

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA DE UM ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF A STUDENT WITH AUTISM: A CASE STUDY IN AN INCLUSIVE SCHOOL

Charles Lima SILVA¹

Rosana Asséf FACIOLA²

Rosamaria Reo PEREIRA³

RESUMO: a preocupação referente à educação inclusiva cresceu paralelamente ao aumento da presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. O Brasil, seguindo a tendência internacional, vem legislando em defesa de um ensino inclusivo de qualidade, assegurando o direito de matrícula destes alunos. Dentre as várias especificidades presentes em salas, encontram-se os alunos com autismo. Autistas, no geral, apresentam problemas na aquisição de linguagem, na produção oral e na socialização. Logo, este estudo possui como objetivo investigar como o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa ocorre com autistas. Assim, pretende-se conhecer o papel do professor neste processo, quais os desafios que surgem a partir disso, e quais estratégias utilizadas para ajudar o aluno a aprender. Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva que foi realizada na forma de um estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora e observações de aulas. Os dados foram analisados qualitativamente a partir de análise de conteúdo e os resultados estão apresentados em eixos temáticos. Os resultados obtidos demonstram que, apesar da professora não possuir formação adequada para ensinar este público, esta encontra suporte com a família do aluno e com a escola. Quanto às estratégias utilizadas, as mesmas pareceram eficazes devido à resposta do aluno e sua produção. Espera-se que os achados desta pesquisa possam contribuir para o entendimento da questão abordada, e as estratégias aqui citadas possam ajudar professores de língua inglesa a melhorar suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Inclusiva. Autismo. Ensino de Segunda Língua.

ABSTRACT: the concern about inclusive education has grown simultaneously with the increased presence of students with disabilities in regular schools. Following an international trend, the Brazilian government legislated for inclusive education, assuring the right of enrolling students with disabilities in regular schools. Among the great number of students with disabilities present in classrooms there are the ones with autism. People with autism usually show problems in language acquisition, oral production and socialization. Therefore, this study aims to investigate how the teaching-learning process in English classes occurs to autistic students. Thus, it is intended to ascertain the role of the teacher to actualize the process of inclusion, the challenges that arise from it, and which strategies are used to help the students overcome their limitations. This is a qualitative, exploratory and descriptive research, in the form of a case study. The data was collected through a semi-structured interview with an English teacher and through unstructured observations. The data was analyzed qualitatively from the content analysis technique and the results are presented in four thematic axes. The results show that, although the English teacher does not have adequate training, she finds support with the student's family and the specialists in inclusive education in the school. As for the strategies used, they seemed to be effective due to the student's response and production. It is expected that the findings may contribute to the understanding of the issue addressed, and the strategies cited may help English teachers to improve their pedagogical practices.

KEYWORDS: Inclusive Education. Autism. Second Language Teaching.

¹ Graduado em Letras (Habitação em Inglês) - Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Faculdade: Faculdades de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Contato: chlimabio@gmail.com

² Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Docente da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: rosanassef@gmail.com

³ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Docente da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: rosareoufpa@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) considera a educação como um direito social fundamental, e a Constituição Federal do Brasil (1988) garante o acesso a esse direito a todos os cidadãos. Como é um direito de todos, abrange, também, pessoas com deficiências. Isto é enfatizado no item III, artigo 208, Capítulo III (BRASIL, 1988), onde é garantida a assistência especializada para alunos com deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), já existiam ações para promover o ensino de alunos com deficiência desde o Império. No entanto, essas ações não se configuravam como ações de educação inclusiva, mas sim como atendimento educacional especializado, que substituíam o ensino regular.

A educação inclusiva é definida por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) como a prática de incluir todos, não importando o quão diferente os indivíduos sejam, em salas de aula onde suas necessidades sejam satisfeitas. Para esses autores, a educação inclusiva beneficia estudantes, professores e toda a sociedade: os alunos se beneficiam da educação inclusiva, pois ganham experiência para viver em comunidade; os professores melhoram suas habilidades de ensino; e a sociedade coloca a igualdade social em prática.

De acordo com Lira (2004), há uma tendência internacional desde a década de 90 para promover a educação inclusiva. O autor afirma que o Governo Brasileiro, seguindo essa tendência, concordou em garantir a universalização do ensino fundamental e a implementação da educação inclusiva, promovendo assim uma mudança significativa na inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Lima e Laplane (2016) dão suporte a essa ideia ao listar leis, decretos e projetos criados e inatitucionalizados pelo governo brasileiro para assegurar o acesso de pessoas com deficiência a uma educação inclusiva de qualidade.

Entre o grande número de alunos com deficiência presentes nas salas de aula, há aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou também apenas conhecido como autismo. O autismo é uma desordem neurodesenvolvimental que compromete a capacidade de interação e comunicação com outras pessoas devido aos déficits sociocomunicativos e comportamentais (AUTISM, 2017; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Segundo Campelo et al (2009), os autistas podem apresentar dificuldades para se relacionar e interagir com outras pessoas, atraso na linguagem e alguns outros problemas linguísticos como inversão pronominal e ecolalia, bem como obsessão por atividades restritas e manutenção de rotinas

Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) estimam que em 2016 existiam cerca de 2 milhões de crianças autistas no Brasil e, embora haja legislação que garanta a inclusão, há escolas que só as inserem sem se preocupar com o seu desenvolvimento. Como o autismo ocorre em um espectro, nenhuma pessoa autista é exatamente igual à outra, o que significa que diferentes adaptações são necessárias de acordo com cada caso (MELLO et al, 2013 *apud* TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016).

Essa é uma informação importante a ser considerada, já que de acordo com Praça (2011) a escola deve se comprometer a fazer adaptações para atender às necessidades de seus alunos. Essas adaptações podem ocorrer no nível físico, tal como a estrutura da escola, e também no nível pedagógico, como na formação de professores. A escola também precisaria

estabelecer um bom relacionamento com a família dos alunos com deficiência para maximizar o sucesso do processo inclusivo.

Em relação ao ensino de língua estrangeira para crianças com autismo, Silveira, Santos e Silva (2015) afirmam que, para que isso seja possível, professores qualificados são necessários, uma vez que os alunos com TEA podem apresentar problemas de aprendizagem.

Apesar dessas limitações que essas crianças podem ter, elas são capazes de aprender e adquirir uma língua; entretanto, os professores devem ter em mente que elas irão adquirir isso em seu próprio ritmo, de acordo com o grau de comprometimento, e a linguagem adquirida poderá possuir peculiaridades (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009; FILHO; CUNHA, 2010). No entanto, como Mercadante e Rosário (2009) afirmam, não existe uma metodologia única e formal para ensinar essas crianças, então, conforme mencionado por Matos (2014), as estratégias utilizadas pelo professor dependerão do perfil do aluno. É importante mencionar que nenhum aluno autista é semelhante ao outro, Filho e Cunha (2010) mencionam que há alunos que são incapazes de usar a linguagem para se comunicar e interagir com os outros, mas há alunos que podem fazer isso, mas com algum nível de prejuízo de linguagem.

É por essa razão que é importante que o professor tenha conhecimento a respeito da deficiência que seu aluno possui, e que exista um trabalho integrado entre a escola e a família. Esta parceria entre a escola e família possibilita a troca de informações que, por um lado, melhoram as práticas pedagógicas, o que resulta em um processo de ensino-aprendizagem com maiores condições de sucesso (BARBOSA, 2008) e, por outro lado, como mencionado por Filho e Cunha (2010), fornece informações para a família sobre o progresso de seus filhos.

Filho e Cunha (2010), Humphrey (2008), Nind (1999), o Alberta Learning Guide (2003), Connor (1998), o Guia do Ministério da Educação de Ontário (2007) e Padmadewi e Artini (2017) fornecem informações acerca de estratégias que podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica e, assim, ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades sociais, além de auxiliar em sua comunicação.

Apesar do exposto, pesquisas como as dos autores Pimentel e Fernandes (2014), Schmdit et al (2016), Silva e Carvalho (2017) relatam o sentimento de despreparo por parte dos professores. Esse despreparo pode ser explicado como resultante das lacunas deixadas pelas suas formações iniciais e continuada (SCHMDIT et al 2016).

Essa pesquisa empírica foi motivada pela experiência de uma professora, ao receber um aluno com TEA em sua sala de aula, em uma escola de idiomas. A experiência evidenciou a falta de preparo do pesquisador para ensinar inglês adequadamente, devido a lacunas em sua formação. Isso impulsionou a sua curiosidade em pesquisar a respeito desse assunto.

Este estudo empírico visa, então, responder à seguinte questão: como ocorre o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira para alunos autistas em uma escola inclusiva? Tendo isso em mente, pretendeu-se observar qual era o papel do professor nesse processo e quais desafios surgem a partir dele. Também é objetivo deste trabalho descobrir quais estratégias ajudam os alunos com TEA a desenvolver habilidades de linguagem em uma língua estrangeira.

MÉTODOS

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Em sua natureza, este tipo de pesquisa objetiva coletar dados dos participantes do estudo, assim obtendo suas opiniões, suas crenças, e o significado das coisas de acordo com o que eles sabem (VIEIRA, 2009). Pretende-se, então, explicar um fenômeno, adquirir novos conhecimentos a partir dela, mas sem quantificar valores (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013), portanto “preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A presente pesquisa deu-se sob a forma de um estudo de caso que, segundo Yin (1994) é o procedimento técnico mais adequado quando o pesquisador deseja responder a perguntas feitas iniciadas com “como” ou “por que”, quando há pouco controle sobre eventos a serem analisados, e quando o foco está em um fenômeno atual em um contexto da vida real.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular local, fundada em 2007 e que oferece todos os níveis da educação formal, desde o jardim de infância até o ensino médio. No que diz respeito ao espaço físico, oferece salas de aula climatizadas e uma área de lazer com praça de alimentação. Possui também um laboratório de ciências, uma biblioteca com conexão à Internet e uma sala de recursos multifuncional, onde é oferecida assistência para as crianças com deficiência matriculada, além de fornecer suporte para os professores.

A pesquisa foi realizada em uma sala de inglês do 1º ano do ensino fundamental. O grupo era constituído por 22 alunos, sendo que um deles possuía o diagnóstico de autismo. A escolha de trabalhar com esse grupo pode ser explicada a partir dos resultados do último Censo Escolar (INEP, 2017), que mostrou que há cerca de 365.488 alunos com deficiência matriculados nas escolas neste estágio de ensino. Também devido ao fato de que é nesta etapa que habilidades complexas são exigidas dos estudantes, e se o professor ou a escola não assistem adequadamente o aluno com autismo pode evadir da escola, resultado em uma “exclusão dentro da própria inclusão” (SILVA, 2007, p. 158 *apud* PRAÇA, 2011, p. 52)

A participante desta pesquisa foi uma professora de inglês com 24 anos de idade. Seu verdadeiro nome foi omitido para preservar sua identidade. Formada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Ela se formou em 2016 pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente, cursa Pedagogia, e um curso de especialização voltado para o ensino de alunos autistas. Como professora informal (sem possuir o diploma), ela trabalha desde 2011. Até a época da pesquisa, a professora trabalhava na referida escola há pouco mais de dois meses. Ela disse que nunca havia ensinado a alunos com deficiência até começar a trabalhar na escola. Durante sua graduação, a professora disse que estudou sobre educação inclusiva, superficialmente, com ênfase na educação de pessoas surdas, mas não possuía conhecimento ou treinamento sobre o ensino para alunos com autismo ou outras deficiências. Ela ensinava à classe em que as observações aconteceram uma vez por semana, cada aula com 45 minutos de duração.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com essa professora para obter informações sobre sua formação educacional, perfil e as estratégias de linguagem que ela utilizava para ensinar inglês ao aluno da turma observada, bem como saber quais os problemas e dificuldades enfrentados para atingir seus objetivos.

A entrevista semiestruturada utilizada para esta pesquisa foi composta por doze questões adaptadas de Queiroz (2016) e elaboradas a partir de questões que surgiram durante a etapa de revisão da literatura. Um gravador de voz foi utilizado para registrar a entrevista e transcrita para que pudesse ser analisada.

As observações não estruturadas foi outro instrumento utilizado para a coleta de dados nas aulas da professora. Para acompanhar as observações e registrar os eventos e fatos das aulas observadas, um diário de pesquisa foi utilizado para fins de anotação. Esse instrumento consistiu em um caderno no qual o pesquisador principal fazia anotações, descrições, e escrevia suas observações, comentários e reflexões que surgiam a partir do estudo (GERHARDT et al, 2009). O diário de observação possuiu uma parte descritiva, na qual os fenômenos observados são descritos, e uma parte reflexiva, na qual os comentários são feitos com base no que foi observado (GERHARDT et al, 2009).

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiro, uma escola na qual o estudo poderia ser realizado foi selecionada. Posteriormente, a diretora da escola foi contatada e o pedido para autorização para realização a pesquisa foi formalmente feito. A etapa subsequente foi conversar com a coordenadora do departamento de inclusão para obter informações sobre os alunos autistas matriculados e o período em que estudavam inglês, e quais eram os professores responsáveis por ministrar o assunto.

Após a escolha do professor e do grupo, o pesquisador conversou com a professora, explicou os objetivos da investigação e a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordou em participar da pesquisa, de maneira voluntária.

As observações aconteceram entre os dias 26 de outubro a 04 de dezembro de 2017. Após a etapa de observação, a professora foi entrevistada, a fim de obter informações sobre sua formação educacional, experiência profissional e sua opinião e sentimentos sobre educação inclusiva e trabalho com alunos autistas. A entrevista foi realizada na língua materna da professora e do pesquisador principal e, posteriormente, transcrita. Os dados coletados a partir da entrevista e das classes observadas foram analisados e interpretados qualitativamente para atingir os objetivos deste estudo.

Os dados coletados foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo dentro da perspectiva de Bardin (1977), comumente utilizado em pesquisas qualitativas. Este procedimento é definido como um conjunto de técnicas analíticas que visam obter conhecimento a partir dos dados recolhidos (BARDIN, 1977).

A análise, conforme sugerida por Bardin (1977) e apoiada por Gerhardt (2009), e Silva e Fossá (2015) seguiu os três estágios clássicos: o estágio de pré-análise dos dados, o estágio de exploração dos dados, e o estágio de tratamento e interpretação dos resultados. Nesta última fase da pesquisa, os dados agrupados passaram por uma análise comparativa para contrastar e encontrar informações relevantes para o alcance dos objetivos deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para caracterizar a participante da pesquisa, foi elaborada a Tabela 1 com informações sobre ela. As informações foram fornecidas pela entrevista semiestruturada. A participante foi identificada com o nome fictício de Ruth Silva.

Tabela 1 - Características socioculturais da participante

| Nome | Experiência educacional | Experiência profissional | Qualificação adicional |
|------------|--|---|---|
| Ruth Silva | Graduação em Língua Inglesa e Portuguesa em 2016 | Atua como professora de inglês desde 2011 | Curso de especialização em ensino para estudantes autistas em andamento |

Fonte: elaboração própria.

A partir da entrevista e das observações em sala de aula, foram elaborados quatro eixos temáticos, abordando os seguintes temas: preparação do professor, educação inclusiva, desafios à inclusão e estratégias de ensino do inglês como língua estrangeira. De acordo com a entrevistada, no que diz respeito à sua preparação para o ensino de alunos autistas, ficou evidente que a participante não possuía qualificação para ensinar alunos com TEA, mas estava tentando melhorar suas ações pedagógicas.

Durante seu curso de graduação, ela explicou que não possuiu instrução formal para ensinar alunos autistas, embora tivesse ministrado aulas de educação inclusiva em sua graduação: “Eu tive aulas sobre educação inclusiva; mas nesse caso foi ensinado junto com LIBRAS [...] foi superficial em relação à inclusão. Eu só vim aprender mesmo depois que comecei a trabalhar aqui”. Sua formação não a preparou para trabalhar com esse público, por isso sentiu a necessidade de se formar em Pedagogia e iniciar um curso complementar voltado ao ensino de alunos autistas. Ela também disse que nunca ensinou a um aluno autista até começar a trabalhar na escola dos participantes.

Temos a teoria, mas não temos a prática de trabalhar com [...] alunos com necessidades especiais [...] a graduação em letras não me deu esse conhecimento. Consegui [conhecimento] através do curso de especialização, consegui na escola [...] considerando que aqui foi a primeira vez que entrei em contato com alunos especiais (RUTH).

Isso corrobora o que é mencionado por Schmidt et al (2016) e Silva e Carvalho (2017). Em seus trabalhos, eles citam a falta de preparação dos professores como um obstáculo à educação inclusiva. Ruth também reconhece seu papel na promoção de uma educação que contemple todos os alunos: “se temos vinte alunos, temos que ensinar aos vinte alunos e não aos dezenove, no meu modo de pensar”. Ela tenta preencher as lacunas deixadas pela graduação com um curso adicional, mas acredita que melhorou desde que começou a trabalhar na escola participante, devido ao fato de encontrar apoio na instituição.

Quanto à formação em educação especial e inclusiva, documentos oficiais como a Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) recomendam que intuições de educação superior ofereçam uma disciplina sobre educação inclusiva para todos os cursos

que preparam os professores. Além disso, a Lei Berenice Piana, como é comumente conhecida a Lei nº 12.764, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), incentiva a incorporação de um treinamento específico para qualificar profissionais para trabalhar com alunos autistas. Mesmo que Ruth tivesse aulas sobre educação inclusiva, ela considerou essas aulas como insuficientes, pois ela não tinha contato com outros estudos sobre a inclusão de alunos com outras deficiências além da educação de alunos surdos.

A educação inclusiva é legalmente garantida. A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) reforça que tanto as adaptações pedagógicas quanto as físicas são necessárias com o intuito de proporcionar educação de qualidade para todos, independentemente da deficiência que os alunos possam ter. Silva e Carvalho (2017) acrescentam que essas adaptações são necessárias para efetivar o processo de inclusão.

A Lei nº 13.146 também garante a participação da família do aluno na comunidade escolar. Barbosa (2008) e Filho e Cunha (2010) chamam a atenção para os benefícios de um trabalho integrado entre a família e a escola. Nessa relação, a família pode fornecer informações importantes sobre o aluno com TEA que podem ajudar a escola a desenvolver um plano de ação ou preparar estratégias específicas para trabalhar com esse aluno.

Durante a entrevista, a professora forneceu informações de como esse trabalho integrado acontece e como se dá a relação entre a escola e a família. Ela mencionou que frequentemente fala com a mãe do aluno. Segundo Ruth, a mãe é bem participativa e sempre fala sobre a metodologia e as estratégias da professora, além de fornecer *feedback* sobre a aprendizagem do aluno “Sempre temos o seu feedback. Ela diz que o aluno está respondendo quando perguntado sobre algo que aprendeu, que em casa ele [...] fala sobre o conteúdo aprendido” (RUTH).

Ruth também afirma que a escola possui profissionais qualificados que dão apoio aos professores e trabalham em conjunto para proporcionar a melhor educação possível. Sobre o trabalho integrado, ela diz:

Há [...] um estagiário na classe, [há] a pessoa que auxilia o estudante autista [na classe] [...] e quando eles [outros estudantes] estão fazendo o exercício [...] eu apenas trabalho com o aluno autista, com base nas recomendações da psicopedagoga [da escola], da psicóloga [que assiste a criança] e da pedagoga [da sala]. Nós trabalhamos em conjunto (RUTH).

No entanto, especificamente na classe em que as observações foram feitas, não foi observado esse trabalho integrado. Nem a pedagoga, nem a estagiária que estavam em sala realmente ajudavam com a frequência esperada o aluno com TEA ou os demais alunos a realizar as atividades em língua inglesa. As intervenções registradas foram poucas, em sua maioria eram apenas para auxiliar a professora a controlar os alunos que estavam “perturbando” a aula. Isso pode ter acontecido porque, como disse a professora, o aluno observado não precisa de uma assistência direta e mais próxima de outro profissional, ou pelo desconhecimento da disciplina ministrada por parte da estagiária e pedagoga. Talvez, nas outras aulas, o trabalho integrado aconteça da maneira que ela menciona.

O Decreto Federal nº 7.611 (BRASIL 2011), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007) recomenda que as escolas inclusivas tenham salas de aula multifuncionais, que é definida no 3º parágrafo do Artigo 5º, Decreto nº 7.611, como ambientes “dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a

oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL 2011, p. 15). A escola selecionada tem uma sala de recursos multifuncional dirigida por uma professora especializada e uma psicopedagoga. Na entrevista, Ruth menciona que os outros professores levam o aluno observado para a sala multifuncional, onde ele faz testes adaptados. Ela também menciona que é na sala multifuncional que ela recebe apoio especializado e aconselhamento da psicopedagoga e da professora especializada em educação inclusiva.

A professora acredita que a escola, em geral, faz um bom trabalho para promover a inclusão de alunos com deficiência “Acho que a escola está de fato preparada para atender o aluno com necessidades especiais, como já acontece [...] todos os professores aqui [...] adaptam o material, adaptam as lições. Não apenas os professores especialistas [professores de inglês, espanhol, e música], mas também os pedagogos” (RUTH).

O referencial teórico apresentado enfatiza a importância do professor para efetivar o processo de inclusão. Quando perguntada sobre como ela promove a inclusão em suas aulas, sua resposta foi bastante vaga, mas ela disse que trabalha com atividades que promovem a participação de todos os alunos: “a socialização é uma atividade constante nas salas de aula [...] então, trabalhamos a partir do que é solicitado pelos especialistas que auxiliam o aluno”. Ruth também mencionou que o aluno não é rotulado como o aluno diferente da turma e comentou que a turma, como um grupo, não o trata diferentemente: “eles respeitam o momento de ensinar ele e respeitam o momento em que ele participa da socialização”. Isso foi observado durante as aulas, no momento em que a professora o escolhia para participar de atividades em que ele precisava demonstrar seu conhecimento, e também em atividades para demonstrar a língua que estava sendo aprendida, para reforçar vocabulário, por exemplo. Nesses momentos, o aluno foi respeitado e a turma o parabenizou por suas participações.

Harmer (2001) chama a atenção para o uso de L1 e L2 na aula de língua estrangeira. Ele afirma que as salas de aula onde o inglês é ensinado devem ter a presença predominante da língua-alvo, tanto quanto possível. Em uma sala de aula formada por alunos que falam a mesma língua, há a tendência de os alunos acabarem conversando em sua língua nativa (BROWN, 2007). Cabe ao professor encontrar formas de estimular, negociar e criar uma atmosfera que convide o aluno a se expressar utilizando a linguagem estudada (BROWN, 2007).

O que foi registrado durante as observações foi que a maioria das instruções dadas na sala de aula sobre as atividades que os alunos deveriam fazer, eram ministradas em na língua materna (L1); algumas atividades, por exemplo, para praticar o vocabulário, ou mesmo as explicações e a contextualização foram realizadas na L1. A professora, quando questionada sobre isso, disse que isso foi algo solicitado pela coordenação: “Eu acho difícil trabalhar com a língua inglesa [em sala], porque foi a primeira vez que eles [os alunos] trabalharam com o inglês em sala de aula, eu até fui solicitada pelos pais para as aulas mais em português”. Pelo que foi exposto, acredita-se que a pouca exposição à língua-alvo dificulta a sua aprendizagem, não apenas do aluno com autismo, mas também dos demais.

Enquanto as outras disciplinas escolares tinham mais de uma aula por semana, a turma de inglês tem apenas um encontro semanal. Paiva (2003) explica essa redução na carga horária como algo que vem acontecendo ao longo da história. O autor afirma que as políticas educacionais sempre deram pouco valor a um conhecimento de grande importância. A professora menciona isso durante a entrevista como um problema que ela enfrenta:

Esse [o curto período de aula] é um agravante [e traz problemas] não só para eles [estudantes com autismo], mas para a própria aula. [...] [eu] divido [a lição] em três etapas: contextualização, prática e produção. Às vezes não consigo fazer a produção e às vezes paro no meio da prática. Trabalhar com crianças é diferente de trabalhar com adultos, certo? E... 45 minutos é muito pouco, quando você percebe, a aula acabou (RUTH).

Outro desafio apresentado por Ruth foi sobre seus problemas para administrar e controlar a classe. Sobre isso, ela relata:

Outra coisa que precisa ser um pouco mais trabalhada é a própria turma [...] Às vezes, em atividades musicais, dependendo da contextualização, se a turma não foi engajada no começo, às vezes um pouco de bagunça acontece e então você tem que controlar isso, certo? E isso às vezes atrapalha um pouco [a aula] (RUTH).

Mesmo que Ruth tenha dito que isso aconteceu durante as atividades musicais, foi registrado que ela falhou em controlar a sala de aula em quase todas as classes observadas. A maioria dos alunos estava frequentemente “perturbando” as aulas, falando alto ou até mesmo brincando um com o outro enquanto a professora tentava ensinar. O ruído produzido pelos outros alunos poderia desencadear algum comportamento inadequado no aluno autista, pois alguns deles são sensíveis aos estímulos do meio ambiente, mas o estudante observado não apresentou nenhum comportamento atípico, ao invés disso, ele apresentava estar calmo e até mostrou alguma indiferença.

Por se tratar de um espectro, o autismo manifesta-se em vários graus, desde um comprometimento leve a um comprometimento severo, e cada autista apresenta diferentes peculiaridades, e o que pode funcionar para um, pode não funcionar para o outro (FILHO; CUNHA, 2010). O professor, então, precisa conhecer seu aluno, suas particularidades, para que ele ou ela saiba como adaptar as atividades e usar estratégias que possam ajudar os alunos com TEA a superar suas dificuldades, e promover o seu aprendizado (LUZ; GOMES; LIRA, 2017). Quando perguntada sobre as estratégias que um professor deveria usar ao receber um estudante autista na sala de aula, Ruth disse:

Eu acho que é muito particular de cada [situação do aluno]: as estratégias, a metodologia utilizada. Por exemplo, o que eu uso com o aluno do quarto ano [um aluno com comprometimento severo] é totalmente diferente dos alunos do segundo ou primeira série [crianças com leve comprometimento]. Isso varia muito. Mas [eu sugiro] empregar perguntas diretas com eles. Eles são muito visuais, então [o professor deveria] trabalhar com atividades em que eles possam pintar [...]. Então, isso varia de um para o outro. Por exemplo, o aluno da primeira série [que estudou na aula em que as observações aconteceram] não precisa muito desse tipo de atividade, quando eu digo a ele, ele escreve sozinho, ele escreve as palavras sozinho. Se eu explicar, recebo uma resposta dele. Mas é diferente com os outros, não é? Então, depende muito deles, mas essas estratégias [estão] ligadas às suas particularidades [...] (RUTH).

A opinião do participante denota que ela está ciente dos diferentes níveis de autismo e que o professor deve conhecer os alunos para criar um plano de estratégias diferenciado. Também é possível inferir que ela percebeu os alunos autistas como aprendizes visuais e, isso pode ser usado a seu favor, pois está em consonância à descoberta de Padmadewi e Artine (2017). Os autores afirmam que os indivíduos com TEA em geral são aprendizes visuais, então o uso

de material visual deve ser aplicado em salas de aula, uma vez que pode beneficiar alunos com autismo.

Durante a entrevista, a professora também cita as estratégias de socialização recomendadas pela psicóloga que atende o aluno da 1ª série “ele tem apenas a orientação para fazê-lo prestar atenção [à aula / às atividades] e [trabalhar] a socialização [na aula]” (RUTH). Quando questionada sobre sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, ela diz que considera como algo positivo devido ao aspecto social da inclusão, para ela este é um aspecto muito importante a ser trabalhado com os alunos com TEA: “Eles precisam enormemente da socialização para desenvolver [habilidades], não é?” (RUTH).

O discurso da professora concorda com o que foi apresentado no referencial teórico desta pesquisa, no que se refere aos problemas característicos dos estudantes autistas (CAMPELO et al, 2009), conforme mencionado por ela quando afirmou que elas precisam desenvolver habilidades sociais. Como também, a importância das estratégias de socialização para promover o desenvolvimento dessas habilidades (ALBERTA LEARNING GUIDE, 2007).

Na primeira série do ensino fundamental, a partir do que foi observado, o inglês é ensinado de forma a possibilitar a aquisição de vocabulário para produção de frases orais e escritas que facilitem, dentro de contextos, a troca de informações. Em relação às estratégias para efetivar este ensino, a professora informou que utiliza estratégias de socialização para ensinar e praticar habilidades orais, além de utilizar aulas de música e vídeo para estimular a produção oral dos alunos. Quanto às habilidades escritas, ela disse que usa atividades adaptadas ao nível de comprometimento do aluno. “[O idioma] então é trabalhado dessa forma, com atividades adaptadas [...] e através de vídeos, [...] com interação [sobre as atividades], [...] atividades de perguntas e respostas” (RUTH).

Apesar de a professora mencionar em alguns momentos da entrevista que os alunos com TEA que ela ensina geralmente têm problemas de pronúncia, ela afirma que, no geral, a oralidade dos alunos é boa, porém, a produção escrita exige um pouco mais de esforço. Ela até menciona que teve algumas boas experiências ao associar as atividades que trabalhavam a escrita e vocabulário a desenhos, pois, como ela diz “às vezes, o desenho vem imediatamente [enquanto a escrita não]”. O uso de desenhos para ensinar ou mesmo para mediar a interação é uma estratégia mencionada por Nind (1999).

Em relação às estratégias utilizadas especificamente com o aluno do primeiro ano, a professora afirma que sentiu uma melhora significativa em seu desempenho quando passou a utilizá-lo nas aulas para atuar em diálogos e a praticar a língua. Isso foi algo que foi registrado durante as observações da aula. O aluno parecia gostar de fazer essas atividades. A professora ressaltava também que sentiu uma melhora na produção do aluno quando passou a associar gestos a palavras: “no momento em que comecei a fazer com que ele [...] relacionasse gestos com significados de palavras, ele passou a participar mais das aulas, ele passou a utilizar [mais] o vocabulário [...] ele se sentia confiante para isso, certo?” (RUTH). Isso também foi observado durante a aula.

Também foi registrado por meio das observações não estruturadas que a professora utilizou outras estratégias, além das já mencionadas. Ela utilizou linguagem clara e objetiva para se comunicar com o aluno e explicar os exercícios, conforme mencionado por Filho e Cunha (2010); ela também utilizou outros alunos para servir de modelo ao aluno e uma estra-

tégia de docência colaborativa, como citado por Padmadewi e Artini (2017) e atividades em pares como citados por Humphrey (2008), Filho e Cunha(2010).

A partir do que foi analisado por meio das observações em sala de aula, as estratégias utilizadas pela professora tiveram um efeito positivo sobre o aluno através de sua produção oral e escrita e seu engajamento com as aulas e atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão, na aula observada, acontece, mas não ausente de falhas: a assistente pedagógica que está presente, mas não ajuda o aluno ou a professora de forma eficiente, e o professor que não possui a formação e a experiência adequadas, para ensinar estudantes autistas são exemplos de alguns dos problemas encontrados.

Embora o período de observações tenha sido curto, os pesquisadores consideram os dados coletados como razoáveis e abrangentes dentro dessa realidade particular, uma vez que Ruth tem ensinado inglês na escola por um curto período de tempo, e tendo em mente que esta foi a primeira vez que ela ensinou os alunos com TEA.

Este dado pode ser observado por Silva e Carvalho (2017) quando mencionam que o professor é o agente mais importante responsável por tornar a educação inclusiva uma realidade. Ruth está consciente de que ela precisa estudar mais e buscar uma qualificação para preencher sua lacuna de conhecimento, pois de acordo com o arcabouço teórico apresentado neste estudo, está no caminho certo para fazer isto uma realidade.

Os resultados da análise dos dados foram suficientes para atingir os objetivos desta pesquisa e responder à questão de pesquisa proposta, que teve como objetivo descobrir como o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira ocorre para alunos com TEA em uma escola inclusiva. Com base no que foi pesquisado, observado, analisado e apresentado, esse processo ocorre por meio da relação colaborativa entre a família e a escola. O contato direto com a família e o apoio escolar beneficia o professor inexperiente, ajudando-o a tomar consciência de seu trabalho e dos resultados dele. Ruth, a participante desta pesquisa, e protagonista do processo de inclusão dentro dessa realidade particular, forneceu informações sobre as dificuldades que enfrentava, muitas delas resultantes de sua inexperiência. Apesar da falta de conhecimento sobre as melhores estratégias para ensinar inglês aos alunos com autismo, à medida que obtinha informações e com o trabalho colaborativo entre a escola e a família, Ruth conseguiu aplicar estratégias efetivas que resultaram em aprendizado.

A educação inclusiva exige muito do professor e da escola e é necessária devido ao aumento do número de alunos com deficiência em salas de aula e, principalmente, por ser a Educação um direito de todos. O professor, especialmente o professor de inglês, deve ser capaz de incluir este aluno, não apenas inserindo-o de qualquer forma, mas oferecendo uma educação de qualidade, cumprindo com o princípio de inclusão que é fornecer educação para todos, sem distinção (UNESCO, 1994).

Apesar de a pergunta ter sido respondida, a questão sobre o ensino do inglês como língua estrangeira para estudantes autistas está longe de ser explorada e esgotada. Talvez pesquisas futuras em outros níveis de ensino e com professores com diferentes níveis de qualificação,

possam resultar em dados que permitam uma compreensão mais completa do processo de ensino de inglês para alunos com TEA na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

AUTISM. Online English Oxford Living Dictionaries. Disponível em <<https://en.oxforddictionaries.com/>>. Acesso em: 25 Sep. 2017.

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. UNB, Ipatinga, p.38. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf> Acesso em: 22 de dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. **Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e Dá Outras Providências**. 1. ed. Brasília: S. N., Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 05 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. 1. ed. Brasília: S. N., Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BROWN, H. D. Classroom management. In: _____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. [S.l.]: Pearson Education ESL, 2007. Cap. 15, p. 241 – 256.

CAMPELO, Lílian Dantas. et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 598-606, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CONNOR. M. A Review of Behavioral Early Intervention Programmers for Children with Autism. **Educational Psychology in Practice**, v.14, issue 2, P. 109 -117,1998. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0266736980140206>> Acesso em: 22 dez. 2017.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Porto Alegre, 2009. Cap. 2. p. 80-85. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2017.

GOVERNMENT OF ALBERTA. **Teaching Student with Autism Spectrum Disorders**. Edmonton: Alberta Learning, 2003 Disponível em <<http://education.alberta.ca/media/385138/teaching-students-with-asd-2003.pdf>> Acesso em: 22 out. 2017.

HARMER, J. Managing the classroom. In: _____. **How to teach English**. Harlow: Longman, 2007. Cap. 3, p. 34 – 45.

HUMPHREY, Neil. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. **Support For Learning**, Oxford, v. 23, n. 1, p.41-47, fev. 2008. Mensal.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica** 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 1. p. 21-34.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.269-284, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000200009>.

LIRA, Solange Maria de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Solange_Maria_de_Lira-ME.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LUZ, Mariana Silva Helenda da; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista:: desafios à prática docente. **Educación**, [s. L.], v. 26, n. 50, p.123-142, mar. 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/issue/view/1340>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MATOS, EstefâniaLaryssa Lopes de. **Dificuldades e Possibilidades Diante da Prática Pedagógica em Língua Inglesa: Um estudo de caso com um aluno autista**. 2014. 45 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras Habilitação em Língua Inglesa, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e Cérebro Social**. 1ª edição. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em 22 dez. 2017.

NIND, Melanie. Intensive Interaction and Autism: A Useful Approach? **British Journal of Special Education**. London. v. 26 n. 02 p. 96-102, 1999. Disponível em: <www.onlinelibrary.wiley.com>. Acesso em 22 out. 2017.

ONTARIO. Ministry of Education. **Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders: A Resource Guide**. Toronto, 2007. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismSpecDis.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

PADMADEWI, Ni Nyoman; ARTINI, LuhPutu. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. **International Journal Of Instruction**, [s.l.], v. 10, n. 3, p.159-176, 3 jul. 2017. ISER Publications. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2017.10311a>.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.171-178, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2317-64312014000200012>.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013.

QUEIROZ, Sílvia Godoy de. **The Teaching of English as a Foreign Language in an Inclusive Classroom: a case study of a student with autism**. 2016. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras (lic.) - Habilitação em Língua Inglesa, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SCHMIDT, Carlo. et al. Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Psicologia - Teoria e Prática**, [s.l.], v. 18, n. 1, p.222-235, 30 abr. 2016. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p.1-14, Não é um mês valido!/Não é um mês valido! 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.293-308, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Porto Alegre, 2009. Cap. 2. p. 31-41. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2017.

SILVEIRA, S. N.; SANTOS, A. J.; SILVA, M. K. A Formação do Professor de Língua Inglesa e o Processo de Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA na Sala de Aula. **IV Semana Internacional de Pedagogia; I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil**, Universidade Federal de Alagoas. 21 a 25 de Novembro de 2015.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, [s. L.], v. 1, n. 2, p.127-143, ago. 2016. Mensal.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. UNESCO, 1994. Disponível em:<http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>. Acesso em: 25 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

YIN, Robert K. **Introduction**. In: _____. Case study research: Design and Methods. 2ª London: SAGE. 1994. p. 1 -17.

Recebido em: 02 de junho de 2018

Modificado em: 29 de outubro de 2018

Aceito em: 05 de novembro de 2018

