fazendo referência a melancia.</p>	Ocorre duas vezes em um curto período de tempo, entre os 16min. 56 segs. (quando a primeira verbalização ocorre) até os 17min.45segs da gravação (quando a segunda verbalização acontece).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

A seguir, apresentam-se as cenas de verbalização conjunta observadas durante a fase interventiva da aula 1, referentes a Marcelo, seguindo a mesma dinâmica estrutural das observações previamente apresentadas.

Cena 11 - Ecolalia de Marcelo na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 12 - Estereotipia de Marcelo na aula 1



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A cena 11, conforme ilustrado na figura e evidenciado pelo balão de fala, indica a ausência de verbalização conjunta. No trecho da gravação selecionado para análise, Marcelo manifestou ecolalia, cantando uma música desvinculada do objeto vídeo e do contexto da interação. Além disso, conforme indicado pela seta amarela, seu olhar encontrava-se direcionado para outros objetos no momento.

Na cena 12, conforme indicado na imagem, observou-se que a criança apresentou estereotipias, manifestadas pela manipulação do mamilo direito com a mão esquerda, por dentro da camiseta. Essa ação perdurou durante grande parte da interação, conforme verificado na análise das gravações, indicando, portanto, que não houve verbalização conjunta nessa segunda cena.

A seguir, apresenta-se o quadro explicativo relativo às ações de Marcelo durante as interações na aula 1:

Quadro 10 - Verbalização conjunta de Marcelo na aula 1

Critério de análise	Descrição	Frequência
Verbalização conjunta de Marcelo	<p>Cena 11: Não houve ocorrência de verbalização conjunta, tendo em vista que Marcelo apresentou ecolalia expressando uma música que não fazia parte do contexto no vídeo de animação e também não tinha relação com o vocabulário.</p> <p>Cena 12: Não houve ocorrência de verbalização conjunta, tendo em vista que ao invés de se expressar oralmente e manifestar outras ações de atenção conjunta, Marcelo demonstrou estereotipia, manipulando o mamilo durante a exposição ao vídeo de animação.</p>	Ocorre ecolalia e estereotipia durante boa parte do tempo durante a exposição ao vídeo de animação.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Diante da primeira intervenção, observou-se que Marcelo apresentou dificuldade em manter o foco e a atenção por um tempo prolongado, assim como uma dificuldade considerável no que se refere ao contato visual tanto no momento em que a professora interagiu usando a própria voz, quanto no momento em que o vídeo (imagens em movimento) foi mostrado. Além disso, o participante não conseguiu expressar oralmente um conhecimento prévio significativo sobre o vocabulário apresentado, verbalizando espontaneamente apenas a palavra “*watermelon*”.

Nesse ponto da análise, retoma-se o referencial de Menezes e Amorim (2015), que discutem as diferentes modalidades perceptuais, refletindo sobre o reconhecimento de que a linguagem não verbal como as estereotipias por exemplo e a ecolalia em crianças autistas em específico também podem constituir-se atos comunicativos.

Nesse contexto, torna-se pertinente questionar se a baixa frequência do olhar compartilhado - enquanto uma das modalidades perceptuais na atenção conjunta - indica necessariamente a ausência de aprendizagem, ou se outras modalidades sensoriais, como o tato e a audição, poderiam estar sendo utilizadas e potencializadas durante a primeira intervenção. Ademais, a ausência da oralização espontânea do vocabulário em inglês significa que a criança efetivamente não possuía conhecimento prévio das palavras?

No que se refere a Bento, observou-se que ele não apresentou dificuldades para manter o foco e a atenção durante um período prolongado, tampouco para estabelecer contato visual, tanto com a professora e os recursos utilizados quanto durante a exposição ao vídeo. Embora tenha oralizado algumas palavras, demonstrou conhecimento prévio apenas de algumas delas. Notou-se também que apresentou maior agitação nos momentos finais da interação, chegando a deitar-se sobre a carteira em algumas ocasiões.

5.6.3 Aula 1: fase pós interventiva

A aula foi concluída quando a professora utilizou a boneca para o momento de despedida, empregando a frase “*It’s time to say goodbye*” (é hora de dizer adeus). Ao se aproximar das duas crianças, posicionando a boneca à sua frente e incentivando-as a se despedir da personagem Dora, observou-se que Marcelo estendeu a mão para tocar o brinquedo, enquanto Bento se despediu verbalmente dizendo “*Bye Dora*”.

5.7 A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 2

A sessão seguinte, discorre sobre a análise das cenas de atenção conjunta selecionadas durante as interações na aula 2. Entre as cenas observadas, destacam-se um total de 8 recortes que foram primordiais para a construção da segunda análise.

5.7.1 Aula 2: fase pré interventiva

A aula correspondente à intervenção 2, realizada em 14 de novembro de 2024, teve início com a mediação da professora, que conduziu as crianças da sala de origem até a sala destinada às atividades do programa bilíngue. Foi possível registrar o momento em que a docente abre a porta e as crianças adentram o ambiente. A partir da fala “*Sit down, everybody*” (sentem-se, todos), as crianças começaram a ocupar seus lugares, sendo que Bento e Marcelo foram novamente posicionados propositalmente em locais estratégicos, de modo a favorecer a visibilidade para fins de análise posterior das gravações. Observou-se ainda o uso da frase “*Come here, Bento*” (venha aqui, Bento), acompanhada de gesto indicativo com as mãos, a fim de redirecionar a criança, que inicialmente desejava sentar-se em outro local.

Um dos diferenciais da intervenção 2 consistiu na presença da analista do comportamento que acompanha Bento, a qual não esteve presente durante a primeira intervenção. Em diálogo informal, a referida profissional explicou que sua atuação em determinados momentos da rotina escolar tem como objetivo observar comportamentos específicos da criança, a fim de propor, em conjunto com a escola, estratégias de intervenção caso tais comportamentos sejam considerados prejudiciais ao seu desenvolvimento integral.

Antes do início das interações entre a professora e as crianças, foi observado que Bento segurava um objeto em suas mãos, identificado posteriormente como um

mordedor. A professora, de forma cuidadosa, dirigiu-se à analista do comportamento que acompanhava o aluno, expressando preocupação quanto à possibilidade de o objeto funcionar como elemento de distração durante as atividades. Chegou, inclusive, a sugerir que ele fosse guardado no estojo. A analista, por sua vez, esclareceu que o objeto se tratava de um mordedor terapêutico, destinado a ser utilizado por Bento em situações de ansiedade ou diante da iminência de comportamentos inadequados — como episódios de agressividade com colegas, que já vinham sendo observados anteriormente, demandando intervenções específicas. Esse momento evidenciou o olhar atento da professora-pesquisadora às necessidades da criança, bem como sua postura ética e receptiva frente às orientações da profissional especializada, demonstrando sensibilidade ao processo individual de Bento e comprometimento em não interferir negativamente em seu desenvolvimento.

As interações da intervenção 2 tiveram início com a professora saudando o grupo com a frase “*Good morning, everybody*”, em continuidade às práticas rotineiras já observadas na intervenção anterior, como oração, cumprimentos simples e músicas. Ressalta-se, contudo, que a descrição detalhada do momento pré-interventivo contribui significativamente para a compreensão do processo individual de cada criança. Ainda que, nesse estágio, as interações não estejam diretamente associadas à aprendizagem do vocabulário da língua inglesa, entende-se que manifestações de atenção conjunta já podem ser identificadas, o que será aprofundado nas análises subsequentes.

A rotina da oração foi retomada, com todas as crianças unindo as mãos em posição de prece. Observou-se que Marcelo, assim como na intervenção anterior, necessitou de auxílio para realizar o gesto. Seu olhar permanecia disperso, direcionado a diferentes pontos da sala, até que a professora se aproximou, posicionando-se à altura de seu rosto e repetindo seu nome. Após essa mediação direta, Marcelo respondeu ao chamado, imitando o gesto de juntar as mãos.

O momento seguinte, previsto no planejamento da aula, consistiu na saudação à personagem Dora, representada pela boneca de pelúcia retirada da caixa misteriosa. Observou-se que, ao visualizar a caixa, Marcelo direcionou o olhar para ela e esboçou um sorriso. Esse comportamento pode indicar um reconhecimento da atividade anteriormente realizada, bem como uma expectativa positiva em relação ao que seria apresentado. A Figura 7, por meio da seta amarela, evidencia o direcionamento do olhar de Marcelo à caixa no exato momento em que sorri.

Figura 11 - O olhar de Marcelo para a caixa



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A turma foi convidada a formar um círculo em pé para cantar e dançar a música “Hello”. Nesse momento, a professora estendeu a mão para Marcelo com o objetivo de auxiliá-lo a levantar-se e integrar-se ao círculo, enquanto Bento encontrava-se distraído com o mordedor, sendo necessário o apoio de uma colega para que se levantasse. À medida que a música foi executada, observou-se que Bento acompanhou os movimentos da professora e dos colegas do início ao fim. Já Marcelo reproduziu espontaneamente apenas um gesto ao longo da música, correspondente ao sinal de "legal", representado com os dois polegares, conforme ilustrado na imagem a seguir.

Figura 12- Música da rotina na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

5.7.2 Aula 2: fase interventiva

Durante a fase interventiva, a caixa surpresa foi utilizada como recurso para apresentar às crianças algumas imagens relacionadas ao vocabulário trabalhado no episódio exibido na intervenção 1. A professora conduziu a atividade criando uma atmosfera de expectativa antes de retirar, uma a uma, as figuras do interior da caixa. Observou-se que Bento manteve o olhar direcionado às imagens na maior parte do tempo. Marcelo, por sua vez, desviou o olhar em alguns momentos, porém conseguiu sustentar o contato visual quando a professora se posicionou à sua frente, mostrando-lhe as figuras de maneira mais próxima.

À medida que as imagens foram retiradas da caixa, a docente fez perguntas ao grupo como *What's this?* e *What can you see?*, com o intuito de estimular as crianças a nomearem os itens em inglês, incluindo personagens e objetos presentes no desenho animado. Entre as figuras apresentadas, destacam-se: Dora, Botas, *monkey*, *banana*, *cenouras*, *bolo*, *melancia* e *apple*.

Embora os nomes próprios dos personagens não constituíssem o foco central dos objetivos de aprendizagem, sua inclusão justifica-se pela relevância que esses elementos assumem na dinâmica interativa do vídeo de animação, contribuindo potencialmente para o engajamento das crianças. A Figura 9 ilustra o momento em que as imagens estáticas extraídas do vídeo foram exibidas ao grupo.

Figura 13 - Caixa misteriosa e imagens estáticas na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Embora não estivesse prevista no planejamento da proposta interventiva 2, a atividade subsequente consistiu na exibição de um quebra-cabeça digital projetado no quadro branco, por meio do uso do computador e do projetor multimídia. Nessa ocasião, a professora reutilizou as mesmas figuras estáticas apresentadas anteriormente com o objetivo de reforçar o vocabulário trabalhado. À medida que as peças quadradas do quebra-cabeça eram progressivamente removidas, revelava-se, de forma gradual, a imagem correspondente. As crianças, por sua vez, eram instigadas a antecipar qual figura estava sendo exibida e a nomeá-la em inglês.

No que se refere à não previsão dessa atividade no planejamento da sequência didática, justifica-se que é apropriado reconhecer a importância de realizar adaptações e flexibilizações, à medida que se compreende as demandas específicas não apenas das crianças com desenvolvimento atípico, mas também daquelas com desenvolvimento típico, sobretudo no contexto da Educação Infantil — etapa fundamental da formação humana em diferentes aspectos. A quantidade de alunos na turma selecionada para a intervenção e a prevalência de alguns comportamentos desafiadores de algumas crianças, detonaram essa necessidade de encontrar diferentes estratégias que contribuíssem com a participação de todos e o melhor engajamento durante as atividades.

Durante a fase interventiva da aula 2, observaram-se interações significativas de Bento e Marcelo tanto com os objetos utilizados pela professora quanto com a própria docente. Ressalta-se, nesse contexto, a relevância de determinadas estratégias

pedagógicas empregadas, as quais parecem ter favorecido reações e interações por parte das crianças. Dentre essas estratégias, destaca-se o contato visual e físico próximo estabelecido pela professora-pesquisadora, tanto no momento da apresentação dos objetos e das figuras estáticas quanto nas situações em que buscava orientar os alunos na reprodução de determinados gestos, como o ato de juntar as mãos nos momentos iniciais.

Esse aspecto corrobora Costa Filho (2011), que afirma que as estratégias de atenção conjunta são empregadas por adultos com a finalidade de promover e estabelecer trocas comunicativas. No caso da pesquisadora e das crianças participantes da presente investigação — em contraposição a bebês, que, em geral, utilizam prioritariamente a linguagem não verbal em suas interações iniciais —, essas trocas ocorreram predominantemente por meio da linguagem verbal. Contudo, no caso de Marcelo, a expressão verbal espontânea revelou-se mais limitada, especialmente no que tange à comunicação espontânea.

Dando seguimento às análises, apresentam-se a seguir algumas cenas de atenção conjunta referentes a Bento e Marcelo durante a fase interventiva da aula 2, com destaque para momentos de exposição ao vocabulário em inglês por meio das imagens estáticas retiradas da caixa, tomando como referência as mesmas categorias de atenção conjunta discutidas anteriormente.

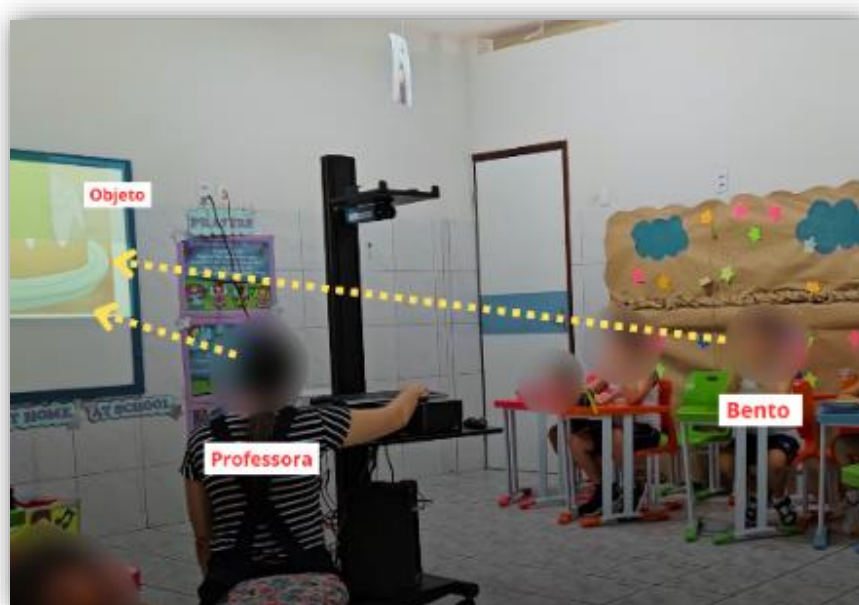
A seguir, selecionaram-se duas cenas de atenção conjunta extraídas das gravações da aula 2, com o objetivo de observar a ocorrência do olhar compartilhado de Bento durante a exposição das imagens estáticas, retiradas por meio de pausas e capturas de tela do vídeo de animação, impressas e utilizadas pela professora durante as interações. A primeira cena corresponde a um momento inicial da fase interventiva, enquanto a segunda foi extraída de um momento posterior dessa mesma fase. Essa dinâmica será igualmente seguida nas análises das cenas referentes a Marcelo posteriormente.

Cena 13 - 1º olhar compartilhado de Bento na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 14 - 2º olhar compartilhado de Bento na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 13, elemento foco foi a figura impressa do bolo, que a professora segurava em sua mão direita. A cena ocorreu aos 13 minutos e 13 segundos da aula 2 e evidencia duas hipóteses distintas. A primeira hipótese considera que a professora direcionou o olhar exclusivamente para Bento, enquanto este observou o objeto. A segunda hipótese sugere que ambos alternaram o olhar entre si, ora direcionando o olhar um ao outro, ora fixando-o no objeto. Esta última hipótese, conforme entendimento teórico, corresponde à alternância do olhar — quando a criança alterna o foco visual entre

a professora e o objeto — e não ao olhar compartilhado, caracterizado pelo olhar simultâneo de ambos para um mesmo objeto. Contudo, em razão da configuração espacial entre professora, criança e objeto — com a professora posicionada à frente da criança e o objeto próximo ao seu campo visual — não é possível afirmar com precisão a ausência do olhar compartilhado.

Na cena 14, o elemento foco foi a figura do bolo projetada no quadro branco por meio do aparelho de data show. A cena ocorre aos 20 minutos e 5 segundos da gravação e evidenciou de forma mais clara a ocorrência do olhar compartilhado, uma vez que, enquanto a professora retirava as peças do quebra-cabeça uma a uma, com o objetivo de que as crianças identificassem a palavra, ambos direcionaram simultaneamente o olhar para o quadro e para a imagem do bolo ali projetada.

As duas cenas selecionadas para este recorte indicam que Bento pode ter compartilhado o olhar com a professora no início da fase interventiva, assim como pode ter manifestado a alternância do olhar. Dessa forma, apesar de a análise privilegiar a ação do olhar compartilhado, observou-se, ao longo da aula 2, uma maior ocorrência da alternância do olhar — um aspecto fundamental para a gestão da atenção conjunta — do que do olhar compartilhado propriamente dito.

Outra reflexão pertinente diz respeito ao fato de que o recurso didático utilizado variou entre os momentos analisados, assim como as estratégias interacionais da professora e a proximidade física em que ela se colocou nas duas cenas. Ou seja, enquanto na cena 1 a professora utilizou imagens impressas extraídas do episódio do desenho animado, estabelecendo maior proximidade física com a criança (aproximando-se e mantendo a imagem mais próxima ao seu campo visual), na cena 2 empregou um recurso mais interativo, por meio do computador e da projeção, mantendo uma distância física maior.

A seguir, apresenta-se o quadro explicativo sobre as ações de olhar compartilhado de Bento na fase interventiva da aula 2:

Quadro 11 - Olhar compartilhado de Bento na aula 2

Critério de análise	Descrição	Frequência
Olhar compartilhado de Bento na aula 2	<p>Cena 13: Pode-se supor a ocorrência da alternância do olhar e olhar compartilhado, tendo em vista que Bento e a professora podem ter alternado o olhar entre a figura e eles mesmo e ter olhado para o objeto (imagem do bolo) ao mesmo tempo.</p> <p>Cena 14: Confirma-se a ocorrência de olhar compartilhado, tendo em vista que ao ser exposto a imagem do bolo a partir de uma estratégia didática diferente (a projeção da imagem do bolo no quadro branco com o uso do Datashow), ambos olharam para a imagem ao mesmo tempo.</p>	Possível ocorrência de alguns olhares alternados e um olhar compartilhado a partir do recorte selecionado para a análise.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

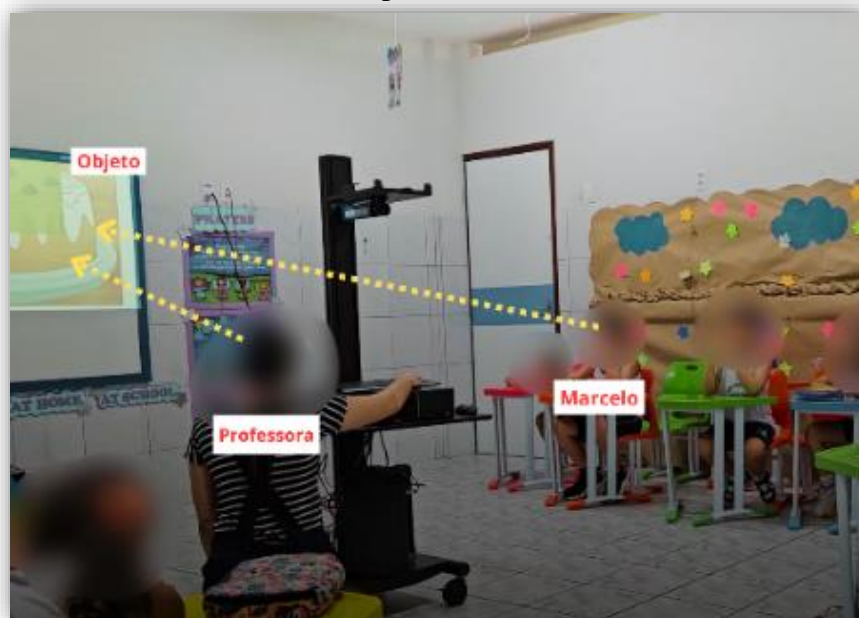
Posteriormente, apresentam-se duas cenas de atenção conjunta referentes ao olhar compartilhado de Marcelo durante a fase interventiva da aula 2. A seleção das cenas segue a mesma lógica adotada para Bento: um momento inicial da aula 2, no qual Marcelo foi exposto a uma das figuras extraídas do episódio, e um momento final, em que ele foi exposto à mesma imagem por meio de uma estratégia didática distinta.

Cena 15 - 1º olhar compartilhado de Marcelo na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 16 - 2º olhar compartilhado de Marcelo na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 15, o elemento central foi a figura impressa do bolo, que a professora segurava em sua mão direita. A cena ocorreu aos 13 minutos e 10 segundos da aula 2, porém não foi possível determinar a ocorrência de olhar compartilhado, uma vez que Marcelo e a professora não direcionaram o olhar simultaneamente para o objeto (a imagem impressa do bolo). Diferentemente do observado em Bento, as ações de Marcelo não indicaram alternância do olhar, pois em nenhum momento ele direcionou o olhar para a professora, estabelecendo contato visual apenas com o objeto por um breve período.

Ressalta-se que, apesar das análises anteriores indicarem que Marcelo perdeu a atenção com facilidade em diversos momentos, desviando o foco para outros elementos presentes na sala, nesta etapa ele conseguiu manter contato visual direto com a figura apresentada. Presume-se que a professora tenha utilizado com ele a estratégia da proximidade física, posicionando o objeto diretamente à sua frente.

Na cena 16, o elemento foco foi a figura do bolo projetada no quadro branco por meio do Datashow. A cena ocorreu aos 20 minutos e 5 segundos e evidenciou a ocorrência de olhar compartilhado, uma vez que tanto a professora quanto Bento direcionaram o olhar simultaneamente para a imagem projetada. Entretanto, observou-se novamente que esse olhar compartilhado teve curta duração.

A seguir, apresenta-se o quadro explicativo relacionado a ação de olhar compartilhado de Marcelo na aula 2:

Quadro 12 -Olhar compartilhado de Marcelo na aula 2

Critério de análise	Descrição	Frequência
Olhar compartilhado de Marcelo na aula 2	<p>Cena 15: O recorte não deixa claro a ocorrência de olhar compartilhado, mas confirma que não houve alternância do olhar como no caso de Bento, pois o mesmo não olhou para a professora em nenhum momento. Porém, destaca-se o contato visual de Marcelo para a figura do bolo mostrada pela professora quando ela se aproxima dele na cena 1.</p> <p>Cena 16: Houve olhar compartilhado, tendo em vista que ao ser exposto a imagem do bolo a partir da projeção da imagem no quadro branco, a professora e Marcelo compartilharam o olhar para a imagem ao mesmo tempo.</p>	Ocorrência de um contato visual muito breve para a figura do bolo na cena 1. E ocorrência de um olhar compartilhado a partir do recorte selecionado para a análise por um breve período de tempo também.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Dando prosseguimento às análises, selecionaram-se duas cenas da aula 2 que evidenciam a ação de verbalização conjunta, referentes ao participante Bento:

Cena 18 - 1ª verbalização conjunta de Bento na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 17 - 2ª verbalização conjunta de Bento na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 17, o elemento foco era a figura impressa das cenouras, que a professora segurava na mão direita. A cena ocorreu aos 15 minutos e 1 segundo da gravação e evidenciou que, ao ser questionado pela professora com uma frase em inglês referente à figura das cenouras, Bento respondeu, em tom de brincadeira, a palavra "banana" por duas vezes, iniciando uma risada que se estendeu a toda a turma. Tal comportamento sugere que, embora possivelmente conhecesse a resposta correta ("carrots"), optou por utilizar uma palavra diferente, o que indica uma manifestação lúdica durante a interação.

Na cena 18, o elemento foco era a figura das cenouras projetada no quadro branco por meio do *data show*. A cena ocorreu aos 20 minutos e 45 segundos da gravação e evidenciou a ocorrência da ação de verbalização conjunta, embora esta não tenha correspondido integralmente às expectativas. Quando a professora exibiu a figura das cenouras e perguntou a todas as crianças *What can you see?*, Bento respondeu “cenoura” em português, em vez de “*carrots*” em inglês. Esperava-se que a resposta fosse dada na língua adicional, visto que a mediação da professora foi conduzida nesse idioma, sem utilização da língua materna. Justifica-se que a predominância da verbalização em português pode ter sido influenciada por diversos fatores, incluindo o comportamento apresentado por Bento na fase final da aula 2, quando se debruçou sobre a mesa e realizou movimentos estereotipados com a boca. Ressalta-se que o aprendizado e a produção na língua adicional demandam um esforço cognitivo significativo por parte da criança.

A seguir, apresenta-se o quadro explicativo referente às ações de verbalização conjunta de Bento na aula 2:

Quadro 13 - Verbalização conjunta de Bento na aula 2

Critério de análise	Descrição	Frequência
Verbalização conjunta de Bento na aula 2	<p>Cena 17: Quando questionado pela professora, Bento verbalizou a palavra banana ao invés de <i>carrots</i>, ou seja, utilizou a língua materna ao invés da língua adicional.</p> <p>Cena 18: Quando exposto a imagem das cenouras projetada no quadro branco, Bento verbalizou a palavra cenouras ao invés de <i>carrots</i>.</p>	Ocorrência de duas verbalizações conjuntas. Sendo uma usando a língua adicional e a outra usando a língua materna.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Dando prosseguimento às análises, selecionou-se duas cenas que demonstram a ação de verbalização conjunta na aula 2, referentes a Marcelo:

Cena 19 - 1ª verbalização conjunta de Marcelo na aula 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 20 - 2ª verbalização conjunta de Marcelo



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 19, o elemento focal foi a imagem impressa da maçã, que a professora segurava em sua mão direita. A cena ocorreu aos 14 minutos e 21 segundos da gravação e evidenciou que, ao ser exposto à referida imagem e questionado com a frase "*What can you see?*", Bento conseguiu verbalizar a palavra *apple*, apesar de apresentar alguns movimentos estereotipados, como colocar a mão constantemente na boca e manipular os lábios para cima e para baixo. Nesse momento, a professora adotou a mesma estratégia de proximidade física utilizada com Marcelo, aproximando-se da criança para facilitar a interação.

Na cena 20, o elemento foco foi a imagem da melancia projetada no quadro branco com o uso do aparelho de *data show*. A cena ocorreu aos 21 minutos da gravação e evidenciou que, ao ser exposto ao quebra-cabeça no quadro branco com a figura da melancia, Marcelo não apresentou verbalização conjunta durante os questionamentos da professora dirigidos a todo o grupo, por meio da pergunta *What can you see?* Contudo, ele manifestou algumas expressões faciais e movimentos estereotipados, como balançar as mãos para cima e para baixo, especialmente enquanto a professora retirava as peças do quebra-cabeça para revelar a figura. Além disso, observou-se a produção de ecolalia, uma vez que Marcelo cantava uma música fora do contexto da aula de forma contínua enquanto observava o quadro. Ressalta-se que tais comportamentos podem ser interpretados como formas de comunicação ou, ainda, como manifestações de necessidade de auto regulação sensorial ou de busca por atenção.

Adiante, apresenta-se o quadro explicativo referente as ações de verbalização conjunta de Marcelo na aula 2:

Quadro 14 - Verbalização conjunta de Marcelo na aula 2

Critério de análise	Descrição	Frequência
Verbalização conjunta de Marcelo na aula 2	<p>Cena 19: Ocorreu verbalização conjunta quando Marcelo falou a palavra <i>apple</i> quando questionado pela professora com a pergunta <i>what can you see?</i></p> <p>Cena 20: Não houve verbalização conjunta, mas sim ecolalia seguida de movimentos estereotipados que pretendiam comunicar algo.</p>	Ocorrência de uma verbalização conjunta na cena 1. Ocorrência uma ação de ecolalia na cena 2.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

5.7.3 Aula 2: fase pós interventiva

Para concluir a intervenção 2, a professora propôs uma atividade que não havia sido prevista no planejamento inicial, consistindo na pintura de uma maçã. Para tanto, foi sugerido que cada criança escolhesse a cor de sua preferência e realizasse a atividade. A figura 10, a seguir, evidencia que Marcelo optou pela cor vermelha, enquanto Bento escolheu a cor verde. Ambas as crianças realizaram a atividade de forma autônoma, sem necessidade de suporte.

Figura 14 - Atividade 1 da intervenção 2



Fonte: registro da pesquisa 2024.

5.8 A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 3

A sessão seguinte, discorre sobre a análise das cenas de atenção conjunta selecionadas durante as interações na aula 3. Entre as cenas observadas, destacam-se um total de 4 recortes que foram primordiais para a construção da terceira análise.

5.8.1 Aula 3: fase pré interventiva

A aula 3, realizada em 20 de novembro de 2024, iniciou-se com a professora organizando as crianças em seus respectivos lugares. A fase pré-interventiva seguiu a mesma rotina observada nas aulas 1 e 2, incluindo orações, músicas, perguntas sobre o clima, cumprimentos simples dirigidos à personagem de pelúcia Dora, entre outras atividades já mencionadas anteriormente.

Nesta aula, como demonstra a figura 15, destaca-se um painel fixado na parede da sala, elaborado pela professora com papel cartolina nas cores verde e marrom, representando uma árvore. A figura a seguir ilustra o momento em que a professora apresentou o referido painel às crianças. Por meio de sua linguagem corporal e facial, expressando surpresa, a professora questionou o grupo utilizando a frase *what is this* (o que é isso), ao passo que a maioria das crianças respondeu corretamente com a palavra “árvore”, com exceção de Bento e Marcelo.

Figura 15 - Painel lúdico da árvore na aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A fase interventiva da aula 3 foi conduzida de forma contínua a partir da mediação do painel em formato de árvore, elaborado pela professora. O foco principal dessa interação concentrou-se em uma das palavras do vocabulário selecionado para a intervenção, especificamente a palavra *apple*.

Antes de realizar a atividade principal dessa fase, a professora dirigiu algumas perguntas ao grupo de crianças utilizando pelo menos duas palavras do vocabulário apresentado nas aulas anteriores a fim de que elas respondessem que tipo de árvore era aquela exposta na parede, a citar: *is it a banana tree? Is it na apple?*

Na ocasião, a árvore representava uma macieira, e as crianças foram chamadas individualmente para colar a maçã que haviam produzido na aula anterior, com o auxílio da professora. No decorrer das interações, o painel foi complementado com a inserção de quatro cestas de piquenique, também afixadas na parede da sala (diferentemente da árvore, que já se encontrava disposta no início da aula). Cada cesta continha a imagem de um alimento específico. As crianças receberam, individualmente, figuras previamente impressas e coloridas de determinados alimentos e foram convidadas a colá-las na cesta correspondente, ou seja, naquela que apresentava a mesma imagem do alimento recebido.

A referida atividade é denominada pareamento de iguais e constitui uma estratégia amplamente utilizada no contexto educacional voltado para crianças autistas, sendo recorrente na prática pedagógica da professora responsável. Ainda que as duas crianças participantes deste estudo já tivessem desenvolvido a habilidade de parear figuras idênticas, justifica-se o uso da referida atividade pelo seu potencial de

contribuição para a aprendizagem de vocabulário em língua adicional. Isso ocorre porque, ao observar as imagens, a criança tem a oportunidade de ouvir os vocábulos por meio da mediação oral da professora, realizar repetições verbais e atribuir significado às palavras com base na associação visual, o que confere maior sentido ao processo de aprendizagem. Ademais, esse tipo de atividade também é comumente empregado em contextos extraescolares, incluindo clínicas terapêuticas especializadas no atendimento a crianças com transtorno do espectro autista.

Como se pode constatar na figura 16, apresenta-se o registro visual do painel completo, já com as cestas de piquenique fixadas na parede, compondo a organização final do material pedagógico utilizado na atividade.

Figura 16 - Painel lúdico das cestas na aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A partir do exposto, apresentam-se as análises correspondentes tanto ao momento da atividade da árvore quanto ao momento da atividade das cestas, as quais, de certo modo, se complementaram ao longo da intervenção. A análise foi composta por quatro cenas no total: duas relacionadas à ocorrência de olhar compartilhado por ambas as crianças durante a sessão 1 (construção da árvore) e duas referentes à verbalização conjunta observada na sessão 2 (atividade das cestas).

Cena 21 - Olhar compartilhado de Bento na sessão 1 da aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 22 - Verbalização conjunta de Bento na sessão 2 da aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 21, o elemento foco foi a maçã de papel colorida por Bento na aula anterior, utilizada com o objetivo de reforçar a aprendizagem da palavra apple e de tornar a atividade mais dinâmica e atrativa para os demais estudantes da turma. A cena ocorreu aos 9 minutos e 41 segundos da gravação e evidenciou a ocorrência de olhar compartilhado, uma vez que, no momento em que a professora convidou Bento a se aproximar e lhe entregou a maçã solicitando que a colasse na árvore, ambos direcionaram simultaneamente o olhar para a figura do referido objeto.

Na cena 22, o elemento foco foi a figura impressa da melancia, sendo o objetivo principal promover a verbalização da respectiva palavra em língua adicional por parte de Bento. A cena ocorreu aos 18 minutos e 47 segundos da gravação e evidenciou a ocorrência de verbalização conjunta, uma vez que, ao visualizar a imagem da melancia nas mãos da professora, Bento pronunciou espontaneamente a palavra melon. Em sequência, a professora completou a verbalização com a forma adequada, watermelon. Posteriormente, ela o convidou a colar a figura na árvore, atividade na qual Bento participou de forma imediata e colaborativa.

Com relação a Marcelo, apresenta-se as seguintes cenas:

Cena 23 - Olhar compartilhado de Marcelo na sessão 1 da aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 24 - Verbalização conjunta de Marcelo na sessão 2 da aula 3



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 23, o elemento foco foi a maçã colorida por Marcelo durante a aula 2. A cena ocorreu aos 11 minutos e 6 segundos da gravação e demonstrou que, ao ser convidado a se levantar e participar da atividade de colagem, Marcelo apenas respondeu ao comando após a aproximação física da professora, que verbalizou a instrução come (traduzido como - vem). Nesse momento, ele se levantou, mas, de forma repentina, correu para outra área da sala. A sequência também mostrou que, ao ser alcançado pela professora no novo espaço e auxiliado por ela a pegar a figura da maçã, ocorreu um episódio de olhar compartilhado, uma vez que ambos direcionaram o olhar simultaneamente para a imagem em questão.

Na cena 24, o elemento foco foi a figura da banana. A cena ocorreu aos 19 minutos e 40 segundos da gravação e mostrou que, embora tenha ouvido a professora repetir a palavra banana diversas vezes ao chamá-lo para participar da atividade de colagem, Marcelo não a verbalizou espontaneamente. Ainda assim, participou prontamente da atividade, realizando corretamente o pareamento da imagem e posicionando-a na cesta correspondente, assim como fizeram as demais crianças.

A seguir, apresenta-se o quadro explicativo referente tanto as ações de Bento quanto as ações de Marcelo no tocante as ações de olhar compartilhado e verbalização conjunta na sessão 1 da aula 3 e também na sessão 2.

Quadro 15 - Ações de Bento e de Marcelo na aula 3

Critério de análise	Descrição	Frequência
Cena 1: olhar compartilhado Cena 2: verbalização conjunta	<p>Cena 21 Bento: Ocorreu olhar compartilhado quando Bento e a professora olham ao mesmo tempo para a figura da maçã.</p> <p>Cena 22 Bento: Houve verbalização conjunta na sessão 1 quando Bento expressou oralmente a palavra melon para se referir a watermelon (a figura da melancia que a professora segurava).</p> <p>Cena 23 Marcelo: Houve ocorrência de olhar compartilhado na sessão 1, quando Marcelo segurou a figura da maçã enquanto ambos (ele e a professora) olharam para a figura ao mesmo tempo.</p> <p>Cena 24 Marcelo: Não se verificou a ocorrência de verbalização conjunta na sessão 2, pois mesmo ouvindo a professora falar a palavra banana, ele não verbaliza.</p>	<p>Uma ocorrência de olhar compartilhado e verbalização conjunta referente a Bento.</p> <p>Uma ocorrência de olhar compartilhado e nenhuma ocorrência de verbalização conjunta referente a Marcelo.</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

5.8.2 Aula 3: fase pós interventiva

A fase pós-interventiva ocorreu durante o momento de despedida da aula 3. Nessa ocasião, a professora utilizou a boneca de pelúcia que representava a personagem Dora, do desenho animado, e conduziu a transição final por meio da frase *Let's say goodbye to Dora* e da música *See you later*, cantada com sua própria voz. Observou-se que Marcelo necessitou da mediação da acompanhante terapêutica para realizar o movimento com as mãos que indicava o gesto de despedida, enquanto Bento o fez de forma espontânea, verbalizando a palavra *bye*. A finalização da aula ocorreu quando a professora solicitou que as crianças se levantassem e formassem uma fila para a saída, utilizando os comandos *Everybody stand up* e *Make a line*.

De forma geral, embora a intervenção realizada na aula 3 não tenha contemplado todas as palavras previstas no vocabulário a ser trabalhado, observou-se uma participação significativa de Bento e Marcelo durante as interações, indicando um engajamento favorável, mediado tanto pelas estratégias adotadas pela professora quanto pelo uso dos recursos didáticos, destacando-se, entre estes, o painel afixado na parede da sala.

5.9 A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 4

A sessão seguinte, discorre sobre a análise das cenas de atenção conjunta selecionadas durante as interações na aula 4. Entre as cenas observadas, destacam-se um total de 4 recortes que foram primordiais para a construção da quarta análise.

5.9.1 Aula 4: fase pré interventiva

A aula 4, realizada no dia 21 de novembro de 2024, ocorreu em um espaço distinto na própria escola, especificamente na sala de vídeo, uma vez que, naquela ocasião, a professora utilizaria o equipamento de data show, o qual não estava disponível na sala habitualmente utilizada para as aulas.

A fase pré-interventiva incluiu o traslado das crianças até a sala de vídeo, bem como a organização do círculo no chão, onde elas permaneceram sentadas. Toda a rotina foi conduzida pela professora, que realizou a oração e o momento de cumprimento, utilizando recursos audiovisuais, como vídeo e música, enquanto as crianças se levantaram para executar os movimentos corporais indicados pela canção. No que tange a Bento, observou-se que ele interagiu com a música e realizou todos os movimentos corporais sugeridos. Já Marcelo expressou-se por meio de pulos, sorrisos e movimentos repetitivos com as duas mãos, balançando-as para cima e para baixo.

5.9.2 Aula 4: fase interventiva

A fase interventiva da aula 4 constituiu-se em duas sessões distintas. Na primeira sessão, a professora realizou a revisão do vocabulário por meio de uma plataforma online que disponibilizava uma roleta giratória. Essa roleta, composta por todas as imagens apresentadas nas aulas anteriores, incluía o comando "gira a roleta". À medida que a professora girava a roleta, uma imagem era selecionada, conforme ilustrado na figura a 17:

Figura 17 - Recurso digital roleta giratória



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A segunda sessão da aula 4, que teve duração significativamente maior que a primeira, consistiu na exploração de um jogo da memória na mesma plataforma digital. Para essa atividade, foram utilizadas as mesmas figuras previamente apresentadas às crianças. A professora convidava uma criança por vez para selecionar dois cartões, com o objetivo de encontrar pares correspondentes. Considerando que a imagem projetada na parede estava fora do alcance das crianças, a professora utilizou uma vara de plástico longa para permitir que as crianças apontassem e selecionassem as figuras desejadas. Antes de permitir que as crianças participassem ativamente do jogo, a docente deu instruções e explicações breves sobre o seu funcionamento. Nesse contexto, a figura 18 ilustra o momento em que o jogo da memória digital foi apresentado:

Figura 18 - Jogo da memória digital



Fonte: registro da pesquisa 2024.

A condução da atividade lúdica foi realizada pela professora, que organizou a aplicação do jogo de modo que cada criança fosse convidada a participar uma única vez. Ao selecionar duas imagens, cada participante deveria verificar se eram idênticas e, em seguida, pronunciar, em inglês, os vocábulos correspondentes ao conteúdo trabalhado que já estavam presentes em cada cartão em formato de áudio, e eram emitidos assim que a criança virava cada peça.

Subsequente, apresentam-se quatro cenas de atenção conjunta, relacionadas à participação de Bento e Marcelo nas interações, com foco nas duas modalidades de atenção previamente abordadas nas análises anteriores. A primeira análise refere-se às ações de Bento, enquanto a segunda, menciona sobre as ações de Marcelo.

Cena 26 - Olhar compartilhado de Bento na aula 4



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Cena 25 - Verbalização conjunta de Bento na aula 4



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 25, ocorrida aos 10 minutos e 40 segundos da gravação, observou-se que Bento já estava familiarizado com o jogo da memória digital e compreendeu a dinâmica da atividade a partir das instruções iniciais fornecidas pela professora. Durante a cena, observa-se que ele utilizou o objeto na mão direita para selecionar a figura da

Na Cena 27, que ocorreu aos 13 minutos e 54 segundos da gravação, observou-se que Marcelo já demonstrava familiaridade com a atividade. Quando foi chamado pelo nome, atendendo ao convite da professora para participar, compreendeu o comando e prontamente se levantou, aproximando-se dela. O recorte selecionado para análise mostra o momento em que a criança apontou para o primeiro cartão do jogo com o auxílio direto da professora — diferentemente de Bento, que o fez de forma autônoma. Ambos direcionaram o olhar simultaneamente para o cartão, confirmando a ocorrência da ação de olhar compartilhado.

Na cena 28, registrada aos 14 minutos e 2 segundos da gravação, observou-se que Marcelo estabeleceu contato visual com o jogo projetado na parede. No entanto, ao visualizar a figura da cenoura, previamente selecionada por ele, não verbalizou a palavra *carrot*, mesmo diante das repetidas solicitações da professora, que reiterou o termo com sua própria voz. Percebeu-se que, nesse momento, a mediação docente diferiu daquela realizada com Bento, pois a professora não utilizou a mesma pergunta feita anteriormente *What can you see?*, limitando-se à repetição da palavra, na expectativa de que Marcelo compreendesse a necessidade de repeti-la. Com base nas análises anteriores, infere-se que a criança em questão demonstrou, em diversos momentos, a necessidade de instruções mais estruturadas e explícitas. Assim, a ausência de uma condução mais clara nesse episódio pode ter contribuído para a não ocorrência da verbalização conjunta.

Ao final das análises referente a aula 4, infere-se que o recurso midiático desempenhou um papel importante na manutenção e estabelecimento da atenção conjunta de ambas as crianças e embora tenhamos observado que a verbalização conjunta da primeira criança (Bento) não tenha ocorrido como o esperado (utilizando a língua adicional) e não tenhamos observado a ocorrência da verbalização conjunta por parte da segunda criança (Marcelo), percebeu-se que os dois participantes se mantiveram engajados por um bom período de tempo, inclusive enquanto os demais colegas participavam da atividade.

5.9.3 Aula 4: fase pós interventiva

Na fase pós-interventiva, as crianças assistiram novamente ao episódio selecionado para a pesquisa, sendo possível perceber um maior engajamento por parte dos dois participantes, Bento e Marcelo, durante a exibição do vídeo. Observou-se que Marcelo manteve a atenção por um período mais prolongado, desviando o olhar com

menor frequência. Bento apresentou comportamento semelhante, indicando também um aumento na concentração em comparação com momentos anteriores.

Na fase pós-interventiva da Aula 4, no momento em que a professora pronunciou a frase *Let's say goodbye to Dora* enquanto segurava a personagem de pelúcia, observou-se que Marcelo, ao ouvir o comando, levantou-se e dirigiu-se rapidamente a outro espaço da sala. Esse comportamento indicou que ele compreendeu a mensagem e reconheceu que aquele era o momento de encerrar a atividade. Em seguida, a professora entoou uma canção de despedida juntamente com as demais crianças, concluindo a interação.

5.10 A atenção conjunta em cena: leitura das cenas observadas na aula 5

A sessão seguinte, discorre sobre a análise das cenas de atenção conjunta selecionadas durante as interações na aula 5. Entre as cenas observadas, destacam-se um total de 2 recortes que foram primordiais para a construção da quinta análise.

5.10.1 Aula 5: fase pré interventiva

A Aula 5, realizada no dia 1º de dezembro de 2025, teve início com a professora organizando as crianças em seus respectivos lugares, de modo que pudessem visualizar adequadamente os elementos que seriam explorados durante a interação. No início da atividade, a docente retomou a rotina já estabelecida, incentivando as crianças a realizarem a oração e a utilizarem cumprimentos simples, entre outras práticas.

Após a rotina inicial, a professora retomou o vocabulário trabalhado nas intervenções anteriores por meio de imagens estáticas inseridas em uma paródia. A paródia foi elaborada pela própria pesquisadora com base na melodia da música *Hello Song*, tradicionalmente entoada pelas crianças no início de cada aula. Durante a atividade, à medida que cantava utilizando a sua própria voz, a docente exibia as figuras e solicitava que as crianças completassem os versos com a palavra correspondente na língua adicional.

5.10.2 Aula 5: fase interventiva

A fase interventiva da Aula 5 consistiu, em um primeiro momento, na apresentação da primeira atividade de registro que seria realizada com as crianças, marcando a finalização da proposta didática planejada para a pesquisa. A atividade

propunha que os alunos observassem as cestas com seus respectivos alimentos e fizessem a associação correta com os itens correspondentes posicionados do outro lado da folha.

No momento da instrução sobre a atividade, a docente segurou a folha com as duas mãos, mostrou a imagem das cestas com seus respectivos alimentos, realizou a contagem das cestas, mencionou todo o vocabulário em inglês e utilizou tanto a linguagem verbal quanto a gestual — apontando para as cestas e os alimentos nelas contidos — a fim de facilitar a compreensão por parte do grupo. Em seguida, distribuiu as folhas entre as crianças, que iniciaram a realização da atividade conforme as orientações recebidas.

No momento do recebimento da atividade, a criança Bento escreveu seu nome no espaço indicado no canto superior esquerdo da folha e realizou a associação corretamente, sem necessidade de suporte por parte da professora. Já Marcelo contou com o auxílio de sua acompanhante terapêutica para segurar o lápis, posicioná-lo de forma adequada na mão direita e iniciar a escrita do nome. Para realizar a correspondência entre as cestas e as imagens corretas, fez-se necessário a professora baixar-se na altura do rosto da criança e mediar algumas estratégias para chamar a sua atenção, pois até o momento ele estava disperso e vocalizando ecolalias. A figura a seguir registra o momento em que a docente utiliza a estratégia de conduzir a mão de Marcelo até o próprio rosto, com a intenção de direcionar o olhar da criança para ela mesma, de modo a favorecer a compreensão dos comandos em língua inglesa.

A seguir, apresentam-se 2 cenas de atenção conjunta, relacionadas às duas ações que estão sendo analisadas na pesquisa, sendo uma cena referente às ações de Marcelo e a outra, referente às ações de Bento. Justifica-se que, apesar do recorte aqui exposto ter sido menor do que os demais recortes nas análises anteriores (que continham duas ou mais cenas) a ocorrência de olhar compartilhado e verbalização conjunta se deram na mesma cena de ambas as crianças, pois a medida em que as crianças e a professora compartilharam o olhar para cada objeto (figuras dispostas na atividade), a verbalização das palavras ocorreu simultaneamente.

Cena 29 - Olhar compartilhado e verbalização conjunta de Bento na aula 5



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na Cena 29, relativa às ações de Marcelo, registrada a partir dos 8 minutos e 16 segundos da gravação e correspondente à primeira interação da fase interventiva da aula 5, observou-se que a docente manteve a estratégia de aproximação física com o infante. Verificou-se a ocorrência de olhar compartilhado, bem como de alternância de olhares — ainda que de forma mais restrita, em razão da dificuldade apresentada pela criança em sustentar contato visual direto com o rosto da professora, desviando o olhar em alguns momentos para outras direções da sala de aula. Durante a interação, tanto a professora quanto o aluno direcionaram o olhar, em alguns momentos, para as figuras dispostas na atividade, ao passo que a docente alternava o olhar entre a criança e a folha com os estímulos visuais.

As mesmas perguntas previamente direcionadas a Bento foram também apresentadas a Marcelo, que respondeu a partir dos estímulos verbais da professora, superando as expectativas ao nomear corretamente as cinco palavras representadas pelas figuras da atividade, utilizando a língua-alvo: *banana*, *cake*, *apple*, *watermelon* e *carrots*. Entre os 8 minutos e 16 segundos e os 8 minutos e 54 segundos da gravação, percebeu-se essa produção verbal mediada, com destaque para a pronúncia compatível com os traços fonéticos do inglês. Observou-se, ainda, um tempo mais prolongado de

engajamento por parte do discente, assim como uma manutenção mais consistente da atenção conjunta ao longo da interação.

A seguir apresenta-se uma cena de atenção conjunta referente as ações de Bento:

Cena 30 - Olhar compartilhado e verbalização conjunta de Bento na aula 5



Fonte: registro da pesquisa 2024.

Na cena 30 da aula 5, que ocorreu a partir dos 9 minutos e 05 segundos da gravação e correspondente à primeira interação da fase interventiva na aula 5 com Bento, observou-se a docente posicionada na altura do olhar da criança, apontando para cada figura sobre a mesa com o dedo indicador direito e questionando-o a respeito das figuras oralizando a pergunta *what can you see?*. Nesse momento, percebeu-se a ocorrência de olhar compartilhado, pois ambos direcionaram o olhar para algumas figuras ao mesmo tempo. Evidenciou-se nessa cena também, a ocorrência da alternância do olhar, tendo em vista que tanto a professora quanto a criança alternaram o olhar entre eles dois e a atividade (ou seja, ora olhavam um para o outro, ora olhavam para o objeto atividade e as figuras).

Observou-se, igualmente, a ocorrência de verbalização conjunta por parte do infante, embora não da forma inicialmente prevista na proposta da atividade. Ao ser questionado em inglês, o discente respondeu utilizando sua língua materna, não recorrendo, de imediato, à língua-alvo. No entanto, após o estímulo e a modelagem oral

da professora, Bento reproduziu as palavras em inglês, evidenciando resposta parcial à mediação docente e indícios de compreensão dos vocábulos apresentados.

De modo geral, com base também nas análises anteriores, observou-se que, mesmo diante de comandos direcionados ao grupo, a criança manteve, em alguns momentos, a tendência de verbalizar as palavras na língua materna. E ainda que, na aula 5, a professora tenha adotado a estratégia de aproximar-se fisicamente do aluno durante a intervenção, essa conduta linguística persistiu. Como resultado, registrou-se a produção oral de apenas duas palavras em inglês (*cake* e *apple*) e três em português (cenoura, melancia e banana). No caso específico da palavra banana, cabe destacar tratar-se de um cognato entre o português e o inglês, apresentando grafia e significado idênticos em ambas as línguas. Contudo, a pronúncia realizada pela criança não evidenciou traços fonéticos característicos do inglês, o que comprometeu uma avaliação mais precisa acerca de sua intenção comunicativa.

5.10.3 Aula 5: fase pós interventiva

A fase pós-interventiva apresentou uma dinâmica distinta em relação às aulas anteriores, uma vez que as crianças receberam, diretamente das mãos da professora, uma nova atividade que compôs esse momento. De modo geral, essa atividade teve poucas contribuições para a análise dos dados, pois não contemplava de forma aprofundada o vocabulário-alvo em língua inglesa. Tratava-se, basicamente, de traçar com lápis grafite o percurso de um labirinto, no qual a personagem Dora deveria ser conduzida até uma cesta de frutas. Em seguida, as crianças coloriram algumas frutas ilustradas na parte inferior da folha, bem como a própria cesta e na ocasião a aula foi encerrada após a conclusão da atividade por todas as crianças.

Para melhor compreensão dos achados no presente capítulo, apresenta-se a seguir um quadro explicativo contendo um resumo pertinente sobre os dados:

Quadro 16 - Resultados do estudo

Categoria	Descrição detalhada
Ações de atenção conjunta investigadas	Olhar compartilhado e verbalização conjunta.
Estratégias didáticas da pesquisadora	Mediação ativa com uso de perguntas diretas (" <i>What's this?</i> "); Contato visual proposital e constante; Uso de imagens estáticas para reforço lexical; Repetição de vocabulário com apoio gestual; Criação de contextos lúdicos com objetos reais e fictícios (caixa surpresa, músicas, boneca de pelúcia);

	Posicionamento corporal ao nível das crianças para favorecer o olhar.
Vocabulário trabalhado	Palavras do episódio, relacionadas a alimentos, e personagens: <i>apple, banana, carrot, cake, watermelon, monkey</i> , Botas e Dora.
Resultados observados participante Marcelo	– Demonstrou progressivo aumento de episódios de atenção conjunta; Realizou verbalizações de cinco palavras na língua alvo; Participou das interações grupais de forma parcial; Correspondeu melhor a proposta quando a professora sugeriu os comandos individualmente.
Resultados observados participante Bento	– Houve avanços em comportamentos atencionais; Respondeu positivamente a intervenções com apoio visual, mas suas verbalizações ocorreram predominantemente na língua materna; Demonstrou interesse pelo gênero apresentado, mas participou das atividades com menor frequência verbal na língua adicional.
Contribuições do gênero vídeo de animação	O caráter interativo do gênero vídeo (perguntas diretas, pausas) favoreceu significativamente o engajamento atencional; Elementos imagéticos e a estrutura da narrativa promoveram previsibilidade e facilitaram a compreensão do vocabulário; A associação entre som, imagem e ação criou um ambiente rico para o estabelecimento da atenção conjunta.
Impactos observados	A atenção conjunta mostrou-se elemento-chave para a aprendizagem de vocabulário; A mediação sensível do professor possibilitou a manutenção da atenção e consequentemente da aprendizagem; A proposta revelou que mesmo com dificuldades de comunicação e socialização, as crianças puderam acessar e se apropriar de novas palavras.
Considerações finais	A pesquisa evidenciou que práticas pedagógicas baseadas em gêneros multimodais, como o vídeo de animação, aliadas a estratégias de mediação que favoreçam a atenção conjunta, são altamente eficazes no ensino de vocabulário em inglês para crianças autistas. A atenção conjunta emergiu como um preditor significativo de sucesso linguístico, especialmente quando sustentada por estratégias visuais e interativas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2024.

As análises dispostas permitem refletir sobre o impacto da atenção conjunta no contexto de ensino bilíngue para crianças autistas. Com base nessas descobertas, apresenta-se, nas considerações finais, próxima sessão, as respostas aos problemas de pesquisa, as contribuições do estudo e suas implicações para a prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferese-se que, no presente estudo, foram analisadas duas ações específicas de atenção conjunta, com destaque para a ocorrência de outras manifestações observadas ao longo das interações, como o gesto de apontar e a alternância do olhar em diferentes momentos. A pesquisa foi realizada com o total de crianças autistas inicialmente previsto, sendo ambas com níveis distintos de suporte, e contemplou a análise de 30 cenas de atenção conjunta, distribuídas nas cinco aulas planejadas para a proposta pedagógica. Ainda nesse contexto, observou-se uma flexibilização do planejamento por parte da docente, associada à adaptação de estratégias às necessidades mais específicas, tanto das crianças com desenvolvimento atípico quanto das crianças típicas que compunham a turma selecionada.

A investigação atendeu aos três objetivos específicos delineados, ao desenvolver uma proposta didática pautada no uso do gênero vídeo de animação para estimular a aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa com as duas crianças autistas, analisar as cenas de atenção conjunta emergentes nesse processo e verificar a ocorrência de atenção conjunta durante as interações em sala.

As hipóteses de que a ocorrência de atenção conjunta, durante a mediação com o gênero vídeo de animação, favorecem significativamente a aprendizagem de vocabulário em inglês por crianças autistas; de que propostas didáticas fundamentadas nesse gênero promovem momentos de engajamento atencional e colaborativo, facilitando o processo de aquisição lexical nesse público; e além disso, o fato de que a atenção conjunta estabelecida entre professora, crianças e objetos ocorre de forma recorrente nas interações e contribui para o reconhecimento e uso de palavras em inglês, foram confirmadas, conforme demonstram os resultados apresentados a seguir.

Destaca-se que o uso do gênero vídeo de animação, no contexto de duas aulas específicas (aula 1 e aula 4), aliado a estratégias pedagógicas intencionalmente planejadas no decorrer de todo o percurso, contribuiu de maneira significativa para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa pelas duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto bilíngue investigado. A análise das interações, especialmente das cenas em que se evidenciaram ações como o olhar compartilhado e a verbalização conjunta, indicou que tais manifestações também desempenharam um papel central na construção da aprendizagem de palavras.

A proposta pedagógica, fundamentada no vídeo de animação Dora, a Aventureira, possibilitou que os participantes fossem expostos a situações de linguagem ricas em elementos imagéticos, sonoros e gestuais, evidenciando a presença das duas ações de atenção conjunta também nas cenas do desenho e configurando uma proposta didática intensamente multimodal. Ademais, o caráter interativo do vídeo — marcado pela participação ativa da personagem principal, suas pausas estratégicas, perguntas diretas e repetição intencional de vocabulário — favoreceu o engajamento atencional das crianças e contribuiu para a construção de sentidos e a ampliação do repertório lexical.

Dentre as estratégias adotadas pela professora-pesquisadora, destaca-se o uso de imagens estáticas extraídas do vídeo, a realização de atividades com objetos reais e simbólicos, bem como o posicionamento físico no nível do olhar das crianças — todas voltadas à promoção e manutenção da atenção conjunta. Tais estratégias revelaram-se fundamentais para a criação de momentos significativos de exposição à língua-alvo e para o engajamento efetivo das crianças com a proposta pedagógica.

Os dados indicam que uma das crianças, Marcelo, apresentou avanços significativos na produção oral de vocábulos em inglês, totalizando cinco palavras corretamente pronunciadas, especificamente na última aula (aula 5). Por sua vez, a segunda criança demonstrou progressos mais sutis, uma vez que suas produções verbais ocorreram predominantemente em sua língua materna, com menor incidência de uso da língua adicional. Ademais, apesar desse progresso mais sutil no tocante a produção oral na língua alvo, infere-se que os ganhos na manutenção e estabelecimento da atenção conjunta no contexto bilíngue foram extremamente satisfatórios superando as nossas expectativas e demonstrando que outras ações importantes nesse processo de aprendizagem foram observadas. Em outras palavras, essas demais ações maximizam a relevância tanto da pesquisa quanto do trabalho pedagógico desenvolvido pela pesquisadora, que foi capaz de inserir as duas crianças autistas em todas as atividades propostas fortalecendo ainda mais as potencialidades de ambas, ao invés de focar nas suas limitações e dificuldades.

Reafirma-se a centralidade da atenção conjunta no processo de aprendizagem de vocabulário por crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ademais, evidencia-se que o vídeo de animação, enquanto gênero multimodal, potencializou a aprendizagem dos vocábulos propostos quando articulado a uma mediação docente sensível, intencionalmente planejada e responsiva às necessidades específicas desse público. Nesse contexto, afirma-se que os recursos, isoladamente, não se mostraram suficientes para

alcançar os objetivos propostos. Por fim, infere-se que tais achados apontam para possibilidades promissoras na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no campo do ensino bilíngue voltado à infância atípica.

Em resumo, a pesquisa respondeu aos problemas sugeridos, afirmando que a atenção conjunta influenciou de forma potencial no processo de aprendizagem de vocabulário da língua inglesa concluindo que ambas as crianças evoluíram tanto no engajamento atencional quanto na apreensão de palavras na língua alvo. Além disso, o uso do gênero vídeo de animação, proporcionou aos infantes a exploração da atenção visual por meio dos estímulos multimodais presentes no episódio (sons, cores e pausas interativas), a compreensão do vocabulário sugerido por intermédio da repetição oral e associação com imagens e objetos concretos utilizados pela professora pesquisadora, e também a verbalização espontânea e imitativa por parte das crianças durante momentos em que o vídeo fazia perguntas diretas.

Percebeu-se que a mediação da professora situada nesse processo e sua contribuição com a atenção conjunta para estabelecer a gestão da aprendizagem como já mencionado anteriormente, foi essencial, pois as estratégias utilizadas por ela favoreceram a atenção conjunta e o engajamento comunicativo, a saber, por meio do uso dos diferentes recursos (imagens estáticas e objeto concretos) durante as interações, além da repetição de vocabulário durante os momentos de exposição ao vídeo e atividades complementares e também o estímulo ao contato visual e interação verbal mediada por outras ações como gestos, pausas e proximidade física com as crianças.

Os resultados também reiteram a responsabilidade social e o olhar sensível e inclusivo que se espera dos docentes atuantes no ensino de língua inglesa para crianças atípicas. Sendo um campo ainda em desenvolvimento no cenário brasileiro dos estudos sobre o transtorno, a presente pesquisa confirma a relevância de uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. Outrossim, a iniciativa da pesquisadora contribui para a disseminação de novos saberes e para o incentivo à construção de práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades da infância atípica — sobretudo em instituições que adotam programas bilíngues e almejam incorporar transformações significativas em seu fazer docente.

A partir das experiências da pesquisadora também no âmbito da escola pública, observa-se que, além da falta de recursos e do avanço ainda lento na implantação da língua alvo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, esse setor enfrenta uma realidade de salas de aula superlotadas e uma crescente demanda de crianças com deficiência — não

apenas com diagnóstico de autismo, mas com diferentes necessidades. Portanto, cabe aqui um posicionamento político e crítico sobre a educação inclusiva, reconhecendo que o olhar atento e a sensibilidade esperados dos docentes no processo educacional precisam ser acompanhados por políticas públicas reais, e não apenas idealizadas. Pois não basta o desejo de colocar essas práticas em ação no chão da escola — é preciso, também, contar com estruturas adequadas que tornem isso realmente possível.

Em termos conclusivos, ressalta-se o surgimento de novos questionamentos que emergem das múltiplas vivências docentes da pesquisadora no ambiente escolar com vistas à continuidade das investigações acerca do autismo no contexto do bilinguismo. Entre eles, destacam-se indagações como: quais estratégias pedagógicas vêm sendo mobilizadas por professores de língua inglesa em programas bilíngues para favorecer a manutenção da atenção conjunta com crianças autistas durante o processo de aprendizagem de vocabulário na língua-alvo? Além disso, qual a percepção desses docentes em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula bilíngues? A presença desse público nesse contexto de ensino-aprendizagem representa apenas desafios ou também expressa potencialidades?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *In: Folha de S. Paulo, Tendências e debates*, 2001. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/docs/gaiolas-e-asas-rubem-alves/4954918/>
- ANIMAÇÃO. *In: Dicio, Dicionário On-line de Português*. [S. l]: 7Graus, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/animacao/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ATENÇÃO. *In: Dicio, Dicionário On-line de Português*. [S. l]: 7Graus, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/animacao/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BARIONI, Lígia Maria Nogueira. O lúdico e o pedagógico em “Dora, a aventureira”: um desenho animado televisivo contemporâneo. Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas–SP, 2013.
- BORGES, Luiz Antônio Dias. História da animação: uso da técnica e estética. *REVISTA LIVRE DE CINEMA*, uma leitura digital sem medida (super 8, 16, 35, 70 mm, ...), v. 6, n. 2, p. 63-82, 2019.
- BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 15, p. 77-88, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar*. 2. versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.
- CANCINO, Miguel Higuera. *Transtornos do desenvolvimento e da comunicação*. 1. ed. São Paulo: Wak, 2013.
- DE CARVALHO, Áquila Viana et al. Desenho animado e o desenvolvimento da linguagem oral da criança na perspectiva histórico-cultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 13806-13823, 2019.
- CONHECENDO autores importantes. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (3 min. 14 segs.) Publicado pelo canal Gealin Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LkYybF76p-M>. Acesso em 30 jan. 2025.
- CRUZ, Rosangela Gomes da. O desenho animado “DORA, a aventureira” e sua relação com a infância. 2018.
- DRAGO, Rogério. *Inclusão da educação infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MEGALE, Antonieta (Org.). *Educação bilíngue no Brasil*. Prefácio de Ofélia García. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *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.

DE FARIA, Maria Elisa Vaz; DE SOUZA BORBA, Marcia Guaraciara. *Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-Uma revisão sistemática de estudos recentes*. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. *Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista*. Tradução de Cristina Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HAUPT, Carine; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). **Estudos da Língua (gem)**, v. 11, n. 2, p. 83-102, 2013.

KLINGER, Christianne; RICHTER, Cintea. Os meus alunos ainda não falam, e agora? In: CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis (orgs.). *Práticas reflexivas na educação bilíngue*. São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Praticas%20reflexivas%20na%20educacao%20bilingue%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

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.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil).

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências*. 1. ed. [livro eletrônico]. Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/02-marcuschi-gneros-textuais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

- MARQUES, Daniela Miranda. *Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa*. Sorocaba, SP, 2012.
- MENEZES, Camila Gioconda de Lima; PERISSINOTO, Jacy. *Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 20, p. 273-278, 2008.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018.
- MIRANDA, Theresinha; FILHO, Theófilo. *O professor e a educação inclusiva: formação, prática, lugares*. Salvador: UDFBA, 2012.
- MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MOTA, Carol. *Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- NÓBREGA, Paulo Vinícius Ávila; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco*. *Signótica*, v. 24, n. 2, 2012. DOI: 10.5216/sig. v24i2.18782.
- PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes. *Autismo em uma perspectiva histórico-cultural*. *Gesto Debate*, v. 22, n. 31, jan. Dez. 2022.
- PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. *Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 1, p. 54-64, 2007.
- PIVATTO, Wanderley; DA SILVA, Sani de Carvalho Rutz. *O papel da oralidade sob a perspectiva Vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade*. *Caderno Pedagógico*, v. 11, n. 2, 2014.
- CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis (Orgs.). *Práticas reflexivas na educação bilíngue*. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- SANTOS, Rosânia D. dos; CARVALHO, Mariana I. C. de; FILHA, Francidalma S. S. C.; FILHO, Iel M. M. *O que é a ecolalia para o autismo segundo a literatura?* *Revista Integrativa*, v. 26, n. 17, p. 9993-9999, nov. 2023.
- SANTOS, Zaira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (Orgs.). *Semiótica social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória, ES: Edufes, 2023.
- SILVA, Ana Beatriz. *Mundo singular: entenda o autismo*. 1. ed. São Paulo: Fontanar, 2012.
- SILVA, Charles Lima; FACIOLA, Rosana Assef; PEREIRA, Rosamaria Reo. *O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um*

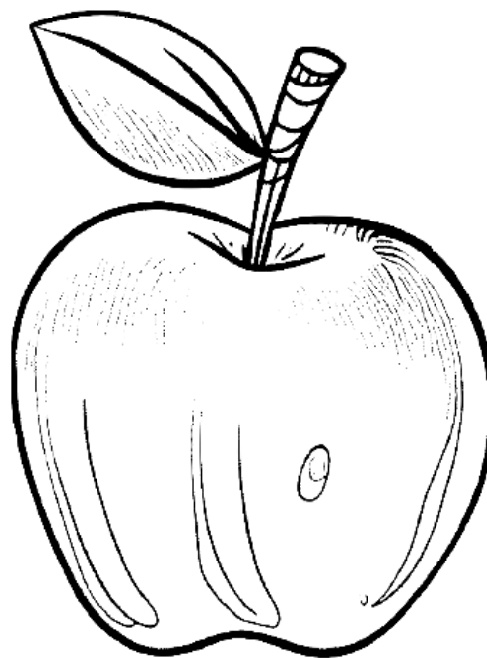
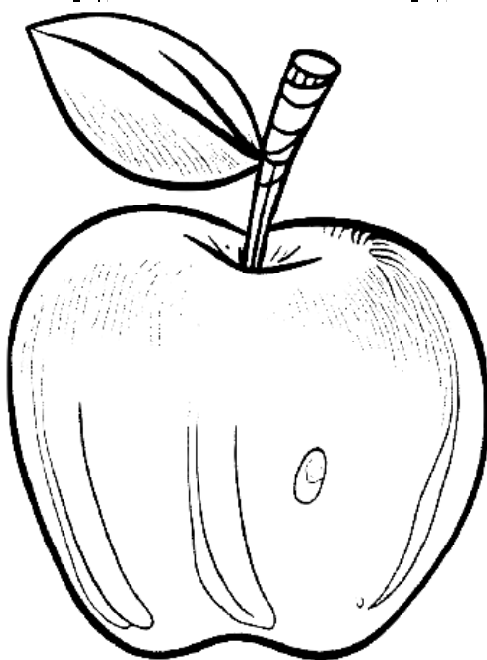
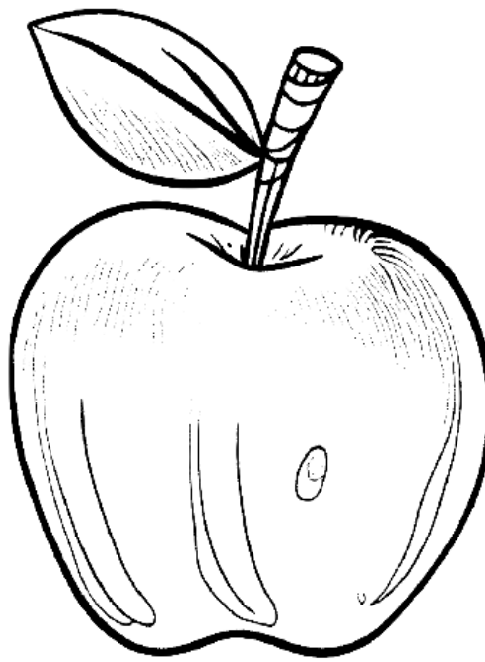
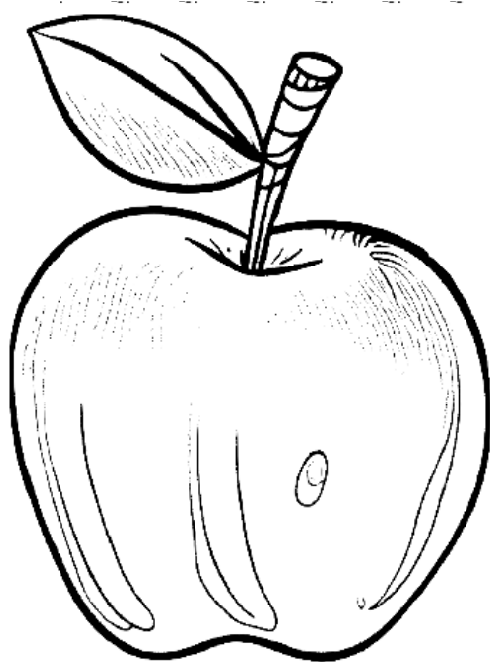
estudo de caso em uma escola inclusiva. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2018.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais do conhecimento humano*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos).

VARELLA, A. A. B.; AMARAL, R. N. *Os sinais precoces do transtorno do espectro autista. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: atividade da aula 1

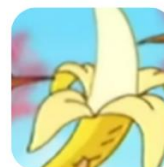


APÊNDICE B – Atividade da aula 5

Name: _____ Date: _____ Class: _____

Matching fruit

1. Find the same pictures and match!



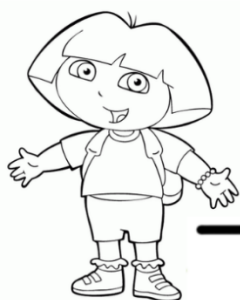
APÊNDICE C – Atividade 3 referente a intervenção 5

Name: _____

Date: _____

Class: _____

Where's the basket?



2. Help Dora, to find the basket!

