



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA

Cristiane Resende Silva Macedo

**UMA APRENDIZ AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: (Re) construindo possibilidades**

Brasília/DF

2021

Cristiane Resende Silva Macedo

**UMA APRENDIZ AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: (Re) construindo possibilidades.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Borges de Almeida

Brasília/DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR433a Resende, Cristiane Silva Macedo
Uma Aprendiziz Autista na Aula de Inglês como Língua
Estrangeira: (Re) construindo possibilidades / Cristiane
Silva Macedo Resende; orientador Vanessa Borges-Almeida. --
Brasília, 2021.
225 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Ensino de Línguas. 4. Formação de professores de línguas. I.
Borges-Almeida, Vanessa, orient. II. Título.

Cristiane Resende Silva Macedo

**UMA APRENDIZ AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA:(Re) construindo possibilidades.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
(PPGLA) da Universidade de Brasília como
requisito para a obtenção do título de
mestre em Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Processos Formativos
de Professores e Aprendizes de Línguas

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de _____

Banca examinadora formada por:

Prof. Dra. Vanessa Borges de Almeida – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli- Membro Externo
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Aline Fonseca de Oliveira- Membro Interno
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fidel A. Cañas Chavez– Membro Interno
Universidade de Brasília

À Bia e À Heloísa que refletem o espectro do amor puro e verdadeiro em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**.

À **Virgem Maria** por estar sempre comigo.

À **EAPE-SEDF** por me conceder a licença remunerada para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao **CIL onde a pesquisa foi realizada** por abrir as portas para esta investigação.

À participante de pesquisa **Bia** por me transformar em uma professora melhor e por sua amizade verdadeira e pura.

À professora participante de pesquisa **Amanda** que abriu as portas da sua sala de aula com muito acolhimento, agradeço também pela sua amizade.

À **turma de Bia** que me acolheu como sua professora.

À minha orientadora **Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida** pelo seu carinho e por ter aceitado me auxiliar nesta empreitada tão inovadora.

À banca de qualificação desta pesquisa composta pela **Profa. Dra. Sílvia Éster Orrú, Profa. Dra. Aline Fonseca e Prof. Dr. Fidel Cañas**. À **Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli** que gentilmente aceitou o convite para a defesa desta pesquisa.

À **Profa. Dra. Sandra Campêlo** por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos sobre normas de escrita acadêmica.

Aos meus mestres da graduação na Universidade Católica de Brasília, **Prof. Dr. Virgílio Almeida** e **Profa. Dra. Aline Pêssoa** que tanto me influenciaram em minha trajetória profissional.

Aos mestres do PGLA, **Prof. Dr. Almeida Filho, Profa. Dra. Gladys Quevêdo, Prof. Dr. Yûki Mukai** e **Profa. Dra. Kyoko Sekino** pelos ensinamentos maravilhosos na jornada acadêmica do mestrado.

À minha amiga **Ma. Keila Araújo** que sempre me apoiou e me influenciou a ingressar no mestrado.

Ao **Me. Dr. Alex Leitão**, egresso deste programa de pós-graduação, por me inspirar com sua pesquisa de mestrado a investigar o autismo no ensino de LE.

Ao **Me. André Santana**, egresso deste programa de pós-graduação, pela sabedoria de nossas reflexões e por me influenciar a pesquisar sobre a Análise do Comportamento.

À minha mãe **Zelita Resende** por suas orações e à minha irmã **Kátia Resende** por cuidar da minha filha com carinho para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

À minha sogra **Sonia Macedo** que também cuidou de minha filha com carinho para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Ao meu sobrinho **Cássio Resende** que foi meu grande amigo e parceiro na Universidade.

À minha irmã **Carla Resende** pela torcida e orações.

À minha amiga **Érika Rodrigues** por sua amizade tão importante na minha trajetória como mãe e mestranda.

Às minhas amigas irmãs e colegas de jornada acadêmica, **Anita Angélica**, **Walma Laene** e **Karolina Morais** por tornarem essa trajetória menos árdua no contexto pandêmico.

Ao meu marido **Emerson Macedo**, meu companheiro de vida, que esteve e está sempre comigo.

À minha filha **Heloísa Resende Macedo** que me motiva todos os dias a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

A todos os autistas que nos dão a chance de aprendermos a ser mais humanos.

“Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?”

Bernardo Soares heterônimo de Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação insere-se nas linhas de investigações sobre formação de professores de línguas e processos cognitivos de aquisição de língua estrangeira (LE). Visa a reconstruir, de forma colaborativa, ações pedagógicas para a inclusão de uma aprendiz de língua inglesa autista, tendo como objetivos específicos: a) explorar as consequências do transtorno do espectro autista (TEA) no desenvolvimento em LE da aprendiz; b) identificar estratégias de ensino que colaborem para o seu desenvolvimento em LE; c) propor atividades de uso significativo de LE que promovam a interação da aprendiz com seus colegas de turma; e d) analisar os impactos das reflexões geradas durante a pesquisa nas ações da professora regente. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em uma escola pública de idiomas do Distrito Federal, delineada em uma perspectiva complexa que considera a interação entre os participantes e suas variáveis contextuais: a aprendiz, sua turma, sua professora, sua escola e a pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas, observação participante, gravações de trechos de aula, notas de campo, análise documental, fotografias e gravações dos encontros reflexivos entre professora regente e professora pesquisadora. Foram revisados na literatura os aspectos fisiológicos, mentais e comportamentais do TEA e como eles podem impactar o desenvolvimento em LE. As bases teóricas que sustentam o trabalho são o paradigma reflexivo de Schön (1983), a teoria da complexidade de Larsen-Freeman (1997), o modelo de capacidade de linguagem de Bachman (1990) e a proposta de educação inclusiva do desenho universal da aprendizagem (DUA) de Hall, Meyer e Rose (2012). Os resultados indicam que o desenvolvimento em LE da aprendiz é influenciado por coerência central fraca, déficit em teoria da mente, disfunção executiva e aspectos comportamentais. Técnicas da abordagem multissensorial de ensino, como o ensino dedutivo, e tarefas pensadas nos parâmetros do DUA foram benéficas para o engajamento e a interação via língua-alvo da aprendiz com seus colegas de turma. As reflexões geradas pela pesquisa impactaram algumas práticas da professora, que buscou acomodações para a aprendiz durante as aulas e em instrumentos avaliativos.

Palavras-chave: inclusão; transtorno do espectro autista; ensino de línguas; formação de professores de línguas

ABSTRACT

This thesis is part of the lines of investigation on language teachers training and cognitive processes of foreign language (FL) acquisition. It aims to collaboratively rebuild pedagogical actions for the inclusion of an autistic English language learner, with these specific objectives : a) exploring the consequences of autistic spectrum disorder (ASD) on the learner's development in FL; b) identify teaching strategies that contribute to the participant learner's development in LE; c) propose activities with meaningful use of FL that promote interaction between the learner and her classmates; and d) analyze the impacts from the reflections generated during the research on the participant teacher's actions. This is a collaborative action-research carried out in a public language school in the Federal District (Brazil), outlined in a complex perspective that considers an interaction between the participants and their contextual variables: the learner, her class, her teacher, her school and the researcher. The research instruments used were: interviews, participant observation, recordings of excerpts from the class, field notes (research log), document analysis, photographs and recordings of reflective meetings between the participant teacher and the researcher. The physiological, mental and behavioral aspects of ASD and how they can impact FL development were reviewed in the literature. The theoretical basis that support the research are the reflexive paradigm by Schön (1983), the complexity theory by Larsen-Freeman (1997), the language capacity model by Bachman (1990) and the proposal of inclusive education from the universal design for learning (UDL) by Hall, Meyer and Rose (2012). The results indicate that the learner's development in FL is influenced by weak central coherence, deficit in theory of mind, executive dysfunction and behavioral aspects. Techniques from the multisensory approach to language teaching, such as deductive teaching, and tasks designed according to the UDL parameters were useful for the learner's engagement and interaction via target language with her classmates. The reflections generated by the research impacted some of the participant teacher's practices, and she sought accommodations for the participant learner during classes and in assessment tools.

Key words: inclusion; autism spectrum disorder; language teaching; language teachers' training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Inclusão.....	19
Figura 2- Stultifera Navis de Sebastian Brand.....	21
Figura 3- Perguntas Específicas de Pesquisa.....	28
Figura 4- Objetivos Específicos de Pesquisa	29
Figura 5- Símbolo do autismo para a Neurodiversidade	31
Figura 6- The blind men and the elephant.....	33
Figura 7-Tríade de Deficiências de Wing (1979).....	42
Figura 8- Aspectos do TEA em interação.....	45
Figura 9- Lobos cerebrais e suas funções	47
Figura 10- Experimento Sally e Anne em 1985	51
Figura 11-Capacidade de Linguagem- Bachman (1990).....	64
Figura 12- Competência Linguística- Bachman (1990)	65
Figura 13- Possíveis Impactos do TEA na Capacidade de Linguagem de Bachman (1990).....	67
Figura 14- Modelo Fractal de Aquisição de Segunda Língua.....	74
Figura 15- Um modelo dinâmico de aprendizagem de línguas	79
Figura 16- Esquema sobre a teoria de Gardner (1985) proposto por Dörnyei (2005)	81
Figura 17- Pesquisa como Sistema Complexo.....	84
Figura 18- Princípios Norteadores do DUA	92
Figura 19-Pesquisa-Ação Colaborativa.....	96
Figura 20-Um modelo socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem.....	97
Figura 21-Ciclos de Pesquisa.....	103
Figura 22-Objetivos dos Encontros Reflexivos.....	116
Figura 23-Ordem Cronológica da Coleta de Dados	122
Figura 24-Árvore Símbolo de Conscientização	127
Figura 25-Análise do Fractal: Bia	128
Figura 26: Análise do Fractal: CIL.....	145
Figura 27-Análise do Fractal: Professora Pesquisadora	156
Figura 28-Trajetória de Pesquisa- Professora Pesquisadora.....	157
Figura 29-Análise do Fractal: Professora Regente.....	173
Figura 30-Trajetória de pesquisa-Professora Amanda.....	174
Figura 31-Quiz sem modificação.....	181

Figura 32-Quiz com modificação.....	181
Figura 33-Prova Escrita sem acomodação	182
Figura 34-Prova Escrita com Acomodação	183
Figura 35: Análise do Fractal: Turma de Bia	191
Figura 36- Neurodiversidade.....	195

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Caixa Sensorial	140
Fotografia 2: Atividade sobre histórias e atividade com brinquedo de montar	141
Fotografia 3: Produção Escrita de Bia- Aula 16/09.....	144
Fotografia 4: Atividade Scrambled Sentences.....	161
Fotografia 5: <i>Prompting</i> (dica visual)	162
Fotografia 6: Técnica: Priming.....	166
Fotografia 7: Jogo 'pega peixe' para trabalhar sentenças	168
Fotografia 8: Partes do parágrafo.....	169
Fotografia 9: Parágrafos produzidos pelos aprendizes no <i>Padlet</i>	169
Fotografia 10: Atividade com massa de modelar	170
Fotografia 11: Atividade gramatical sobre voz passiva com blocos de lego.....	171
Fotografia 12: Atividade desenvolvida pela Professora Amanda	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de gravidade do TEA.....	35
Quadro 2: Classificação TEA na CID 10	37
Quadro 3: Classificação TEA CIDs 10 e 11.....	38
Quadro 4: Conceitos sobre Reforçadores Negativos	56
Quadro 5: Princípios Norteadores do DUA	93
Quadro 6: Objetivos de Aprendizagem- Ciclo 3	104
Quadro 7: Sequência Didática- Professora Regente.....	111
Quadro 8: Insumos Geradores de Reflexão.....	118
Quadro 9: Sequência Didática- Professora Pesquisadora	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CID	Classificação Internacional das Doenças
CILs	Centros Interescolares de Línguas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais)
DRA	<i>Differential Reinforcement of Alternative Behavior</i> (Reforçamento diferencial de comportamento alternativo)
DRI	<i>Differential Reinforcement of Incompatible Behavior</i> (Reforçamento diferencial de comportamento incompatível)
DRO	<i>Differential Reinforcement of Other Behavior</i> (Reforçamento diferencial de outro comportamento)
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FCE	<i>First Certificate in English</i>
L1	Língua Um (o mesmo que língua materna)
L2	Língua Dois (segunda língua)
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
PAEE	Público Alvo do Ensino Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
STS	Sulcos Temporais Superiores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ToM	<i>Theory of Mind</i> (Teoria da Mente)
UcB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UE	Unidade de Ensino

LISTA DE SÍMBOLOS

Código para as transcrições das entrevistas apresentadas na dissertação com adaptações, baseado em: MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

[]	Sobreposições localizadas
(+)	Pausas
MAIÚSCULA	Ênfase
/.../	Supressão de trecho
(())	Comentários da Analista
“ ”	Discurso direto
”	Subida Rápida
’	Subida Leve
,	Descida Leve
::	Alongamento de vogais
?	Pergunta

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: RESSIGNIFICANDO PARA (RE)CONSTRUIR	19
1.1	Motivação do estudo	26
1.3	Organização da dissertação	29
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1	O Transtorno do Espectro Autista e suas múltiplas definições	32
2.1.1	<i>A definição do DSM V</i>	34
2.1.2	<i>A definição da CID-10</i>	36
2.2	Entendendo a história do Transtorno do Espectro Autista	38
2.2.1	<i>Uma categorização das teorias sobre o TEA</i>	44
2.2.1.1	<i>Aspectos Biológicos do TEA: a estrutura física</i>	45
2.2.1.2	<i>Aspectos Mentais no TEA: o que não podemos ver</i>	50
2.2.1.3	<i>Aspectos Comportamentais: o que podemos ver</i>	52
2.2.2	<i>Algumas condições coexistentes ao TEA e seus impactos no desenvolvimento em LE</i>	58
2.3	O Jogo Comunicacional da aula de LE e o TEA	62
2.4	A Complexidade no Desenvolvimento em LE e na Pesquisa	69
2.5	Em busca de atratores até o Desenho Universal da Aprendizagem	86
2.6	Síntese do Capítulo:	95
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	96
3.1	Natureza da Pesquisa	96
3.2	A Pesquisa-ação colaborativa	98
3.3	Percurso até o Contexto de Pesquisa	102
3.3.1	<i>Os Centros Interescolares de Línguas (CILs)</i>	102
3.3.2	<i>O Centro Interescolar de Línguas em que a pesquisa foi realizada</i>	103
3.4	Participantes de Pesquisa	105
3.4.1	<i>As Protagonistas de Pesquisa</i>	105
3.4.1.1	<i>A Professora Regente</i>	105
3.4.1.2	<i>A Aprendiz Participante de Pesquisa</i>	106
3.4.1.3	<i>A professora pesquisadora</i>	107
3.4.2	<i>Fontes Secundárias de Informação</i>	109
3.4.2.1	<i>A Mãe de Bia</i>	109
3.4.2.2	<i>A Coordenadora de Língua Inglesa do CIL</i>	109
3.4.2.3	<i>O Professor da Sala de Recursos Generalista</i>	109

3.5	Os Instrumentos de Pesquisa.....	110
3.5.1	<i>Observação participante</i>	110
3.5.2	<i>Entrevistas</i>	113
3.5.3	<i>Encontros Reflexivos</i>	113
3.5.3.1	<i>Insumos geradores de reflexão</i>	116
3.6	Aulas lecionadas pela professora pesquisadora:.....	119
3.7	Ordem cronológica de coleta de dados	122
3.8	Sobre o tratamento e a análise dos dados	122
3.9	Cuidados Éticos durante a pesquisa	124
3.10	Síntese do Capítulo.....	125
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	127
4.1	Bia como aprendiz de LE	128
4.1.1	<i>Aspectos comportamentais de Bia que impactam seu desenvolvimento na LE</i>	132
4.1.1.1	<i>Os impactos de uma possível condição coexistente ao TEA</i>	137
4.1.2	<i>Aspectos mentais que impactam o desenvolvimento de Bia na LE</i>	138
4.2	O CIL	145
4.3	A Professora Pesquisadora	156
4.4	Professora Amanda	173
4.5	A Turma de Bia.....	191
4.6	Síntese do Capítulo.....	193
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: REDIMENSIONANDO OS OLHARES.....	195
	REFERÊNCIAS:	202
	ANEXO A-AUTORIZAÇÕES DE PESQUISA.....	210
	ANEXO B- ATIVIDADES DE AULAS LECIONADAS PELA PESQUISADORA	214
	APÊNDICE A – TCLES	216
	APÊNDICE B- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA PESQUISADORA EM SUAS AULAS.....	221
	APÊNDICE C- INSUMOS GERADORES DE REFLEXÃO	222
	APÊNDICE D- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	223

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: RESSIGNIFICANDO PARA (RE)CONSTRUIR

Figura 1- Inclusão



Fonte: Internet¹

O único modo de estarmos de acordo com a vida é estarmos em desacordo com nós próprios. O absurdo é o divino. Estabelecer teorias, pensando-as paciente e honestamente, só para depois agirmos contra elas- agirmos e justificar nossas ações com teorias que as condenam. Talhar um caminho na vida, e em seguida agir contrariamente a seguir por esse caminho. (Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa, livro do desassossego, p.35)²

Apresento uma breve incursão histórica sobre a inclusão e os caminhos que a levam até o ensino de línguas. Desta incursão, perceberemos que “talhar um caminho na vida” é estabelecer teorias e agir contra elas, como afirma Bernardo Soares. O “desacordo com nós próprios”, também mencionado na epígrafe, é o que nos faz evoluir e sermos mais humanos. Graças a essa evolução, temos hoje a inclusão de

¹ Extraído de: <https://www.canstockphoto.com.br/conceito-diversidade-%C3%A1rvore-m%C3%A3o-58635410.html>

² As epígrafes apresentadas nos capítulos deste estudo foram retiradas do livro do desassossego do heterônimo Bernardo Soares de Fernando Pêsoa. O poeta foi escolhido para a apresentação das reflexões presentes no estudo pela riqueza de sua heteronímia que faz alusão aos vários papéis sociais que exercemos. A obra foi escolhida pelo seu título, pois a inclusão de meus aprendizes seja por raça, gênero, classe social, faixa etária e deficiência, será meu eterno “desassossego” como profissional. Outra razão pela escolha do poeta é que a identificação da complexidade desses vários papéis sociais, representados pela sua heteronímia, é uma das principais dificuldades do transtorno do espectro autista. A heteronímia característica da obra do poeta também faz alusão às várias “Cristianes” presentes neste estudo: a mãe, a professora, a aluna e a pesquisadora que tem que se enxergar de fora para dentro do contexto de pesquisa. O livro do desassossego é também uma obra que não precisa ser lida de forma linear, proporcionando um processo cíclico de reflexão, principal meta desta investigação.

peças com deficiência no âmbito do ensino de língua estrangeira (LE) e estamos um pouco mais “de acordo com a vida” como Bernardo Soares sugere.

Sasaki (1997) sugere que as fases históricas da literatura em torno da deficiência podem ser vislumbradas a partir das seguintes práticas sociais:

- exclusão: consiste na exclusão social de pessoas com condições atípicas;
- segregação: consiste no atendimento segregado das pessoas com deficiência;
- integração: consiste na inserção de pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como educação e lazer;
- inclusão: o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais a pessoa com deficiência.

O autor ressalta que essas fases não ocorreram e não ocorrem ao mesmo tempo em todas as populações. Ele afirma como exemplo que hoje no Brasil, a exclusão e a segregação ainda são praticadas. Concordamos com o autor, pois nosso sistema educacional brasileiro ainda apresenta mais traços de integração que inclusão e, algumas vezes, também há a segregação com o atendimento de aprendizes com deficiência em escolas especiais.

Na antiguidade, a deficiência era considerada um castigo de Deus. Porto e Oliveira (2010) ponderam que, no período da exclusão, as pessoas com alguma deficiência “eram negligenciadas, confinadas, apedrejadas, inclusive porque eram consideradas contra Deus, porque a sociedade acreditava que essas pessoas eram possuídas por demônios” (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Sobre o período de exclusão, vale discorrermos a análise de Foucault em sua obra *História da Loucura* de 1972 na qual ele reporta sobre o mito da Nau dos Loucos na literatura. Segundo o mito, as naus dos loucos eram navios nos quais as pessoas consideradas loucas eram confinadas e expurgadas de suas cidades. Assim, elas eram condenadas a ficarem à deriva, entregues à própria sorte. Dessas composições literárias, Foucault discorre que uma delas é real:

Mas de todas essas naves romanescas ou satíricas, a *Narrenschiff* é a única que teve existência real, pois eles existiram, esses barcos que levavam sua carga insana de uma cidade para outra. Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escorraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos

distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. (FOUCAULT, 1972, p. 13)

Figura 2- Stultifera Navis de Sebastian Brand



Fonte: <http://extraclassepsi.blogspot.com/2011/10/historia-da-loucura.html>

A análise de Foucault nos remete à afirmação de Sasaki (1997) sobre o fato da exclusão ainda ser praticada no Brasil. A sociedade brasileira ainda pratica a exclusão de pessoas neuroatípicas³ que, muitas vezes, vivem em situação de rua ou são institucionalizadas, ficando à deriva e entregues à própria sorte como na Nau dos Loucos.

No renascimento, as pessoas com alguma deficiência eram rotuladas como doentes e não eram mais consideradas castigadas por Deus. No período denominado como segregação, não se acreditava que as pessoas com deficiência poderiam aprender. Nesse período, o trabalho do francês Jean Itard se destaca. Ele se propôs a educar Vitor, um menino na faixa etária de 11 ou 12 anos, que vivia com lobos na região de Aveyron na França. Vitor foi encontrado em 1798 e apresentava linguagem e comunicação prejudicadas (PORTO; OLIVEIRA, 2010).

As práticas de segregação começaram a enfraquecer com a declaração universal dos direitos humanos na segunda metade do século XX. Dessa forma, começa o período de integração que tendia a vislumbrar a deficiência sob a ótica de um modelo mais social que médico (PORTO; OLIVEIRA, 2010). Na integração, as pessoas com deficiência são aceitas em classes comuns com serviços educacionais segregados, segundo Mantoan (2003):

³ Pessoas com o desenvolvimento neuronal diferenciado.

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2003, p. 15)

Já a inclusão começou seu processo de consolidação no fim da década de 80. A conferência mundial da educação especial ocorrida em Salamanca na Espanha em 1994 que contou com a participação de 92 países, dentre eles, o Brasil, estabeleceu a declaração de Salamanca. Para Porto e Oliveira (2010): “a declaração de Salamanca, marco na jornada da luta pela inclusão, esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos em trabalhar pela educação inclusiva” (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

No Brasil, a constituição de 1988 também auxiliou o processo de vislumbrar a educação em uma perspectiva inclusiva. Os autores supracitados reportam também sobre a convenção dos direitos das pessoas com deficiência de 2006:

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os países participantes devam assegurar um sistema de educação inclusiva **em todos os níveis de ensino**, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 36, grifo nosso)

Grifamos na citação acima “em todos os níveis de ensino”, pois entendemos que a educação inclusiva deve ser garantida também no âmbito do ensino de línguas.

A inclusão se diferencia da integração por questionar o paradigma educacional vigente, inclusive o conceito de integração, pois, na inclusão, “todos os alunos sem exceção, devem frequentar as aulas no ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16). Ainda para Mantoan (2003):

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 20)

Assim, a inclusão implica a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de equipamentos e recursos especializados, a mudança no currículo

de formação de professores. Portanto, os serviços de apoio não substituiriam a função do professor da classe comum como na integração (MANTOAN, 2003).

Ainda segundo Mantoan (2003, p.26) em termos de inclusão, “uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece.” Concordamos com a autora, pois seu dito é muito pertinente e comprovado ao longo desta pesquisa-ação. A autora reporta que nós profissionais da educação podemos ser pouco sinceros com nós mesmos, a comunidade e nossos alunos. Assim, encontramos meios para lidar com a inovação demandada pela inclusão encontrando válvulas de escape como, reforço paralelo e profissionais especializados, por não reconhecermos nossas incompetências. Logo, ainda prevalece em nosso sistema educacional uma pseudo inclusão em forma de integração buscando no professor especialista, que atua “sobre os sintomas, mas não vai a fundo nos problemas e suas causas” (MANTOAN, 2003, p. 46), um refúgio que acomoda o professor da classe comum, reforçando a ideia “de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência” (MANTOAN, 2003, p. 46).

Nossa formação, inclusive a formação dos professores de LE, é voltada para um aluno ideal e neurotípico, o que possibilita prática excludentes. Sobre esse aluno abstrato, Mantoan (2003) arrazoa:

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos, e tantos mais. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de se criarem modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns alunos possam aprender. (MANTOAN, 2003, p. 29)

Algumas formas para tornar práticas inclusivas possíveis no nosso cotidiano, ainda para a autora supracitada, são o compartilhamento de ideias entre as equipes escolares, o aperfeiçoamento da avaliação, a parceria entre escola e comunidade e o compartilhamento com os alunos da construção dos conhecimentos produzidos em aula. Das práticas exemplificadas por Mantoan (2003), podemos compreender o que Orrú (2017) denomina como “inclusão menor”, não menor no sentido de valer menos, mas que “na verdade, grita e ressuscita o silenciado” (ORRÚ, 2017, p. 50):

A inclusão menor, que não é anunciada nas redes sociais, nos meios de comunicação televisivos, que não aparece em matérias de jornais, que não se torna um exemplo de conquista nacional, mas que é um

acontecimento provocador de derives e chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação. A inclusão menor que se faz como produção de um *belief system*⁴ transgride os padrões universais de categorização pela diferença e ocorre além de sua obrigatoriedade prescrita na lei. Ela torna possível o acesso e permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens, adultos e idosos nos espaços de aprendizagem. Ela provoca o rompimento com o paradigma cartesiano de ensinar a todos da mesma forma, pois demanda considerar as singularidades no processo de aprendizagem a partir do problema de **re-invenção de estratégias metodológicas** [...] Portanto, exige que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras. (ORRÚ, 2017, p. 51,52 grifo nosso)

A inclusão menor denominada por Orrú (2017) e a “re-invenção de estratégias metodológicas” que esta inclusão implica constituem a motivação desta pesquisa.

Esta pesquisa se propõe a investigar o processo de inclusão menor de uma aprendiz com transtorno⁵ do espectro autista (TEA) no âmbito do ensino de línguas. A pesquisa é inovadora pela escassez de pesquisas sobre o tema na área do ensino de línguas que uma ramificação da Linguística Aplicada (LA).

Apesar dessa escassez, há pesquisas primorosas envolvendo as duas áreas como, a de Leitão (2017) na qual o autismo foi investigado em relação a capacidade metafórica de um aprendiz TEA de língua espanhola e que foi realizada no mesmo departamento de pós-graduação desta investigação. Reppond (2015) investigou as lacunas no ensino de inglês como segunda língua para autistas americanos descendentes de imigrantes. Kuparinen (2017) pesquisou sobre as impressões de alunos autistas finlandeses sobre o ensino de inglês como LE. Alguns artigos⁶ que relacionam as duas áreas e possíveis implicações metodológicas para o ensino de línguas também podem ser encontrados.

⁴ Para a autora: “o termo conota um sistema de crenças. Algo conjunto, constituído por princípios e valores que dão sentido e significado aos modos de viver. Uma filosofia de vida” (ORRÚ, 2017, p. 50)

⁵ Elencamos a palavra transtorno nesta investigação por ser o termo mais popular usado acerca do assunto. Contudo, o autismo é referido como síndrome por alguns teóricos e perturbação no Português lusitano. O Autismo não é uma doença, por isso vale distinguirmos os termos síndrome, transtorno e doença. Santos [2019] define doença como “um estado de ausência de saúde” que altera determinado órgão, a psique ou o organismo como um todo com sintomas específicos e causas conhecidas. Já a síndrome, segundo a autora, define-se por um conjunto de sintomas que acontecem ao mesmo tempo e tem causas diversas, também é usada para um conjunto de alterações das quais não se sabe a causa. O transtorno, ainda para a autora, diz respeito às alterações no estado normal de saúde que causam incômodo ao acometido e ocorrem, geralmente, no âmbito da saúde mental causando sofrimento e incapacitação.

⁶ Dentre eles: Feijó, (2017); Rocha; Tonelli (2013).

Porém, há uma carência de pesquisas que demonstrem como o aprendiz TEA de língua inglesa se encontra incluso em aulas de inglês como LE. Este estudo intenciona explorar como esta inclusão está ocorrendo em um CIL, escola pública de idiomas do Distrito Federal.

Capellini *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa de estado da arte da produção acadêmica brasileira em relação à escolarização formal para alunos com autismo. Na pesquisa foram levantadas 157 teses e dissertações do banco de dados do portal BTD-CAPEL. Os autores ponderam que:

Os resultados indicam restrita produção acadêmica pelos programas de mestrado e doutorado do país. Conclui-se que há necessidade de pesquisas que amparem e propiciem estratégias pedagógicas para permitir ao aluno com autismo apropriar-se dos conteúdos curriculares da educação formal. (CAPELLINI *et al.*, 2014)

Os autores também destacam que a maioria dos estudos é constituída por estudos de caso que partem de interesses particulares dos mestrandos, sendo que a produção acadêmica sobre o assunto, na maioria das vezes, é desvinculada de grupos de pesquisa. A não vinculação a grupos de pesquisa demonstra uma assistemática dessa produção. Os mesmos autores ainda destacam que a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Católica de Brasília (UcB) se dedicam aos estudos de processos de inclusão, mas sem enfoque no aspecto curricular e ainda que a maioria das pesquisas pertencem à área da Educação.

Refletindo sobre o TEA e a Inclusão no ensino de línguas, para Rocha e Tonelli (2013), a aprendizagem de língua inglesa torna-se cada vez mais uma ferramenta de ascensão social. Partindo desta perspectiva, o ensino de língua inglesa para aprendizes autistas não tem um caráter meramente instrumental, mas também um caráter de interação sociocultural para a promoção de sua inserção na sociedade. Sendo assim, o ensino de línguas passa a ter uma função social de desenvolvimento integral do aprendiz principalmente na rede pública de ensino, o contexto desta pesquisa.

Para Lima-Hernandes, Módolo e Paula (2015), a formação dos futuros professores e linguistas não aborda uma reflexão sobre a relação entre patologias, transtornos e fenômenos linguísticos. Os autores afirmam que a falta de reflexão na formação dos professores se transforma em um “enfrentamento” didático-pedagógico assustador. Os autores ainda discorrem sobre como os avanços sobre o autismo na

área de Linguística e Estudos da Linguagem não são divulgados amplamente, o que prejudica a formação de linguistas e professores sobre o assunto:

O problema é que o linguista e o cientista da linguagem continuam isolados numa redoma que inclui publicar e relatar aos pares de mesma formação os resultados de descrições cada vez mais especializadas, específicas e abstratizadas. Sendo assim, esses cientistas continuam com reserva de domínio sobre esses conhecimentos, não propiciando uma ventilação menos especializada que alcance equipes multidisciplinares nem uma divulgação mais leiga que auxilie pais e familiares a gerenciar e a estimular os autistas. (LIMA-HERNANDES; MÓDOLO; PAULA, 2015, p. 86)

O trabalho nessa "ventilação" de conhecimentos sobre as implicações pedagógicas do autismo em LE está no escopo desta pesquisa. Assim, esta investigação poderá colaborar para a formação continuada de docentes de língua inglesa que desejam explorar mais o processo inclusivo para aprendizes no espectro autista.

1.1 Motivação do estudo

Por estar em desacordo comigo mesma e tentando estar de acordo com a vida como na alusão feita na epígrafe de Bernardo Soares, sempre problematizei minha prática pedagógica na tentativa de incluir meus aprendizes. Ao longo de minha jornada profissional, me deparei com um transtorno intimamente ligado à minha prática de ensino de línguas. Um transtorno que nunca tinha lido ou aprendido a respeito em minha jornada acadêmica, mas que afeta a interação social e a comunicação, os pontos decisivos para o desenvolvimento em LE, o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Apesar da inclusão legalista, como Mantoan (2003, p. 26) afirmou "o que está escrito pode ser bem diferente daquilo que é feito". Por conseguinte, me deparei com aprendizes no espectro autista no ensino de línguas que não eram parte de um *belief system* que proporcionasse uma inclusão menor como mencionado por Orrú (2017).

O autismo não tem características físicas, sendo que muitos destes aprendizes nem chegam a receber um diagnóstico. Muitas vezes, os aprendizes TEA são incompreendidos e rotulados como mal-educados, desatentos, etc. Como válvula de escape, percebi que estes aprendizes eram simplesmente repassados como problemas para os professores seguintes em meu contexto de trabalho.

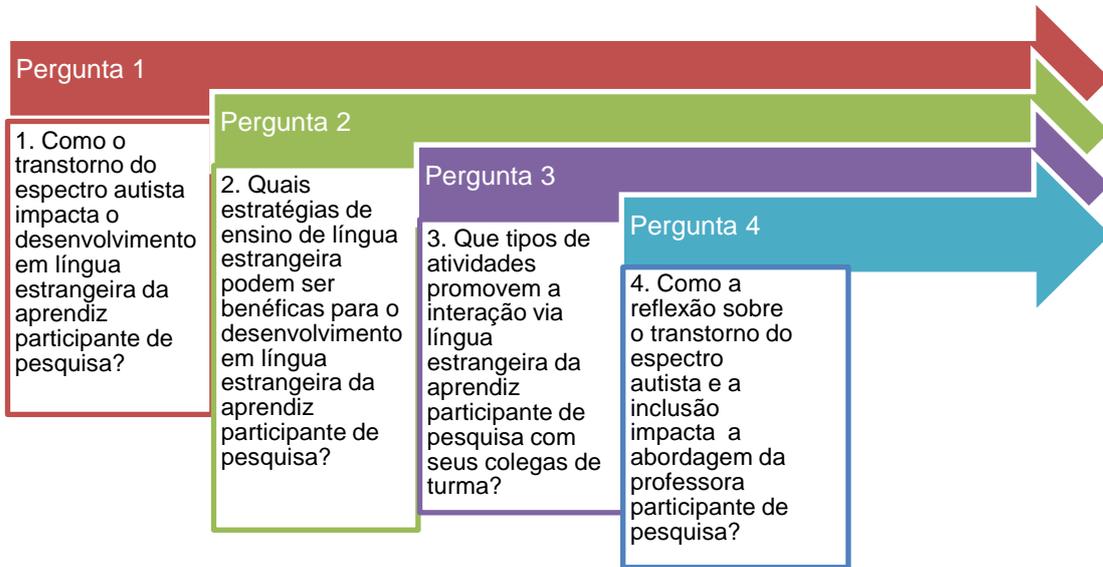
Mantoan (2013, p.19) reporta que “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e assim, não recai em nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.” No meu caso, o peso de minhas limitações recai sobre meus ombros e por sempre me questionar e reconhecer minha incompletude, quis me tornar uma “especialista” em meus aprendizes, principalmente nos aprendizes de LE com Transtorno do Espectro Autista.

Minha motivação era entender como o professor de LE, no caso o de língua inglesa, lida com o desenvolvimento do aprendiz TEA no evento aula de LE, pois, neste evento, aparecem todos os fios que tecem a inclusão do aprendiz. Desta inquietação, surgiu a pergunta desta pesquisa:

Como promover a inclusão de uma aprendiz TEA na aula de inglês como língua estrangeira?

Uma pergunta envolta em um sistema complexo que não tem o foco somente na aprendiz, mas na interconexão das redes contextuais onde sua inclusão ocorre. Para tanto, as demais perguntas de pesquisa levam em consideração o contexto de inclusão em que a aprendiz está inserida, professor e colegas. Além disso, o TEA impacta o desenvolvimento em LE, o que também deve ser levado em consideração para inclusão da aprendiz. Como perguntas específicas de pesquisa que nos nortearão até a pergunta geral, temos:

Figura 3- Perguntas Específicas de Pesquisa

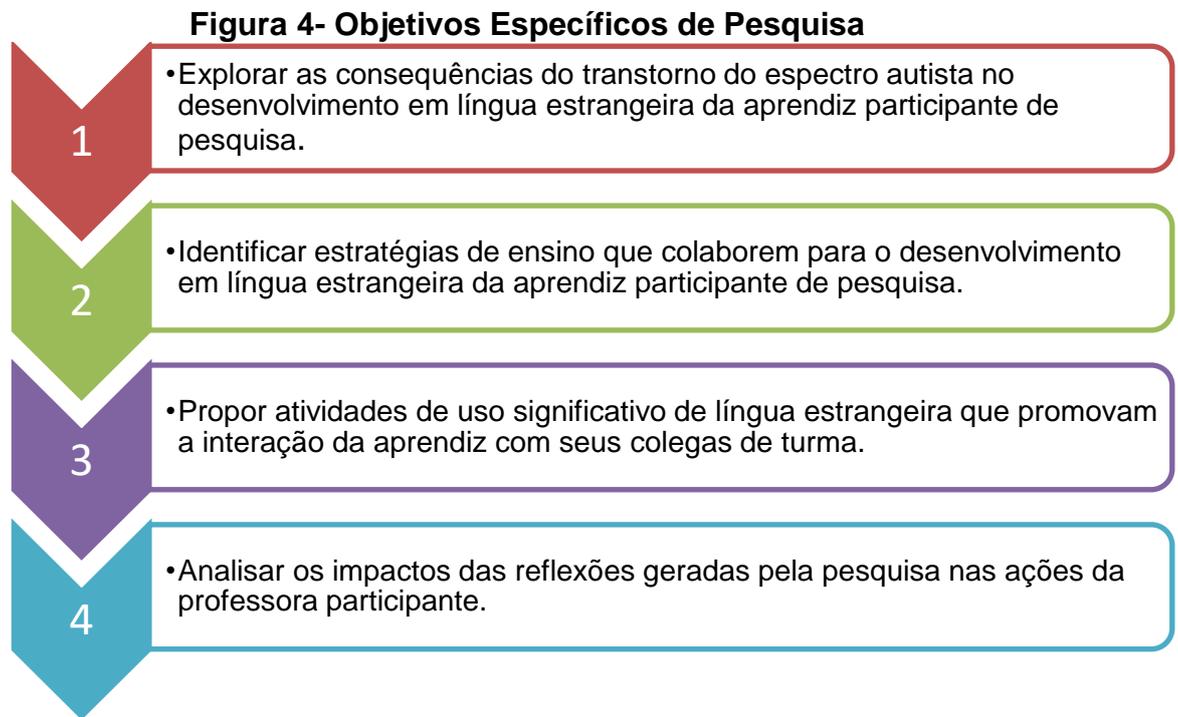


Fonte: Elaborado pela autora

Creemos que que já há práticas implícitas para a inclusão da nossa participante de pesquisa. Reconhecer tais práticas e aprimorá-las nos leva ao objetivo geral de pesquisa proveniente da nossa pergunta geral:

Reconstruir de forma colaborativa ações pedagógicas que promovam a inclusão da aprendiz participante de pesquisa.

Os objetivos específicos de pesquisa que nos guiarão até o objetivo geral são:



Fonte: Elaborado pela autora

1.3 Organização da dissertação

No capítulo 2, reportaremos sobre os pilares teóricos do estudo. Começaremos com o histórico do diagnóstico do TEA. Depois, numa tentativa de conceitualização, faremos um levantamento sobre os aspectos biológicos, mentais e comportamentais do transtorno, relacionando-os ao desenvolvimento em LE. Mencionaremos os motivos pela escolha da teoria da complexidade na pesquisa. Finalmente, numa tentativa de reunir as implicações da inclusão de aprendizes TEA no ensino de línguas, recorreremos aos parâmetros da proposta de educação inclusiva do desenho universal da aprendizagem.

No capítulo 3, abordaremos o tipo de pesquisa empreendida, justificaremos sua abordagem qualitativa, ponderaremos sobre o percurso até o contexto de pesquisa, os participantes de pesquisa, subdivididos em: protagonistas de pesquisa e fontes secundárias de informação. Apresentaremos os instrumentos de pesquisa com seus respectivos objetivos. Discorreremos também sobre como as questões éticas foram tratadas durante a investigação.

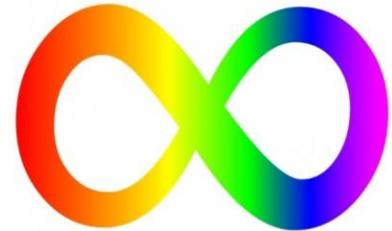
No capítulo 4, analisaremos o contexto de pesquisa delineando-o em uma perspectiva complexa. Dessa forma, o contexto será representado como fractais, sendo eles: Bia⁷ (nossa aprendiz participante de pesquisa), professora pesquisadora, a turma de Bia, o CIL e a professora regente. Na análise, destacaremos como os fractais são partes de um todo e sua interconexão. Desta apreciação, há a busca pelas perguntas específicas de pesquisa. Por isso, exploraremos os aspectos motivacionais de Bia e como o TEA impacta seu desenvolvimento na LE, como os aspectos pedagógicos do CIL influenciam a inclusão da aprendiz, o envolvimento da professora pesquisadora e seus impactos no contexto de pesquisa, a trajetória evolutiva da professora regente e as influências da pesquisa em sua prática pedagógica. Finalmente, a relação da turma de Bia com sua inclusão.

Nas considerações finais, retomaremos as perguntas de pesquisa e redimensionaremos nosso olhar sobre a perspectiva inclusiva para aprendizes TEA no ensino de línguas.

⁷ O pseudônimo é utilizado para a preservação da identidade da participante de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 5- Símbolo do autismo para a Neurodiversidade



Fonte: Dicionário de símbolos⁸

“Os classificadores de coisas, que são aqueles homens de ciência cuja ciência é só classificar, ignoram, em geral, que o classificável é infinito e, portanto, não se pode classificar. Mas o que em vai meu pasmo é que ignorem a existência de classificáveis incógnitos, coisas da alma e da consciência que estão nos interstícios do conhecimento.” Bernardo Soares heterônimo de Fernando Pessoa. (livro do desassossego, p. 97)

Neste capítulo, ponderamos sobre os pilares teóricos desta investigação que serão essenciais para a análise de dados. Discorreremos sobre o TEA, seus aspectos históricos, concepções científicas que demonstram sua relação com a linguagem e, conseqüentemente, com o ensino de LE. Por conseguinte, analisamos suas influências na competência comunicativa do aprendiz de LE, bem como de suas condições coexistentes. Em seguida, elencamos a teoria da complexidade para explanarmos sobre os vários processos complexos existentes na pesquisa e por compreendermos tanto o autismo quanto o desenvolvimento em LE como sistemas adaptativos complexos abertos e não lineares. Além da contribuição da teoria da complexidade, em busca de atratores para o sistema complexo de pesquisa entre autismo e ensino de línguas, nos apoiaremos na proposta didática do desenho universal da aprendizagem que prevê múltiplas formas de apresentação, engajamento e produção tanto para aprendizes com necessidades especiais e neuroatípicos quanto para aprendizes neurotípicos ou sem necessidades especiais.

⁸ Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>

2.1 O Transtorno do Espectro Autista e suas múltiplas definições

Bogdashina (2006) questiona se enxergamos o autismo como um todo ou se só enxergamos partes do “quebra-cabeça” autista e perdemos a chance de vê-lo integralmente. A autora faz alusão a uma lenda do folclore hindu na qual há uma lição sobre enxergar somente as partes em detrimento de uma visão holística. A lenda possui diferentes versões. A seguir, apresentamos uma delas:

Os Cegos e o Elefante:

Numa cidade da Índia viviam sete sábios cegos. Como seus conselhos eram sempre excelentes, todas as pessoas que tinham problemas consultavam-nos. Embora fossem amigos, havia certa rivalidade entre eles, que, de vez em quando, discutiam sobre o qual seria o mais sábio.

Certa noite, depois de muito conversarem acerca da verdade da vida e não chegarem a um acordo, o sétimo sábio ficou tão aborrecido que resolveu ir morar sozinho numa caverna da montanha. Disse aos companheiros:

Somos cegos para que possamos ouvir e compreender melhor do que as outras pessoas a verdade da vida. E, em vez de aconselhar os necessitados, vocês ficam aí brigando, como se quisessem ganhar uma competição. Não aguento mais! Vou-me embora.

No dia seguinte, chegou à cidade um comerciante montado num elefante imenso. Os cegos jamais haviam tocado nesse animal e correram para a rua ao encontro dele.

O primeiro sábio apalpou a barriga do animal e declarou:

Trata-se de um ser gigantesco e muito forte! Posso tocar os seus músculos e eles não se movem; parecem paredes.

Que bobagem! - disse o segundo sábio, tocando na presa do elefante - Este animal é pontudo como uma lança, uma arma de guerra.

Ambos se enganam - retrucou o terceiro sábio, que apertava a tromba do elefante - Este animal é idêntico a uma serpente! Mas não morde, porque não tem dentes na boca. É uma cobra mansa e macia.

Vocês estão totalmente alucinados! - gritou o quinto sábio, que mexia as orelhas do elefante - Este animal não se parece com nenhum outro. Seus movimentos são ondeantes, como se seu corpo fosse uma enorme cortina ambulante.

Vejam só! Todos vocês, mas todos mesmos estão completamente errados! - irritou-se o sexto sábio, tocando a pequena cauda do elefante - Este animal é como uma rocha com uma cordinha presa no corpo. Posso até me pendurar nele.

E assim ficaram horas debatendo, aos gritos, os seis sábios. Até que o sétimo sábio cego, o que agora habitava a montanha, apareceu conduzido por uma criança.

Ouvindo a discussão, pediu ao menino que desenhasse no chão a figura do elefante. Quando tateou os contornos do desenho, percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo.

Agradeceu ao menino e afirmou:

- Assim os homens se comportam diante da verdade. Pegam apenas uma parte, pensam que é o todo e continuam tolos! (DESCONHECIDO, [2012])

Como cada um dos sábios tinha sua versão, Bogdashina (2006) mostra que a figura do elefante fica desta forma:

Figura 6- The blind men and the elephant



Fonte: Bogdashina, 2006

Esta dissertação talvez apresente mais uma parte deste elefante tão inusitado e nele será acrescentada mais uma lente às visões que temos acerca do autismo: a lente de uma professora de inglês como LE. Contudo, não ignoramos as múltiplas visões e concepções do autismo. Sendo assim, apresentamos as definições oficiais apresentadas pelos dois principais manuais diagnósticos: DSM V (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) e da CID 10 (classificação internacional das doenças) e também os pilares históricos do diagnóstico, bem como algumas histórias de vida imbricadas nele na tentativa de não ignorarmos “os classificáveis incógnitos, coisas da alma e da consciência que estão nos interstícios do conhecimento” como afirma Bernardo Soares na epígrafe deste capítulo, pois “diagnóstico” não é sinônimo de classificação. O diagnóstico é ativo e pessoal, enquanto a classificação é impessoal e equilibrada” (ORRÚ, 2012, p. 26). Dessa forma, concordamos com a autora em relação ao fato de que o diagnóstico é ativo e pessoal e não nos prenderemos somente à classificação do transtorno.

2.1.1 A definição do DSM V

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁹ teve sua última versão lançada em 18 de maio de 2013 (CAPONI, 2013).

Para Caponi (2014), uma das fragilidades que o DSM V apresenta e que caracteriza os Manuais Estatísticos e Diagnósticos de Transtornos Mentais desde a década de 1980 é a desconsideração das causas sociais, psicológicas e histórias de vida dos pacientes. A autora ainda analisa as várias críticas às fragilidades epistemológicas do DSM V no campo da Psiquiatria. No entanto, apesar de suas possíveis fragilidades, os manuais diagnósticos servem de apoio para aqueles que desejam se familiarizar com as definições sobre os transtornos mentais.

No que diz respeito ao TEA, o DSM- V o classifica dentro do grupo dos Transtornos de Neurodesenvolvimento. Segundo o manual, há a necessidade de especificação sobre a gravidade do transtorno mensurada pelo nível de apoio dado ao paciente e também se há comprometimento intelectual, da linguagem ou catatonia concomitantes.

A definição do TEA no DSM-V:

A: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que o segue, atualmente ou por história prévia: (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1) Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras significativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. B: Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: 1) Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos (p.ex estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2) Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de

⁹ Em Inglês: *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* elaborado pela APA: associação americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*)

comportamento verbal (p. ex sofrimento extremo em relação a mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente) 3) Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p.ex, forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos) 4) Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex, indiferença aparente a dor/ temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2015, p. 50)

Ainda segundo o DSM V, o espectro autista apresenta níveis de comprometimento mensurados em níveis 1, 2 e 3:

Quadro 1- Níveis de gravidade do TEA

Níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos que aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas típicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
-----------------------------	--	--

Fonte: (APA, 2015, p. 52)

2.1.2 A definição da CID-10

A Classificação Internacional das doenças ¹⁰teve sua décima revisão em 1993. Antes da CID, havia a classificação de Bertillon de 1893, um manual usado para classificar a causa de óbitos que, após sua sexta revisão, também passou a classificar morbidades. No escopo das funções da CID, estão: cuidados clínicos, estudos de padrões de doenças, gerenciamento de cuidados em saúde pública, pesquisas para definição de doenças, monitoramento das doenças e alocação de recursos (FERNANDES, [2017? a]). Assim, a CID não é um instrumento usado somente na medicina, mas também de ordem jurídica e política. Por meio da CID, a pessoa acometida por alguma doença ou transtorno pode reivindicar seus direitos.

Na CID 10, o TEA é classificado dentro dos transtornos globais do desenvolvimento “caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses restritos” (FERNANDES, [2017?], p. 19) e recebe a classificação F.84, classificado em autismo infantil, autismo atípico e síndrome de Asperger, quadro 2:

¹⁰ Em inglês: ICD: *International Classification of Diseases* elaborado pela organização mundial de saúde (OMS), em inglês: *World Health Organization* (WHO)

Quadro 2- Classificação TEA na CID 10

<p>F.84.0 Autismo Infantil</p>	<p>Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade).</p>
<p>F.84.1- Autismo atípico</p>	<p>Transtorno global do desenvolvimento, ocorrendo após a idade de três anos ou que não responde a todos os três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Esta categoria deve ser utilizada para classificar um desenvolvimento anormal ou alterado, aparecendo após a idade de três anos, e não apresentando manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos) implicados no autismo infantil; existem sempre anomalias características em um ou em vários destes domínios. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo.</p>
<p>F.84.5- Síndrome de Asperger</p>	<p>Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não é acompanhado de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno é acompanhado por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.</p>

Fonte: (BRASIL, 2015, p. 3,4)

A organização mundial de saúde (OMS) lançou em 2018 uma nova revisão da CID, a CID 11, que entrará em vigor em 2022 (tismoo.us, 2018). No quadro 3, a

classificação da CID 10 em relação ao TEA e a nova classificação que entrará em vigor:

Quadro 3-Classificação TEA CIDs 10 e 11

CID 10	CID 11
F.84 Transtornos Globais do Desenvolvimento	6 A02.0 Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (D.I) e com comportamento leve ou ausente de da linguagem funcional.
F.84.0 Autismo Infantil	6 A02.1 Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (D.I) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional.
F.84.1 Autismo Atípico	6 A02.3 Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (D.I) e com linguagem funcional prejudicada.
F.84.2 Síndrome de Rett	6 A02.4 Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (D.I) e com ausência da linguagem funcional.
F.84.3 Outro Transtorno Desintegrativo da Infância	6 A02.5 Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (D.I) e com ausência da linguagem funcional.
F.84.4 Transtorno com hipercinesia associada retardo mental e a movimentos estereotipados.	6 A02.Y Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado.
F.84.5 Síndrome de Asperger	6 A02.Z Transtorno do Espectro do Autismo não especificado.
F.84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento	
F.84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	

Fonte: (tismoo.us, 2018)

2.2 Entendendo a história do Transtorno do Espectro Autista

A palavra autismo tem origem grega (*autós*) que significa *por si mesmo*. A utilização da palavra na Psiquiatria remete a comportamentos humanos centralizados em si mesmo. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que o relacionava a padrões de pensamento de pacientes com esquizofrenia (ORRÚ, 2012). Em 1943, Leo Kanner publica o relato “*Autistic disturbances of affective contact*” especificando o que era o autismo. Na mesma época, Hans Asperger publicou sua tese de doutorado em Viena, na qual descreveu quatro crianças com as características semelhantes aos pacientes de Kanner, mas que apresentavam habilidades superiores no campo da memória. Em 1981, a psiquiatra Lorna Wing

traduziu para o inglês um artigo de Asperger sobre o que ela denominou “síndrome de Asperger” (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2018).

Nesse ínterim de 1943 a 1981, houve várias histórias de vida sobrepostas e houve algumas delas antes mesmo da publicação de Kanner que valem ser relatadas para não ignorarmos os “classificáveis incógnitos” das pessoas envolvidas na história do autismo. Beamon Triplett, pai de Donald Triplett, o primeiro autista diagnosticado da história, enviou uma carta a Leo Kanner em 1938 relatando os comportamentos de seu filho. Beamon não aceitou a institucionalização do filho, prática corriqueira na época, procurando ajuda no hospital Johns Hopkins com o Dr. Leo Kanner. Em 1962, pais fundaram a primeira organização do autismo na Grã-Bretanha: a *National Autistic Society* (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Na década de 1960, o psicanalista austríaco Bruno Bettelheim popularizou a ideia de que o autismo poderia ser causado pela indiferença das mães e propagou o termo *mães-geladeira*, suscitado antes por Kanner em uma entrevista em que ele fez alusão a pais restritivos que mantinham as crianças com autismo “em uma geladeira” afetiva. Na mesma década, Bernard Rimland, psicólogo que tinha um filho com autismo, publicou um livro que ataca a teoria da mãe-geladeira. Bernard Rimland e Ruth Sullivan, mãe de uma criança com autismo, criam a “Sociedade Nacional para Crianças Autistas” em Nova Jersey em 1965. Antes da criação da referida sociedade, Ruth já havia organizado um grupo de mães que lutaram para que os filhos com autismo tivessem acesso à educação pública. Em 1979, numa longa empreitada investigativa, a psiquiatra Lorna Wing, que tinha uma filha autista, publicou dados para cunhar o termo “espectro” (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para Frith (2008), os pais são os verdadeiros heróis na história do autismo. Concordamos com a autora, pois o progresso do conhecimento diagnóstico que temos hoje e a inclusão de autistas na educação é graças à contribuição dos pais de autistas.

No Brasil, uma mãe que também merece destaque é Berenice Piana, pois antes de 2012 o autismo nem era considerado uma deficiência por aqui. Na luta pelos direitos de seu filho, Berenice iniciou uma batalha pela sensibilização da causa por parte dos políticos com a ajuda de um grupo de pais de autistas. Ela assistia as votações da TV Senado e procurava traços psicológicos dos políticos que poderiam lhe ajudar. Nesta busca, Berenice achou um senador que se sensibilizou com a causa. Em 27 de dezembro de 2012, após a sanção da então presidenta Dilma Rousseff, a

Lei 12.764 de Proteção aos Direitos da Pessoa no Espectro Autista foi promulgada (ARTIAGA, 2016).

Além da contribuição dos pais para o diagnóstico e inclusão de autistas, há também a contribuição dos próprios autistas para a divulgação de informações sobre a complexidade do espectro. Uma destas pessoas é Temple Grandin, que “publica *Emergence: Labeled Autistic*, seu primeiro livro sobre a experiência de ter autismo” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p.558). Outros são Jim Sinclair que deu uma palestra numa opinião contrária à de cura do autismo em 1993, e a socióloga australiana Judy Singer que evidenciou o termo “neurodiversidade” em sua pesquisa em 1996 (DONVAN; ZUCKER, 2017). Há várias histórias de vida que continuam a ser escritas na história do autismo e o ensino de LE faz parte de algumas delas, como apresentamos nesta pesquisa.

Há duas correntes de descrição para o autismo: uma da psicogenicidade e outra da organicidade. Para Orrú (2012), a psicogenicidade “descreve o autismo como decorrente de uma desorganização de personalidade no quadro das psicoses¹¹” (ORRÚ, 2012, p. 22) e a organicidade determina o autismo como “decursivo aos distúrbios globais de desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa” (ORRÚ, 2012, p. 22).

Tais correntes descritivas acerca do autismo também são mencionadas por Assumpção Jr. e Kuckynski (2018, p. 24) quando apontam as transformações conceituais na abordagem clínica e terapêutica sobre o autismo:

1.Mudanças conceituais: de doença a síndrome, de ser considerado como apresentando um comprometimento afetivo para um déficit cognitivo e de etiologia psicogênica a uma etiologia biológica que acabaram por acarretar as mudanças terapêuticas descritas no próximo item.

2.Mudanças terapêuticas: passa-se do tratamento com antipsicóticos, a partir da consideração do quadro como uma forma precoce de psicose infantil, para o tratamento de sintomas-alvo a partir de sua conceituação enquanto síndrome de etiologias múltiplas. Passa-se ainda da psicoterapia de base analítica, quando era considerada como decorrente de dificuldades nas primeiras relações objetais, para abordagens pedagógicas com base cognitivo-comportamental em função da importância dos prejuízos cognitivos implícitos no quadro.

Neil O' Connor e Beate Hermelin *apud* FRITH (2008) trabalharam com algumas perguntas que nos remetem a busca da ordem na aparente ‘desordem’ do autismo:

¹¹ Doença mental relacionada à prevalência do prazer em relação à realidade. (LINS, 2007)

Por que algumas tarefas, aparentemente simples, parecem quase impossíveis para crianças autistas? Por que eles se saem tão bem em outras tarefas que parecem difíceis para os outros? Por que uma criança que tem ótima memória para palavras é incapaz de compreender o que elas significam? (FRITH, 2008). A autora menciona que tais questionamentos são somente alguns dos paradoxos e enigmas que ainda a fascinam. Neste ponto, concordamos com a autora, pois desta fascinação há uma das origens deste estudo. Sobre a heterogeneidade do espectro e ainda sobre a busca de um denominador comum no autismo, Frith (2008) pondera:

O que significa um espectro? Na verdade, ele esconde uma vasta gama de 'autismos'. Todos os autismos originam-se antes do nascimento e todos afetam o cérebro em desenvolvimento. Entretanto, seus efeitos no desenvolvimento da mente podem ser diferentes. Consequentemente, há uma vasta variedade de comportamentos. Às vezes, uma família pode ter razão de estar orgulhosa de seu filho que é interessante de uma forma diferente e possivelmente talentoso de alguma forma. Às vezes, uma família estará destruída porque seu filho é tão difícil de educar que ela simplesmente não consegue lidar. Claro que há várias nuances nesse percurso e em muitos casos há uma mistura de recompensa e fascinação, assim como fatores agravantes e desafiadores. Todo indivíduo é único numa multidão de formas, mas também lembram uns aos outros em algumas preferências e características fundamentais. O que une todos eles, das formas leve às severas do espectro? No cerne, há sempre uma característica de inabilidade de engajamento em interações recíprocas sociais comuns. Há sempre uma rigidez de comportamento com inúmeras consequências. Essa é a razão pela qual ninguém ainda desistiu da ideia de que há um padrão comum atrás do caleidoscópio dos comportamentos individuais. (FRITH, 2008, p. 04)¹²

Uma das pesquisadoras que trabalharam intensamente nessa busca de um denominador comum foi Lorna Wing que cunhou em 1979 o termo “espectro” no autismo. Até então, o autismo tinha um diagnóstico hermético que excluía muitos dos

¹² Todas as traduções feitas nesta dissertação estão sob responsabilidade da pesquisadora.

What is meant by spectrum? Actually, it hides a vast array of 'autisms'. All the autisms originate from before birth, and all affect the developing brain. However, their effect on developing mind can be different. Consequently, there is a vastly different range of behaviours. Sometimes a family can be justly proud of their child, who is interestingly different, and possibly gifted in some special way. Sometimes a family will be destroyed because their child will be so difficult to manage that they simply cannot cope. Of course, there are many shades in between, and most cases come with a mixture of rewarding and fascinating as well as aggravating and challenging features. Every individual is unique in a multitude of ways, but they also resemble each other in some fundamental preferences and characteristics. What binds them all together, the mild and severe forms of the spectrum? At the core, there is always a characteristic inability to engage in ordinary reciprocal social interaction. There is also a rigidity of behaviour, with a multitude of consequences. That's why no one has yet given up the idea that there is a common pattern behind the kaleidoscope of individual behaviours.

que não se encaixavam com perfeição em suas categorias. Impulsionada pelo fato de que a filha também tinha autismo, Wing teve consciência da dificuldade que uma falta de rotulação levava a uma família que não podia dispor dos serviços necessários para o filho. Wing propôs uma “tríade de deficiências” como núcleo definidor do autismo:

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

A famosa tríade de Wing ressaltou a variabilidade de autismo. De acordo com Bogdashina (2006), a tríade é altamente aceita e seus aspectos estão presentes de forma diferenciada em todos os estágios do desenvolvimento.

Figura 7-Tríade de Deficiências de Wing (1979)



Fonte: <https://aspergereautismobrasil.wordpress.com/2014/12/03/autismo-e-a-triade/>

Para Bogdashina (2006), todos os aspectos da tríade devem ser considerados e a autora cita as possíveis classificações das disfunções apresentadas por Wing em cada uma das deficiências: interação social, comunicação e imaginação.

Na interação social, Bogdashina (2006) destaca as seguintes subdivisões:

- o grupo distante: não inicia ou reage às interações sociais;
- grupo ativo, mas estranho: faz contatos, mas não mantém reciprocidade nas interações;

- grupo empolgado: inicia e sustenta o contato de forma rígida e formal.

Já na deficiência em comunicação, Bogdashina (2006) destaca as seguintes disfunções:

- déficit na apreciação dos papéis sociais e no prazer na comunicação;
- déficit no entendimento de língua como uma ferramenta para comunicação;
- compreensão pobre do uso de gestos, expressões faciais, posturas corporais e entonação vocal.

Ela ainda acrescenta que aqueles que têm linguagem desenvolvida podem exibir um entendimento concreto e, muitas vezes, parecer pedantes com uma escolha idiossincrática de palavras e conteúdo discursivo limitado.

Sobre a deficiência na imaginação, a autora supracitada relata as seguintes disfunções:

- inabilidade de brincar de forma imaginativa com objetos ou brinquedos ou com outras crianças e adultos;
- uma tendência em focar a atenção em detalhes mínimos no ambiente ao invés de focar-se no entendimento de toda a cena;
- déficit na compreensão do diálogo social, de literatura (especialmente ficção) e de humor verbal.

Ainda na busca de um denominador comum, outras teorias foram desenvolvidas e serão tratadas nas próximas seções.

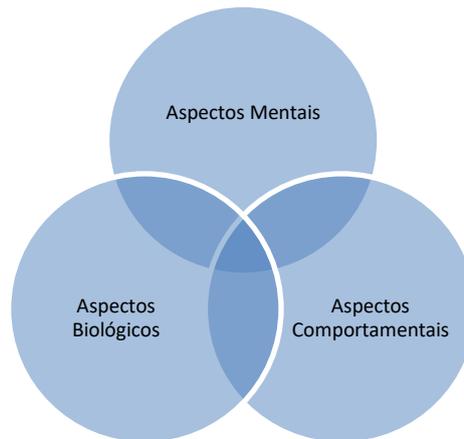
2.2.1 Uma categorização das teorias sobre o TEA

Para Frith (2008), se pudéssemos classificar o conhecimento científico em torno do espectro autista e colocá-lo em caixas, usaríamos as seguintes caixas: biologia, mente¹³e comportamento. Na caixa da Biologia estariam explicações sobre o cérebro e genes, na da mente os estudos experimentais sobre a mente dos autistas, e na do comportamento estariam fatos estabelecidos sobre o comportamento de autistas.

A metáfora de Frith é extremamente didática, mas não tem a pretensão de esgotar as possibilidades etiológicas do espectro autista, já que a autora, no início de seu livro: *“Autism: a very short introduction”* de onde saiu a metáfora, explicita o quão árduo foi reunir todas as teorias vigentes sobre o espectro autista em um único livro. Da mesma forma, com uma pretensão didática, seguiremos com a metáfora proposta pela autora. Para Frith (2008), a caixa mental seria uma conexão essencial entre as caixas biológica e comportamental. Portanto, aspectos biológicos, mentais e comportamentais estão em constante interação, apesar de nossa tentativa de classificação como na figura 8:

¹³Frith (2008) relata em seu livro que mente e cérebro são a mesma coisa vista de perspectivas diferentes. Ela ainda relata que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo que neuro faz menção ao cérebro e a palavra desenvolvimento faz menção a um processo dinâmico. Concordamos com a autora sobre o dinamismo da relação mente e cérebro. Nos alinhamos ao pensamento Vygostskiniano sobre a mente humana formada socialmente a partir da aquisição do signo linguístico. Damasceno (2004, p.01) reporta que “a mente humana se origina mediante a internalização ou reconstrução interna de operações externas, instrumentos e signos socialmente compartilhados”. O caráter mediado, semiótico e histórico-social da mente humana é o que faz do homem um ser de linguagem a partir da reconstrução mencionada por Damasceno. Consideramos “mente” este sistema de reconstrução dinâmico e complexo cujo cerne é a linguagem.

Figura 8- Aspectos do TEA em interação



Fonte: Elaborado pela autora

2.2.1.1 Aspectos Biológicos do TEA: a estrutura física

Nos aspectos biológicos do TEA, reportaremos sobre estudos relacionados à genética e à fisiologia cerebral.

Frith (2008) apresenta algumas razões para observarmos a genética no autismo, pois fatores somente ambientais relacionados ao autismo ainda não têm comprovações científicas suficientes.

A autora cita como exemplo o caso de grupos de pais e um cientista que tinham a crença que o *Thimerosal*, substância advinda do mercúrio usada para a conservação da vacina tríplice viral, seria a causa do autismo em crianças. A polêmica da vacina iniciou-se em 1998 com a publicação de um artigo do médico britânico Andrew Wakefield e a polêmica se estendeu até meados dos anos 2000, sendo que o médico inclusive perdeu sua licença por causa da falta de comprovação científica de seu estudo (DONVAN; ZUCKER, 2017, FRITH, 2008).

Frith (2008) menciona o estudo de Michael Rutter e Susan Folstein, realizado entre a década de 1970 e 1980, no qual os cientistas coletaram dados genéticos de 21 pares de gêmeos dos quais pelo menos um tinha sido diagnosticado com autismo. Os gêmeos idênticos que compartilhavam genes também idênticos eram ambos diagnosticados com autismo com 90 por cento de frequência contra dez por cento de frequência de diagnóstico nos casos de gêmeos não idênticos. Entretanto, em todos os pares de gêmeos idênticos, um deles tinha um comprometimento maior no espectro do que o outro. Frith (2008) especula também sobre como predisposição genética é percebida em relação aos parentes de autistas:

E os parentes das pessoas com TEA? Eles mesmos estão no espectro? Às vezes, sintomas significativos ou muito diluídos podem se apresentar nos parentes. A observação de aspectos autísticos leves em parentes é maior do que o esperado. Esse fato suscita a ideia que há um fenótipo maior nos transtornos autistas. Isso significa que os genes responsáveis por esse fenótipo podem existir em um grande número de pessoas que raramente são autistas. Talvez esses genes os predisponham a terem filhos com TEA. A ideia é plausível, mas ainda especulativa¹⁴. (FRITH, 2008, p. 48)

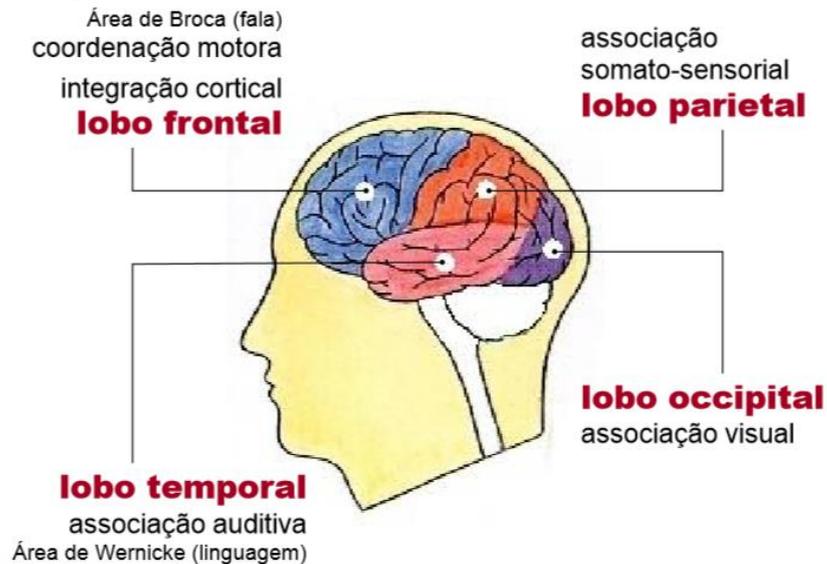
Exploraremos agora os aspectos do desenvolvimento cerebral relacionados ao TEA, mas antes disso, é necessária uma compreensão sobre as funções dos lobos cerebrais. Os dois hemisférios cerebrais são divididos em quatro lobos: frontal, parietal, occipital e temporal.

O lobo frontal controla o comportamento motor especializado, como a fala, pensamento e planejamento; o lobo parietal recebe e interpreta os estímulos sensoriais provenientes do resto do corpo; o lobo occipital que é o responsável por interpretar a visão externamente pelos olhos e respectivas partes próximas; e o lobo temporal onde são geradas recordações e emoções, reconhecimento de dados e onde se dá o início das comunicações e ações. (ANDRAUS, 2006, p. 83)

Andraus (2006, p. 85) traz os estudos do médico francês Marc Dax de 1836 sobre as diferentes funções dos hemisférios cerebrais e pondera que o “hemisfério esquerdo está mais envolvido com funções verbais e racionais, enquanto o direito com tarefas artísticas e visuo-espaciais”.

¹⁴ *What about the relatives of people with ASD? Are they 'on the spectrum' themselves? Sometimes quite strong and sometimes very watered down symptoms can be seen in the relatives. The observation of very mild autistic features in relatives is greater than might be expected by chance. This has given rise to the idea that there is indeed a broader phenotype of autistic disorders. This means that the genes that are responsible for this phenotype might exist in quite a large number of people, hardly any of whom are autistic themselves. Perhaps these genes predispose them to have children with ASD. This idea is plausible, but as yet speculative.*

Figura 9- Lobos cerebrais e suas funções



Fonte: <http://porquesougente.blogspot.com/2014/03/cerebro.html>

Para Fernandes [2017?], nem sempre nosso cérebro seguirá essa marcação dos lobos, pois devido à plasticidade cerebral, uma área lesionada pode tomar para si outras funções, por exemplo, um cego que tenha uma lesão no lobo occipital poderá tê-lo preenchido com outras funções como desenvolvimento motor. Para Andraus (2006), o cérebro adulto também é dotado de grande plasticidade, o que desempenha papel fundamental na aprendizagem. Assim, o desenvolvimento cerebral é um grande sistema complexo e adaptativo. Sobre a neuroplasticidade, Frith (2008) avalia:

[...] Enormes varreduras de reorganização cerebral acontecem de tempos em tempos durante o curso do desenvolvimento. Mudanças continuam a acontecer para que caminhos altamente eficientes sejam criados para se relacionarem às habilidades mais usadas. Elas envolvem a produção mais eficiente de conexões entre as células. Isto é chamado plasticidade. Então, o cérebro muda o tempo todo, assim como a mente. Ele muda como o resultado daquilo que aprendemos. Ele também muda como resultado da maturação, que muitas vezes, está sob o controle de processos biológicos prévios. A evolução já cuidou das necessidades mais básicas para sobrevivermos e não precisamos de muita aprendizagem para respirar ou andar. Estas são prioridades estabelecidas automaticamente pelo cérebro e as funções cerebrais relacionadas ao pensamento e comportamento complexo não são as prioridades mais importantes. Aqui, algumas falhas podem ser mais ou menos toleradas. Às vezes, o desenvolvimento trabalha o problema e ninguém nota a diferença, outras vezes não, e problemas tornam-se óbvios. Não é de se admirar que os transtornos

neurodesenvolvimentais sejam tão complexos e difíceis de entender.¹⁵
(FRITH, 2008, p. 53-54)

No que diz respeito ao TEA, Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006) reportam que anomalias localizadas nos sulcos temporais superiores (STS) foram identificadas em três estudos independentes sobre o transtorno que englobam percepção facial, percepção vocal e mentalização, as mesmas autoras ainda afirmam que a região STS é “crítica para a percepção de estímulos sociais” (ZILBOVICIUS, MERESSE, BODDAERT, 2006, p. 26) e ainda aferem que os estudos de imagem cerebrais podem colaborar na elaboração de estratégias educacionais para autistas.

Dentre as teorias sobre o cérebro autista, estão: teoria sobre o crescimento cerebral de crianças autistas, a teoria do déficit nos “neurônios espelho” e a teoria do lobo frontal. Discorreremos sobre cada uma delas e na teoria do lobo frontal sua possível relação com a linguagem, portanto, ensino de LE.

Frith (2008) reporta que há indicações de que o tamanho do cérebro da criança autista aumenta mais rápido do que o de crianças neurotípicas e a diferença geralmente aparece depois do primeiro ano de vida. A autora relata que esse aumento cerebral pode estar relacionado a um grande número de conexões cerebrais que resultam em ‘desconexões’.

Já a ideia de neurônios espelho, ainda segundo Frith (2008), tem sua origem em pesquisa com macacos. No estudo, os pesquisadores gravaram a atividade neuronal numa região cerebral dos animais. As células desta região cerebral dos animais atuavam como espelhos quando os macacos repetiam o que os pesquisadores faziam. Apesar do experimento não ter sido feito em seres humanos, foram feitos experimentos com crianças autistas com o mesmo princípio, testando a reação do bocejo e as crianças autistas demonstraram menos reação imitativa ao bocejo que crianças neurotípicas.

¹⁵ *Huge sweeps of brain reorganization take place from time during the whole course of development. Changes continue to happen so that highly efficient pathways are created to match up the skills that are most used. These always involve making more efficient connections between cells. This is often called plasticity. So the brain changes all the time, just like the mind. It changes as a result of what we learn. It also changes as a result of maturation, much of which is under the control of pre- set biological processes. Evolution has already taken care of most basic needs to survive and we don't need much learning to breathe and walk. These are automatically set priorities for the brain, and brain functions to do with thinking and complex behaviour are not top priority. Here faults can be tolerated, more or less. Sometimes, development can work around the problem and nobody knows the difference. Sometimes, it can't, and problems become obvious. No wonder neurodevelopmental disorders are very complex and very difficult to understand.*

Para Bosa (2001), há semelhanças entre comportamentos de indivíduos com uma disfunção pré-cortical. O córtex pré-frontal tem a função de organizar informações oriundas do cerebelo, responsável por atividades mecânicas, e informações sensoriais. O foco no detalhe, dificuldades em gerar novos tópicos e dificuldades de relacionamento interpessoal podem estar relacionados ao comprometimento do lobo frontal. Frith (2008), assim como Bosa (2001), pondera que o possível comprometimento no lobo frontal está relacionado à função executiva. Bosa (2001) usa a definição de Luria (1981) de função executiva: “refira-se, prioritariamente, à habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para execução de metas” (BOSA, 2001, p. 282). Aprofundamo-nos na disfunção executiva na próxima subseção sobre os aspectos mentais do TEA.

Ellis (2003) relata sobre a função do córtex pré-frontal, parte do lobo frontal, na aquisição de segunda língua (L2)¹⁶. O autor afirma que, no caso de aprendizes de outras línguas, a função desta parte do cérebro de inibir estímulos irrelevantes para a realização de uma tarefa fica evidente quando o aprendiz precisa bloquear os estímulos advindos de sua primeira língua. O autor ainda avalia que a extensão com que os mecanismos cerebrais são ativados depende do grau de proficiência nas línguas envolvidas. Para o autor, há uma ativação mais extensa do córtex pré-frontal no caso da produção de tarefas em segunda língua quando os aprendizes ainda estão em um nível mais baixo de proficiência ou tiveram experiências limitadoras na segunda língua.

O TEA é um transtorno que está no cerne da prática do professor de LE, inclusive nos aspectos da fisiologia cerebral, pois o córtex pré-frontal, que pode ser afetado pelo TEA, tem relação direta com o desenvolvimento em LE como vimos nas

¹⁶ Ellis (1994) define segunda língua como aquela que tem um importante papel em determinado contexto social sendo reconhecida como um meio de comunicação entre membros de uma comunidade que falam outras línguas além de suas línguas-maternas. Já a língua estrangeira é aquela cuja aprendizagem ocorre em cenários onde a língua não é falada majoritariamente na comunidade de falantes e é prioritariamente aprendida em contexto de sala de aula como no caso desta pesquisa. Utilizaremos ao longo da fundamentação teórica, autores que tecem teorias sobre a aquisição de segunda língua, mas utilizaremos os pressupostos propostos pelos autores voltando nosso olhar para o contexto de língua inglesa como LE e considerando as especificidades também do nosso contexto de pesquisa.

ponderações de Ellis (2003). Todo o lobo frontal também tem relação com o desenvolvimento em LE, pois esta é a região responsável pela produção de linguagem, é onde a área de Broca (área de produção de linguagem) é localizada. A disfunção no STS (sulcos temporais superiores) também pode ter relação com o desenvolvimento em LE, pois o lobo temporal é onde a área de Wernicke (área de recepção de linguagem) é localizada e onde os estímulos auditivos são recebidos.

2.2.1.2 Aspectos Mentais no TEA: o que não podemos ver

Consideramos “mente” como a operação dinâmica de reconstrução interna de operações externas socialmente construídas (DAMASCENO, 2004). Nesta reconstrução, estão a função executiva, a teoria da mente (ToM) e coerência central. Relataremos sobre cada um destes aspectos no TEA.

Para Silverman, Kenworth e Weinfeld 2014, a disfunção executiva influencia: iniciação (tomar atitude), inibição (controle do impulso e pensar antes de agir), flexibilidade, memória de trabalho ¹⁷(manter a informação em mente enquanto executa uma tarefa), organização (cuidado com material, entender o ponto principal , ver a figura como um todo, saber a grande prioridade), planejamento (desenvolvimento, manutenção e modificação de um plano), automonitoramento: (a busca por acurácia e percepção de como o comportamento de um afeta outros).

Sobre a disfunção executiva, reportamos na seção anterior que ela está relacionada ao córtex pré-frontal. Ellis (1994) afirma que o córtex pré-frontal está relacionado às seguintes funções cognitivas: tomada de decisões, seleção de respostas, inibição de respostas e memória de trabalho. As funções executivas estão diretamente ligadas à aprendizagem de LE. Como citamos anteriormente, a função executiva é definida pela capacidade de criar metas para a realização de tarefas. Para isso, estímulos não relevantes são inibidos para a execução de uma determinada tarefa. Um exemplo da disfunção executiva, presente no TEA e em outros transtornos de aprendizagem, pode ser um aprendiz que não consegue focar numa tarefa devido

¹⁷ Para Baddeley (2003) a memória de trabalho é um sistema multicomponente que coordena dois subsistemas de modalidades específicas, são eles: a alça fonológica que guarda a informação fonológica por segundos em um processo de ensaio articulatório e o esboço visuoespacial que trabalha a informação visual e espacial. Os dois subsistemas seriam integrados em forma de episódios no buffer episódico. A memória de trabalho está relacionada ao sistema executivo central que envolve: controle de atenção, planejamento, e troca de tarefas.

a presença de algum estímulo visual ou auditivo que não esteja relacionado a ela. No caso da LE, a própria língua materna pode ser um estímulo em competição para uma resposta na LE.

Já sobre a teoria da mente (ToM), a capacidade de atribuir estados mentais a si e aos outros, Tonelli (2009) relata que

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

A ideia foi testada pela primeira vez em 1985 pelos psiquiatras Simon Baron Cohen, Alan Leslie e Uta Frith. A ideia é a seguinte: são apresentadas à criança duas bonecas chamadas de Sally e Anne. Sally tem uma bola de gude e a coloca em sua cesta. Então, Sally sai para brincar. Anne, muito peralta, pega a bola de gude da cesta de Sally e coloca em sua própria cesta. Quando Sally volta, ela quer brincar com a bola de gude. A criança é questionada sobre onde Sally iria procurar a bola de gude. As crianças neurotípicas de cinco anos geralmente respondem que Sally vai procurar a bola em sua própria cesta porque ela pensava que a bola estava lá, mas as crianças com autismo, mesmo com um ótimo QI, geralmente respondem que Sally vai procurar a bola na cesta de Anne, ou seja, falham em atribuir um estado mental a Sally.

Figura 10- Experimento Sally e Anne em 1985



Fonte: Extraído de FRITH, 2008, p. 68

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

Já a coerência central é referida com o termo alemão *Gestalt* usado pelos psicólogos para explicar como somos guiados a perceber os todos globais ao invés das partes locais (FRITH, 2008). Para a *Gestalt* somos guiados pelos todos globais, pois a “identidade dos objetos resulta do modo como seus componentes são combinados e não apenas componentes isolados” (PILETTI; ROSSATO, 2018, p. 37).

No TEA, o processamento de informações dá preferências às partes em detrimento do todo. Este processamento é denominado coerência central fraca.

Frith (2008) ressalta que a palavra fraca não deve ser confundida com pobre, pois muitas vezes este processamento de informação pode levar a um desempenho superior por parte de quem o tem. A autora também menciona que muitas das habilidades de autistas com síndrome de *savant*¹⁸ podem ser explicadas por meio da teoria da coerência central fraca, bem como a habilidade do ouvido absoluto de algumas pessoas. Frith (2008) também faz referência ao trabalho de Francesca Happé cujo trabalho experimental demonstra que a coerência central fraca é recorrente numa parte da população normal e que em torno da metade de pais e mães de autistas também o possuem.

A coerência central fraca se aplica à visão, audição e linguagem. Frith (2008) afirma que além de talentos especiais, a teoria também explicaria alguns pontos fracos na cognição.

2.2.1.3 Aspectos Comportamentais: o que podemos ver

O comportamento é o aspecto observável do TEA. Por meio do empirismo que ele fornece, as teorias sobre os aspectos mentais e muitas das teorias sobre os aspectos fisiológicos do TEA foram construídas. Pela observação de aspectos

¹⁸O termo vem dos *savants* idiotas, literalmente ‘os estúpidos sábios’, e nos lembra que originalmente os talentos eram percebidos nas pessoas com baixo nível de habilidades intelectuais e presumivelmente cérebros anormais. Mais tarde o termo ‘savant’ começou a ser usado para indivíduos que, com qualquer habilidade intelectual, tivessem talentos incomuns e diferentes (FRITH, 2008, p. 85). No original: *The term comes from idiot savants, literally ‘the foolish wise ones’, and reminds us that originally the talents were noticed in people with low intellectual abilities and presumably very abnormal brains. Later the term ‘savant’ came to be used for individuals who, whatever their intellectual ability, have uncommon and unusual talents.*

comportamentais, percebemos os traços da coerência central fraca, disfunção executiva e ToM. Os comportamentos revelam também traços da fisiologia cerebral como a sensibilidade sensorial.

A teoria da Coerência Central Fraca pode ser explicada pela fixação por interesses restritos e a insistência nos mesmos assuntos, que é um fator chave para o diagnóstico de síndrome de Asperger.

A disfunção executiva tem como consequência a ação por impulso ao invés do planejamento e o apego a rotinas. Para os autistas, é difícil encontrar uma nova solução quando há falhas na rotina. Assim, eles podem ser capturados por incidentes devido ao déficit na inibição de estímulos não relevantes. (FRITH, 2008). Como exemplo, podemos pensar no nosso aprendiz TEA que fica fascinado por qualquer estímulo visual ou auditivo que ocorra de forma repentina em sala, como um inseto na sala de aula ou o barulho de um carro.

Os comportamentos estereotipados na linguagem médica, ou *stims* na linguagem neurodiversa, que consistem em movimentação de partes do corpo numa tentativa de controle dos sentidos, podem ser explicados pelos aspectos da fisiologia cerebral do autista relacionados à sensibilidade sensorial.

Já o déficit em ToM faz com que os autistas possam ter dificuldade de compreensão de metáforas, metonímias e ironias.

Para discutirmos sobre como lidar com essas e outras questões comportamentais relacionadas ao TEA, recorreremos aos pressupostos científicos da Análise do Comportamento.

A Análise do Comportamento é uma ciência do campo da Psicologia cujo objeto de estudo é o comportamento. Esta ciência tem como base a filosofia do behaviorismo radical concebido por Burrhus Frederic Skinner. Dittrich e Strapasson (2018) explanam sobre a definição de behaviorismo radical na área da Psicologia:

Para os analistas do comportamento, uma pessoa pode comportar-se de muitas maneiras, visíveis ou não para outra pessoa. Nosso behaviorismo é radical no sentido de tratar como comportamentais todos os fenômenos que possam potencialmente interessar a um psicólogo, sejam eles públicos ou privados¹⁹. Em relação aos eventos privados, nossa radicalidade está na inclusão, e não na exclusão. Algumas pessoas acham que behavioristas radicais chamam-se assim porque “excluem radicalmente” a subjetividade, os sentimentos, os

¹⁹ Eventos públicos seriam aqueles visíveis aos outros e os privados, para a corrente do behaviorismo radical, seriam aqueles que não podem ser visualizados como os processos mentais.

pensamentos etc. Na verdade, trata-se exatamente do contrário. Os behavioristas radicais entendem os eventos privados como eventos comportamentais, que ocorrem em relação constante com eventos públicos- e que, portanto, devem necessariamente compor o objeto de estudo da análise do comportamento. A nossa subjetividade é o que nós fazemos, pública e privadamente, quando interagimos com o mundo. (DITTRICH; STRAPASSON, 2018, p. 63)

Dentro da Análise do Comportamento, há a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que produz conhecimentos de aplicação prática sobre o comportamento humano. Sendo uma área de produção de conhecimento científico, “parte significativa desse conhecimento é a descrição de métodos (ou procedimentos) para se intervir sobre o comportamento” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 293). Os autores também ressaltam:

A ABA, portanto, não é um método, mas uma ciência sobre o comportamento humano que tem uma finalidade prática: a solução de problemas socialmente relevantes. Como uma ciência, ela dispõe de um conjunto de conhecimentos que inclui uma grande variedade de métodos e procedimentos de avaliação e intervenção sobre o comportamento. (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 293)

As questões comportamentais são cruciais para o andamento do evento aula de LE. Alguns conceitos e alguns procedimentos da Análise do Comportamento utilizados nas terapias de cunho comportamental, denominadas “terapia ABA” pelo senso comum, podem ser extremamente benéficos para o professor de LE que deseja lidar com as questões comportamentais de seus aprendizes TEA.

Não estamos afirmando que o professor de LE deva ser um terapeuta. Tampouco, estamos defendendo o ensino de línguas cunhado somente por princípios do *behaviorismo* ou *estruturalismo*, apesar de não negarmos as contribuições de tais correntes teóricas para o ensino de línguas. O objetivo aqui é fornecer alguns preceitos utilizados em ABA para lidar com questões comportamentais dos nossos aprendizes de LE no TEA. Ademais, análise do comportamento aplicada (ABA) prevê que seus princípios podem ser aplicados por pais e acompanhantes da pessoa que necessita de uma intervenção comportamental.

Para a utilização de tais preceitos, faz-se necessário conhecer o que Skinner denomina como “a análise funcional do comportamento”. Para que esta análise seja possível, é também preciso o conhecimento sobre o que é o comportamento operante:

A relação organismo-ambiente pode envolver uma situação em que comportamentos podem ser constituídos por relações que envolvem apenas os estímulos antecedentes e a resposta (comportamento respondente/reflexo) ou por relações que envolvem os estímulos antecedentes, a resposta e os estímulos que seguem a resposta (comportamento operante). Para descrever e explicar qualquer comportamento, devemos descrever as interações que o constituem e a história que produziu essas interações (POSTALLI, 2018, p. 73).

O termo operante é utilizado pelo fato de que o comportamento opera sobre o ambiente. O analista do comportamento procura nas interações com o ambiente analisar a função do comportamento e não a topografia (forma). Sem a análise das variáveis contextuais: “1) a ocasião em que a resposta ocorre (estímulo discriminativo); (2) a própria resposta (comportamento); e (3) as consequências” (POSTALLI, 2018, p. 74), não identificamos a função do comportamento. Consequentemente, corremos o risco de rotular e não fornecermos a intervenção necessária. O contexto (estímulo discriminativo), o comportamento (resposta), e a consequência (reforço) é chamado na Análise do Comportamento de tríplice contingência ou contingência de três termos.

A busca de determinantes comportamentais que constituem a interação do organismo com o meio feita pela análise funcional do comportamento é, para Skinner, o produto de variáveis de níveis filogenético, ontogênico e cultural (DITTRICH; STRAPASSON, 2018; MOREIRA; MEDEIROS, 2019). O nível filogenético corresponde ao processo de seleção natural e à atuação do ambiente nas características de nossa espécie. O nível ontogênico consiste na interação individual com o meio, sendo o comportamento modificado pelas suas consequências. No nível cultural, o comportamento é derivado do comportamento de outras pessoas e determinado por variantes culturais como preconceitos, ideologias e questões econômicas (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

Como o comportamento é controlado por consequências, tais consequências aumentam a probabilidade da repetição do comportamento, estas consequências são chamadas de reforço. O reforço pode ser positivo ou negativo. A definição do reforço positivo ou negativo depende de seu efeito no comportamento. Moreira e Medeiros (2019, p. 52 e 53) exemplificam:

As características físicas de um estímulo, ou suas propriedades, não podem, por si só, qualificá-lo como reforçador. Há um exemplo simples: se você está há dois dias sem comer, a comida pode tornar-se um estímulo reforçador. Entretanto, se acabou de comer muito, o

seu prato predileto poderá até mesmo ser aversivo. Outro exemplo pode ser útil para demonstrar essa relação. Para uma pessoa que acabou de correr 10 Km, uma água de coco pode passar a exercer a função de estímulo reforçador. Isto é, comportamentos que no passado tiveram como consequência a obtenção de água de coco se tornarão mais prováveis. O elogio de um professor para o comentário de um aluno em sala de aula pode tornar mais provável que o estudante volte a fazer comentários. Nesse caso, o elogio pode ser considerado um estímulo reforçador. Em contrapartida, esse mesmo elogio, para outro aluno, ou mesmo para um estudante em um contexto diferente, pode não ter efeito algum sobre o comportamento de fazer comentários; talvez possa até levar o indivíduo a nunca mais fazer comentários na aula desse professor.

Dessa forma, o reforço positivo é aquele que aumenta a probabilidade da ocorrência do comportamento e o reforço negativo é constituído pela necessidade de retirada de um estímulo aversivo.

Alguns comportamentos são controlados por estímulos reforçadores negativos, ou seja, estímulos que resultam em evitar a apresentação de outro estímulo no ambiente. Moreira e Medeiros (2019) resumem alguns conceitos relacionados a esses comportamentos. Tais conceitos são elucidativos para o professor de LE quando ela busca analisar as funções dos comportamentos de seus aprendizes TEA e tenta intervir nesses comportamentos.

Quadro 4- Conceitos sobre Reforçadores Negativos

Conceito	Descrição	Exemplo
Reforçamento Negativo	Aumento da frequência de um comportamento que tem como consequência o adiamento da apresentação ou a retirada de um estímulo do ambiente.	O comportamento de mentir sobre ter feito o dever de casa pode ser fortalecido quando evita a apresentação de uma bronca.
Estímulo Aversivo	Estímulo que aumenta a frequência do comportamento que o retirou ou cuja a adição reduz a frequência do comportamento que o produziu.	Uma multa de trânsito pode ser um estímulo aversivo ao aumentar a probabilidade de frear o carro perto de um radar registrador de velocidade, bem como na medida em que pode diminuir a probabilidade do comportamento de dirigir acima da velocidade.
Comportamento de Fuga	Comportamento mantido por reforçamento negativo que ocorre quando o estímulo aversivo já está presente no ambiente. A consequência reforçadora é a retirada do estímulo aversivo do ambiente.	Um cliente está numa sessão de terapia e o psicólogo faz perguntas que eliciam fortes respostas de ansiedade. O cliente foge ao ir embora da sessão, produzindo a retirada das perguntas ansiogênicas.
Comportamento de esquiva	Comportamento mantido por reforçamento negativo que ocorre antes da apresentação do estímulo	O cliente anterior pode relatar eventos ao longo da sua semana de forma detalhada e, assim, não dar espaço para que o terapeuta

	aversivo. A emissão da resposta evita a apresentação do estímulo aversivo	faça as perguntas ansiogênicas. Nesse caso, o comportamento de relatar será uma resposta de esquiva.
Punição positiva	Consequência do comportamento que reduz sua frequência pela adição de um estímulo aversivo no ambiente.	Um adolescente volta para casa embriagado, toma uma bela surra de seu pai por ter bebido e não chega embriagado.
Punição Negativa	Consequência do comportamento que reduz sua frequência pela retirada de um estímulo reforçador (de outros comportamentos) do ambiente.	O adolescente do exemplo anterior volta para casa embriagado, perde a mesada por ter bebido e deixa de chegar embriagado.
Respostas incompatíveis	Comportamento que reduz a probabilidade de emissão de um comportamento que foi punido no passado.	O adolescente apanhou do pai por chegar embriagado pode deixar o dinheiro e o cartão de crédito em casa, de modo que não tenha como comprar e ingerir bebidas alcoólicas quando sair com os amigos.

Fonte: Moreira e Medeiros (2019, p. 100-101)

O aprendiz TEA pode apresentar comportamentos com as mais diversas funções por questões sensoriais e de disfunção executiva. Outros comportamentos dos aprendizes TEA, assim como dos aprendizes neurotípicos, podem estar relacionados ao próprio contexto do evento aula. Por isso, a análise funcional do comportamento é tão importante para o professor de LE. A Análise do Comportamento também fornece preceitos sobre como intervir para a redução de comportamentos indesejados. Tal forma de lidar com o comportamento está relacionada a três termos da análise do comportamento: reforçador, reforçamento e, como já mencionamos anteriormente, reforço. Postalli (2018, p. 75) esclarece os três termos:

O termo reforçador está relacionado a um estímulo produzido pela resposta da pessoa (por exemplo, a atenção da mãe). O termo reforçamento refere-se ao procedimento, ou seja, à apresentação de um reforçador quando a resposta ocorre (por exemplo, a mãe prover atenção à resposta do bebê de balbuciar). O reforço refere-se ao procedimento de apresentar consequências quando uma resposta é emitida e, também, ao processo de aumento na probabilidade de a resposta ocorrer novamente.

Sobre o reforçamento, ou seja, o procedimento de apresentação de um reforçador, há esquemas de reforçamento que podem ser benéficos ao professor de LE para lidar com comportamentos dos aprendizes TEA. São eles o reforçamento diferencial de outro comportamento (DRO, em inglês: *differential reinforcement of other behavior*), o reforçamento diferencial de comportamento incompatível (DRI, em inglês: *differential reinforcement of incompatible behavior*) e o reforçamento diferencial

de comportamento alternativo (DRA, em inglês: *differential reinforcement of alternative behaviors*).

O DRO reforça a não ocorrência de um comportamento durante um período de tempo. É utilizado com crianças autistas que apresentam comportamento autolesivo. A cada período de tempo que a pessoa fica sem emitir o comportamento indesejado um estímulo reforçador é apresentado. O DRI corresponde à apresentação de um estímulo reforçador que é incompatível com o comportamento-alvo demonstrado. Um exemplo correspondente ao DRI poderia ser ouvir uma música com o nosso aprendiz para acalmá-lo durante uma crise. Já o DRA consiste na apresentação de estímulos reforçadores alternativos ao comportamento apresentado visando à redução do comportamento. Um exemplo do DRA é deixar a criança bater no “João Bobo” ao invés de bater no colega (MOREIRA; MEDEIROS, 2019; LEAR, 2004).

Os procedimentos de reforçamento supracitados são apenas alguns de vários existentes na análise do comportamento. Elencamos tais procedimentos e as funções comportamentais derivadas de reforço negativo por acreditarmos que situações que levam a comportamentos com essas funções são muito comuns no evento aula de LE, como verificaremos em nossa análise de dados.

Retomando as reflexões sobre o autismo, Frith (2008) afirma que não há ingrediente mágico para o tratamento ou a educação de autistas, mas que um professor ou pai talentoso e comprometido pode fazer a diferença e um ambiente educacional com bons suportes tem uma influência massiva no desenvolvimento de um autista. Sendo assim, o docente de LE que deseja auxiliar seu aprendiz TEA necessitará de comprometimento recorrendo às mais diversas bases epistemológicas sobre o TEA, questões comportamentais e o ensino de LE.

Nesta seção, verificamos que as questões comportamentais podem impactar nossa aula de LE. Nas próximas seções, discorreremos sobre como o TEA impacta o desenvolvimento em LE.

2.2.2 *Algumas condições coexistentes ao TEA e seus impactos no desenvolvimento em LE*

Uma falha na migração celular pode causar uma instabilidade no TEA que proporciona um efeito ‘estilhaço’ ocasionando outras condições coexistentes (FRITH, 2008). Algumas dessas condições podem ser: dislexia, dispraxia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Kormos e Smith (2012) expõem que a dislexia é dimensional (assim como o TEA) e suas dificuldades são apresentadas em graus diferentes. A pesquisa em dislexia está mais voltada para área cognitiva apontando como causa do transtorno a consciência fonológica ²⁰reduzida, e a melhor definição sobre dislexia, segundo as autoras, é a definição da associação internacional de dislexia:

Dislexia é um transtorno de aprendizagem específico que tem uma origem neurológica. É caracterizado por dificuldades no reconhecimento preciso e fluente das palavras e por baixas capacidades de soletração e decodificação das palavras. Essas dificuldades resultam tipicamente num déficit no componente fonológico da língua que é frequentemente inesperado em relação a outras capacidades cognitivas e a provisão de instruções de ensino efetivas.²¹ (KORMOS; SMITH, 2012, p.38)

As autoras citadas também apontam os problemas linguísticos que os disléxicos podem ter, são eles:

- problemas na segmentação das palavras;
- problemas nas correspondências fonema-grafema;
- problemas no reconhecimento de palavras;
- leitura lenta;
- dificuldades na soletração;
- uma variedade de vocabulário menor;
- pobre retenção das palavras;
- problemas de articulação;
- problemas na manutenção do material verbal na memória curta.

As autoras também apontam problemas não linguísticos, que citaremos aqui por terem um impacto direto na prática pedagógica do professor de LE, são eles:

- memória de trabalho reduzida;
- problemas com aritmética;
- dificuldades na caligrafia;

²⁰ Para Fernandes [2017? b], a consciência fonológica é a compreensão que tudo o que falamos é regido por uma pauta sonora que tem seu registro escrito. A consciência fonológica, para a autora, é subdividida em: léxica (significado-som da palavra), silábica (inicial, final- rima, segmentação), fonêmica (correspondências entre grafema e fonema).

²¹ *Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction.*

- problemas de coordenação motora grossa;
- problemas com a atenção sustentada;
- dificuldades na organização do tempo;
- dificuldades em automatizar novas habilidades.

Ressaltamos que alguns dos problemas não linguísticos apontados pelas autoras também podem ser apresentados por aprendizes TEA que não tenham a dislexia como condição coexistente.

A dispraxia é um transtorno definido como uma desorganização e imaturidade de movimentos que pode estar associada a problemas de linguagem, percepção e pensamento. Há a diferença entre a dispraxia e o transtorno do desenvolvimento de coordenação motora, pois as origens da dispraxia estão na organização e planejamento dos movimentos e não na sua execução. Os aprendizes de LE com dispraxia podem ter dificuldades em adquirir o sistema escrito de outra língua, bem como na articulação da produção discursiva causando problemas também na pronúncia e na aquisição do sistema sonoro da LE. Os aprendizes dispráxicos também podem ter dificuldades no que concerne à caligrafia que requer a orquestração de várias informações diferentes, auditivas e visuais (KORMOS; SMITH, 2012).

A discalculia é um transtorno de aprendizagem cuja dificuldade está na recepção, compreensão e produção de informações quantitativas e espaciais. Aprendizes com discalculia experenciam dificuldades na aprendizagem de fatos relacionados a números e seus procedimentos. Consequentemente na LE, um aprendiz com discalculia pode apresentar dificuldades para aprender as horas, calcular preços, aprender datas. A discalculia também tem origem neurobiológica. O sistema linguístico e fatores cognitivos implicados na aquisição de LE como, memória de trabalho e memória fonológica de curto prazo estão envolvidos na compreensão dos problemas matemáticos que os aprendizes precisam resolver. Destarte, os aprendizes com discalculia podem apresentar problemas na manipulação e representação da informação verbal, resultando em dificuldades sobre a ordem das palavras e regras gramaticais na LE (KORMOS; SMITH, 2012).

O TDAH é descrito como um 'transtorno comportamental' pela organização mundial de saúde e devido ao papel central da atenção na cognição, o transtorno tem efeitos consideráveis na aprendizagem. Muitas crianças e adultos podem ser desatenciosos, impulsivos e ter tendências à hiperatividade, mas, mesmo assim, eles

não podem ser considerados TDAHs se essas características não tiverem um sério impacto nas suas qualidades de vida (KORMOS; SMITH, 2012). Além disso, Kormos e Smith (2012) se referem às evidências científicas acumuladas ao longo de 30 anos que demonstram alguns dos efeitos do TDAH, incluindo desempenho acadêmico baixo, dificuldades comportamentais resultando em expulsões e suspensões, problemas familiares e de interação com pares, ansiedade, depressão e agressividade. Apresentamos algumas das características diagnósticas de acordo com o DSM V:

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade em manter o foco e desorganização- e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A *hiperatividade* refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial de dano à pessoa (p.ex., atravessar a rua sem olhar). A *impulsividade* pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p.ex., interromper os outros em excesso) e/ ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p.ex., assumir um emprego sem informações adequadas). (APA, 2015, p. 61, grifos dos autores)

O TDAH é hereditário e também está associado à atividade reduzida em regiões pré-frontais do cérebro (KORMOS; SMITH, 2012). Tal característica se assemelha ao TEA, por conseguinte, TDAHs também podem apresentar problemas de disfunção executiva.

No que tange ao ensino de LE ou L2, os aprendizes TDAHs podem ter tendência para cometer erros por descuido na escrita em geral e na soletração. Embora o discurso produzido por eles possa ser impreciso, aprendizes com TDAH, muitas vezes, gostam de se comunicar oralmente na LE, frequentemente se tornando falantes bem sucedidos e fluentes (KORMOS; SMITH, 2012).

2.3 O Jogo Comunicacional da aula de LE e o TEA

Em busca da compreensão sobre como nosso aprendiz TEA está envolto no jogo de linguagem que a aula de LE pressupõe, precisamos antes compreender o que é exigido de um aprendiz de LE neste jogo comunicacional entre o aprendiz, seus colegas e seu professor. Depois disso, buscamos uma compreensão de como o TEA poderia afetar esse jogo comunicacional que é multimodal e multicanal em nossa aula de LE.

Hymes (1971) questionou a dicotomia competência e desempenho de Noan Chomsky (1966). Hymes (1971) discute sobre teoria linguística vigente na época que se ocupava do falante e ouvinte ideal e ignorava os fatores socioculturais que o uso da língua envolvia. “Hymes defendia que o conhecimento de regras gramaticais não era suficiente para que uma pessoa se comunicasse com a outra, que tanto competência quanto o desempenho seriam influenciados por fatores cognitivos e sociais” (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 31).

Hymes (1971) sugere uma integração entre a teoria linguística e a teoria de comunicação e aponta as seguintes características dos enunciados: a possibilidade formal de um enunciado, sua viabilidade em relação aos sentidos, sua apropriação ao contexto, sua exequibilidade. A proposta de Hymes foi expandida por vários autores na pesquisa do ensino de LE, dentre eles: Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia (2008), Cantero (2008) e Souto Franco e Almeida Filho (2009).²²

A despeito de ser um modelo voltado para a avaliação no ensino de línguas, escolhemos para esta investigação o modelo de Capacidade de Linguagem de Bachman (1990). O modelo foi elencado por incluir a capacidade para o uso da língua em um prospecto interacionista, “em que os componentes dessa capacidade se relacionam uns com os outros e com o contexto de uso da língua” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 21).

Os aspectos pragmáticos detalhados no modelo de Bachman (1990) são aqueles que podem ser mais difíceis para um aprendiz TEA no seu caminho não linear

²² Para um panorama mais completo sobre os vários autores que discorrem sobre a competência comunicativa no ensino de LE: ALMEIDA (2011) e SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO (2009) nas referências desta dissertação.

de desenvolvimento²³ em LE, daí a motivação de nossa escolha por esse modelo que explicita de forma detalhada estes aspectos.

Baron-Cohen (2001) relata que todos os aspectos relacionados à pragmática envolvem sensibilidade do falante e do ouvinte, estados mentais, e, portanto, ToM, sendo assim, é importante ressaltar que a pragmática é o uso contextual da língua. Dessa forma, o autor discorre que o déficit em pragmática no autismo pode ocorrer por duas razões: um grau de cegueira mental (déficit em ToM) e um grau de coerência central fraca (uso da língua em contexto).

Também elencamos o modelo de Bachman (1990) por apresentar aspectos psicofisiológicos como uma de suas partes integrantes. Este componente do modelo é interessante para relacionarmos o processo de desenvolvimento de LE ao TEA, uma vez que, o TEA impacta esses mecanismos relacionados à produção da linguagem como foi reportado nas seções anteriores. O autor inclui em seu modelo de Capacidade de Linguagem três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

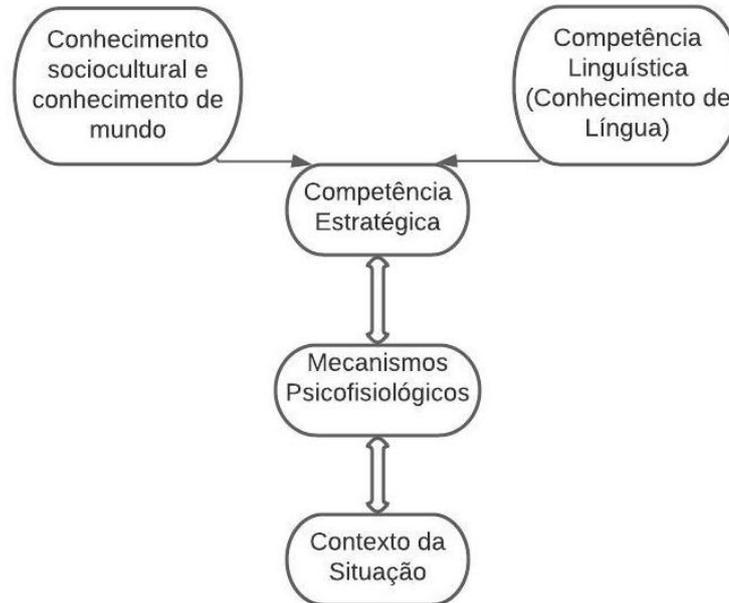
Sobre as partes integrantes de seu modelo, Bachman (1990, p. 84) reporta:

Competência linguística inclui, essencialmente, um conjunto de componentes de conhecimentos específicos que são utilizados na comunicação via língua. A competência estratégica é o termo que uso para caracterizar a capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua. A competência estratégica, portanto, fornece meios para relacionar as competências de linguagem às características do contexto da situação no qual a língua acontece e ao conhecimento do usuário sobre as estruturas de linguagem (conhecimento sociocultural, conhecimento de 'mundo real'). Os mecanismos psicofisiológicos referem-se aos processos neurológicos e psico-lógicos envolvidos na real execução da língua como um fenômeno físico (som, luz).²⁴

²³ Alinhando-nos Larsen-Freeman (2011), utilizaremos o vocábulo 'desenvolvimento' neste estudo. Por adotarmos uma abordagem complexa de ensino de LE, não vislumbramos a dicotomia aprendizagem-aquisição proposta por Krashen (1981) por compreendermos aprendizagem e aquisição como processo amalgâmico e não dicotômico.

²⁴ *Language competence comprises, essentially, a set of specific knowledge components that are utilized in communication via language. Strategic competence is the term I will use to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use. Strategic competence thus provides the means for relating language competencies to features of the context of situation in which language use takes place and to the language user's knowledge structures (sociocultural knowledge, 'real-world' knowledge). Psycho-physiological mechanisms refer to the neurological and psycho-logical processes involved in the actual execution of language as a physical phenomenon (sound, light).*

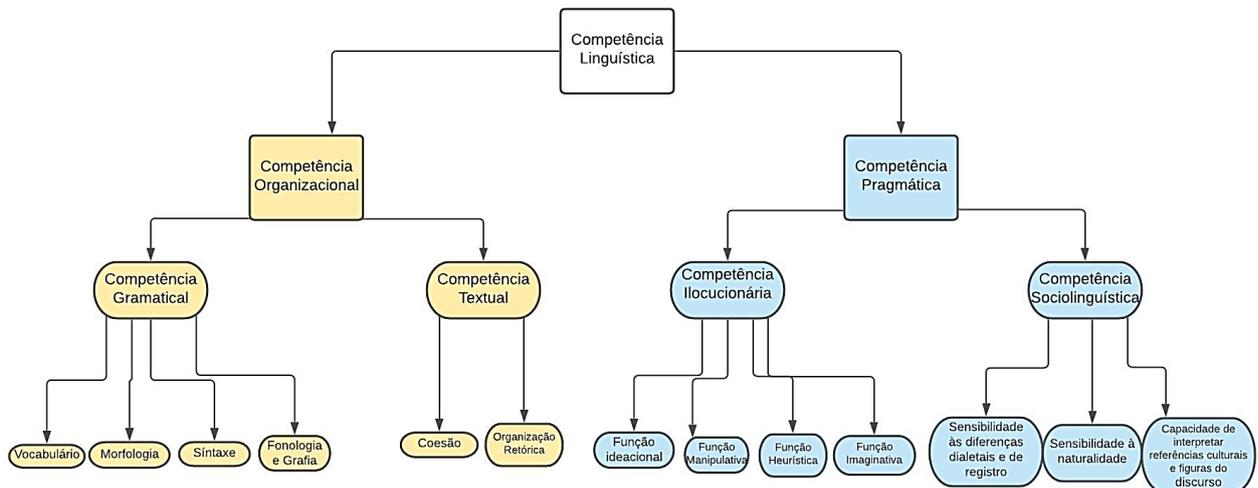
Figura 11-Capacidade de Linguagem- Bachman (1990)



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

Bachman (1990) utiliza uma metáfora visual, um diagrama em forma de árvore representando as relações hierárquicas entre os componentes de seu modelo, mas ele ressalta que esses componentes não estão separados ou independentes. Os componentes interagem com o uso contextual da língua e esta interação caracteriza o uso comunicativo da língua (figura 12).

Figura 12- Competência Linguística- Bachman (1990)



Fonte: *Components of communicative language ability in communicative language use.* (BACHMAN, 1990, p. 85)

A competência organizacional em suas subdivisões, gramatical (conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia e grafia) e textual (coesão, organização retórica falada e escrita), controla a estrutura da língua para sua produção.

Subdividida em competência ilocucionária e competência sociolinguística, a competência pragmática engloba as relações entre os usuários da língua e o contexto comunicacional. A competência ilocucionária é pautada pelos sentidos atribuídos pelos falantes aos enunciados. Bachman (1990) a teoriza relacionando-a às teorias de Atos de Fala ²⁵ (SEARLE, 1969) e Funções da Linguagem (HALLIDAY, 1973). Já a competência sociolinguística envolve o reconhecimento de diferenças dialetais e de registro, o reconhecimento das características da naturalidade do discurso produzido

²⁵ Sobre a teoria dos atos de fala, Koch (2018, p.18) explicita: “O ato locucionário consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua. Segundo Searle, o ato locucionário constitui-se de um ato de referência ou predicação. Através do ato de referência, designa-se (pinça-se) uma entidade do mundo extralinguístico e por meio do ato de predicação atribui-se a essa entidade certa propriedade, característica, estado ou comportamento (por exemplo: João é estudioso). O ato ilocucionário atribui a esse conjunto (proposição ou conteúdo proposicional) uma determinada força: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa [...] O ato perlocucionário é aquele destinado a exercer certos efeitos no interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo etc., efeitos que podem realizar-se ou não.”

por falantes nativos e a capacidade de interpretação das referências culturais e figuras do discurso.

O autor ainda reporta que a competência ilocucionária envolve competência gramatical e que a força perlocucionária ou efeito perlocucionário (a interpretação do ato de fala) depende das competências gramatical e ilocucionária do falante, mas também das habilidades interpretativas do ouvinte e sua atitude em relação ao ato de fala. Ainda sobre a competência ilocucionária, o autor abrange seu prospecto reportando-se ao envolvimento das Funções da Linguagem de Halliday (1973) que são imbricadas no discurso, pois para ele somente a teoria dos Atos de Searle (1969) de Fala não daria conta da distinção entre forma e função nos outros âmbitos de expressão da língua (escrita, audição, leitura).

As competências ilocucionárias de Bachman são: ideacional (expressar sentido de acordo com o mundo real), manipulativa (afetar o mundo ao nosso redor), heurística (uso da língua para expandir o conhecimento do mundo ao nosso redor) e imaginativa (capacidade de criar razões humorísticas ou estéticas).

Para Kormos e Smith (2012), aprendizes de LE com síndrome de Asperger podem se familiarizar mais com aspectos da língua a serem memorizados devido à grande capacidade de memória destes aprendizes. Sendo assim, aspectos como vocabulário, regras gramaticais que requerem um conhecimento mais explícito da língua podem ser mais fáceis para estes aprendizes do que a interpretação dos sentidos sobre os quais acabamos de discorrer no modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990). Além disso, os aspectos sociais e as convenções pragmáticas de uma LE podem ser bem diferentes das convenções da língua materna do aprendiz TEA nas quais este aprendiz já apresenta dificuldades pelos déficits em ToM, coerência central fraca.

Kormos e Smith (2012) apresentam uma relação dos possíveis déficits que aprendizes com síndrome de Asperger podem ter, dentre eles:

- dificuldades em interações sociais;
- discurso pedante ou repetitivo;
- uso inadequado dos meios de comunicação não-verbais;
- dificuldades em coordenar movimentos;
- dificuldades em gerenciar conversações;
- resistência contra mudanças na rotina;

- hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Na figura 13, apresentamos uma proposta de como os fatores presentes no TEA podem ser relacionados ao modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990):

Figura 13- Possíveis Impactos do TEA na Capacidade de Linguagem de Bachman (1990)



Fonte: Elaborado pela autora

Os caminhos do aprendiz TEA no desenvolvimento em LE não são lineares como a figura acima possa aparentar. Entretanto, essa foi uma tentativa didática de especificar os possíveis impactos do TEA nesse desenvolvimento. Somos cientes de que cada aprendiz de LE TEA é único, assim como cada aprendiz de LE neurotípico. Portanto, os déficits citados poderão impactar o desenvolvimento dos aprendizes TEA de formas diferentes.

A competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos são partes do modelo da Capacidade de Linguagem que estão em constante influência mútua. A Capacidade de Linguagem é um modelo guarda-chuva que abarca as nuances da competência linguística e suas subdivisões. Logo, os déficits em ToM e a coerência central fraca afetam a competência linguística em suas subdivisões, organizacional e pragmática.

A coerência central fraca afeta a competência estratégica, pois ela envolve também o uso contextual da língua. Os déficits em ToM também podem impactar a competência estratégica, visto que tanto o conhecimento sociocultural quanto a capacidade de implementação da competência linguística envolvidas nessa competência implicam a capacidade de atribuir estados mentais aos outros e a si mesmo. A disfunção executiva pode impactar a competência estratégica no que diz respeito à tomada de decisões e atitudes que o uso contextual da língua envolve como, falar em turnos, flexibilidade para mudar de assunto, planejamento sobre como abordar um assunto.

A hipersensibilidade a estímulos sensoriais²⁶ afeta os mecanismos psicofisiológicos. A presença de muita estimulação sensorial faz com que o aprendiz TEA possa não se concentrar na produção discursiva.

No evento aula comunicativa de LE, os aspectos pragmáticos do modelo de Bachman (1990) estão presentes a todo momento e em todas as tarefas que a aula envolve, já que na aula, a LE circula com todo seu uso contextual que a comunicação envolve. Tarefas, que podem ser simples para um aprendiz neurotípico, podem ser mais complicadas para um aprendiz TEA devido aos impactos do transtorno no uso da língua. Um exemplo de tarefa não tão simples para um aprendiz TEA pode ser a reprodução de um diálogo pela dificuldade em esperar o turno de fala devido à disfunção executiva. Outro exemplo é a dificuldade em organizar ideias devido à coerência central fraca que pode afetar a escrita de um parágrafo ou uma discussão com a turma.

O modelo de Bachman (1990) foi utilizado por ser um modelo de linguagem em uso, o cerne dos impactos do TEA. Todas as competências ilocucionárias que Bachman (1990) menciona envolvem ToM. Todas as atividades de uma aula de LE cujo o eixo é o sentido envolvem tais competências.

²⁶ Segundo Fernandes [2017?b] nossa consciência fonológica (a compreensão do que aquilo que falamos tem uma pauta sonora e uma representação gráfica) é construída pela percepção de mundo que acontece pelos sentidos. Possuímos não só os cinco sentidos tato, paladar, olfato, audição, visão, mas também o vestibular (se trata do equilíbrio, origem está na audição), propriocepção (possuir controle pelo próprio corpo e realizar uma atividade automaticamente (postura e contração muscular), interocepção (sensações internas como: fome, sede, bexiga cheia, cansaço, batimentos cardíacos, sono), nocicepção (sensação de dor), termoccepção (registro de temperatura). Muitos autistas, como apresentamos na subseção sobre aspectos cerebrais, apresentam dificuldades com a propriocepção por dificuldades sensoriais, daí os movimentos estimulatórios e com nocicepção, por isso podem ter mais resistência à dor e, conseqüentemente, podem apresentar comportamentos autolesivos.

Mesmo com os déficits que afetam a Capacidade de Linguagem do modelo de Bachman (1990), a aula de LE não pode ser reduzida a uma prática descontextualizada para os aprendizes TEA de LE. A aula cujo o cerne é a produção de sentido é benéfica para os aprendizes TEA desde que eles tenham suporte para superar seus déficits. Há também a necessidade do conhecimento dos impactos do TEA no desenvolvimento em LE por parte do professor para a criação de estratégias de ensino que contemplem esses aprendizes. O professor de LE que se propõe a incluir se reconstrói como um ser de linguagem que busca compreender a reconstrução de seu aprendiz TEA também como um ser de linguagem. Esse sistema complexo e dinâmico que a aula de LE pressupõe será tratado nas próximas seções.

2.4 A Complexidade no Desenvolvimento em LE e na Pesquisa

Como vimos anteriormente, a linguagem é uma ação que depende de um jogo complexo entre locutor e interlocutor na força perlocucionária dos enunciados.

Sobre a linguagem como ação, Borges e Paiva (2011) mencionam que somos seres de língua(gem) por sermos constituídos de processos bio-cognitivos, sócio-histórico e político-cultural:

Assim, somos seres de língua(gem) porque temos uma constituição biológica que nos permite emitir sons articulados que fazem emergir sentidos dentro de um tempo e de um espaço e que sofrem restrições sociais, culturais e políticas. Da mesma forma, somos seres que aprendem e que mudam porque somos, nós mesmos, sistemas complexos que se auto-organizam para poder sobreviver como seres que usam a língua(gem) para pensar, comunicar e **agir na interação com o meio e com nossos pares**. (BORGES; PAIVA, 2011, p. 344, grifo nosso)

Nas subseções anteriores, depreendemos que o TEA está intimamente ligado à linguagem nos aspectos da fisiologia cerebral, aspectos mentais e comportamentais. Nosso aprendiz TEA e seu autismo também são processos complexos como fractais da nossa sala de aula, se auto-organizando para sobreviverem como seres de língua (gem), como mencionado por Borges e Paiva. Esse processo de auto-organização do aprendiz TEA é o cerne desta investigação.

Para relatar sobre esse processo de auto-organização da nossa aprendiz participante de pesquisa, recorreremos às contribuições da teoria da complexidade para o ensino de línguas.

O processo de desenvolvimento de L2 ou LE é conhecido por sua complexidade e há muitos fatores interativos em jogo que determinam a trajetória da interlíngua²⁷: a língua materna, a língua-alvo, as estruturas de ambas, a quantidade de interação, a quantidade e o tipo de *feedback* recebido, se a língua-alvo é adquirida por meios instrucionais ou não. Há também uma vasta gama de fatores propostos para determinar o grau de êxito no desenvolvimento de segunda língua ou língua estrangeira: idade, aptidão, fatores sociopsicológicos como motivação, atitude, fatores de personalidade e estilo cognitivo, por exemplo. Nenhum destes fatores é determinístico, mas a interação entre eles tem um efeito profundo no processo (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Pelo desenvolvimento em LE depender dessa interação de fatores. A teoria da complexidade rompe com as dicotomias presentes na área do ensino de línguas. Sobre esse caráter dialógico que a teoria da complexidade suscita no ensino de línguas, Oliveira (2011, p. 34) pondera:

O estágio atual do desenvolvimento da teoria da complexidade é nitidamente dialógico, exigindo uma constante negociação de pontos de vista e concepções inter e intradisciplinares. Ele é também um momento de potencialidades em que releituras da linguagem e metáforas do caótico e do complexo acenam para novos fenômenos já há muito estudados. Quer a mudança venha concretizar-se, a firmar-se como paradigmática ou meramente teórica, quer não, neste momento de apropriação, a negociação e o embate conceitual são tão necessários como inevitáveis.

Sade (2011) também se refere sobre as contribuições do caráter dialógico da teoria da complexidade na área da linguagem, especialmente na Linguística Aplicada:

O famoso 'efeito borboleta', ao mostrar que os eventos não podem ser entendidos por causas únicas e determinísticas, mostrou-se útil para a Linguística Aplicada por ajudar a romper com as dicotomias que têm dominado a área. Devido à natureza complexa do ser humano, é impossível enquadrá-lo em modelos, sejam eles teóricos ou didáticos, únicos, homogeneizantes, essencializantes e pré-fabricados. (SADE, 2011, p. 226)

A origem etimológica e epistemológica das teorias do caos e da complexidade são distintas. Na Grécia Antiga, o caos se referia ao vazio anterior à criação do

²⁷ O termo foi cunhado por Selinker (1972) para se referir a um sistema criado pelos aprendizes que se diferencia tanto de sua língua materna quanto da língua estrangeira ou segunda língua, sendo que esse sistema contínuo muda de acordo com o momento de aprendizagem da língua-alvo.

universo. Hesíodo narra o caos como uma entidade mitológica proveniente da escuridão e que da sua união com ela, a noite e o dia teriam sido materializados. Assim, o caos é o pré-requisito da ordem. Já a complexidade, ainda manteve a sua acepção original como uma ideia composta e intrincada que expõe as relações intrínsecas entre partes de um sistema (OLIVEIRA, 2011).

A ficção científica já previu com décadas de antecipação a teoria que seria mais tarde problematizada no meio acadêmico. Um conto de Ray Bradbury de 1952 relatava uma viagem no tempo na qual um dos viajantes pisa numa borboleta e acidentalmente altera até o resultado das eleições presidenciais no futuro, o conto preconizou o efeito borboleta, cunhado mais tarde em 1972 (OLIVEIRA, 2011).

A teoria da complexidade tem origem nas ciências naturais (LARSEN-FREEMAN, 2011). Weaver (1948) *apud* LARSEN-FREEMAN (2011) diferenciou problemas de complexidade organizada e de complexidade desorganizada. Larsen-Freeman (2011) exemplifica sobre os problemas de simplicidade e os de complexidade desorganizada comparando-os aos problemas de Física estudados na escola sobre o movimento de uma bola de bilhar. Se há uma bola na mesa, é simples prever seu movimento (problema de simplicidade, devido ao pequeno número de variáveis), já quando duas ou mais bolas são colocadas, o problema se torna bem mais difícil (complexidade desorganizada). Cada uma das variáveis individuais pode apresentar um comportamento errático. Entretanto, cada uma delas ainda pode apresentar propriedades do sistema coletivo. Sendo essa, a base da ciência atuarial (ciência das técnicas de análise de risco envolvendo estatística). Entretanto, a ciência tem ignorado um terceiro conjunto de problemas que são os da complexidade organizada que emergem de sistemas em que o número de variáveis não é um fator definidor, sendo o que os diferencia dos problemas de complexidade desorganizada com os quais os métodos estatísticos podem lidar. Os problemas de complexidade organizada lidam simultaneamente com um considerável número de fatores inter-relacionados em um todo orgânico (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Weaver (1948) *apud* LARSEN-FREEMAN (2011) questiona sobre alguns problemas de complexidade organizada: Como a constituição genética de um organismo vivo se expressa? Do que o preço do trigo depende? Como explicar o comportamento coletivo de grupos organizados? Deste modo, Larsen-Freeman (2011) acredita que a complexidade organizada nos desafia a compreender o desenvolvimento de L2 de uma nova maneira. Concordamos com a autora, pois a

complexidade organizada também nos desafia a compreender também o desenvolvimento em língua estrangeira. Trazemos a reflexão da autora:

Em suma, a teoria da complexidade busca explicar sistemas complexos, dinâmicos, abertos, adaptativos, auto-organizados e não-lineares. Ela foca na interação próxima entre o aparecimento de uma estrutura por um lado e no processo ou mudança por outro lado. Língua, seu uso, sua evolução, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, seu ensino são plausivelmente sistemas complexos. Portanto, a teoria da complexidade oferece uma forma de unir todos esses fenômenos. A teoria da complexidade pode, portanto, ser aproveitada para perspectiva útil sobre os fenômenos dinâmicos como o desenvolvimento em L2. Não precisamos mais, descontextualizar, segregar, idealizar, e atemporalizar a língua (Larsen-Freeman, 2008). Uma das inovações da teoria da complexidade é o conhecimento sobre a complexidade dos sistemas naturais, o que evita soluções reducionistas. Ela enxerga o comportamento complexo como aquele que emerge das interações entre vários componentes- um processo ascendente baseado nas contribuições de tais componentes, cada um deles sujeito a mudança ao longo do tempo²⁸. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 52)

O desenvolvimento na LE ou L2 ocorre em contexto social. Na perspectiva da teoria da complexidade, o contexto social contribui de forma significativa para o para o desenvolvimento linguístico fornecendo possibilidades de coadaptação entre os interlocutores. A coadaptação é um processo iterativo no qual os aprendizes visitam o mesmo território ou um território similar repetidas vezes (LARSEN-FREEMAN, 2011). Embora um seja um modelo de proficiência voltado para a avaliação em LE ou L2 e outro seja a visão de uma teoria de desenvolvimento em LE ou L2, o processo complexo de coadaptação no desenvolvimento em LE ou L2 mencionado por Larsen-Freeman (2011) e o modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990) dialogam entre si, pois ambos retratam as contingências pressupostas pelo uso da língua em contexto social.

²⁸ *In sum, complexity theory seeks to explain complex, dynamic, open, adaptative, self-organizing, nonlinear systems. It focuses on the close interplay between the emergence of structure on one hand and process or change on the other. Language, its use, its evolution, its development, its learning, and its teaching are arguably complex systems. Complexity theory can therefore be tapped for its useful perspective on dynamic phenomena such as L2 development. No longer must we decontextualize, segregate, idealize, and atemporalize language (Larsen- Freeman, 2008). One of complexity theory's innovations is that acknowledging the complexity of natural systems, it avoids reductionist solutions. It sees complex behavior as arising from interactions among components- a bottom-up process based on the contributions of each, which are subject to change over time.*

Larsen-Freeman (2011) aponta que nesse processo de coadaptação iterativa, os aprendizes agregam suavemente fontes linguísticas para responder intencionalmente seu interlocutor, que pode ser o professor ou os colegas. A autora menciona uma agregação suave porque todos os itens podem mudar em algum ponto da tarefa. Sobre esse jogo complexo e iterativo de linguagem, a autora arrazoa:

Para os aprendizes de L2, essas fontes linguísticas incluem não só o que eles sabem e podem fazer na L2, mas seus padrões da L1 (manifestados na relexificação), padrões de outras línguas/variantes que eles controlam e comportamento não-verbal. Eles costumam tudo isso- uma resposta em tempo real- considerando opções e limitações, suas dinâmicas intrínsecas incorporadas, suas identidades de uso da língua e histórias, quem são seus interlocutores, as atividades em progresso em que eles estão engajados, e as contingências do contexto²⁹. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 54)

Dessa forma, o desenvolvimento na LE ou L2 é um processo no qual os aprendizes extraem probabilidades de contextos particulares (LARSEN-FREEMAN, 2011). Logo, a língua é um fractal e a “distribuição de suas formas obedece a uma lei de potência livre de escalas³⁰” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 55).

Como nos problemas de complexidade organizada, na língua as contingências do uso contextual são inter-relacionadas como um todo orgânico. A representação das partes de um todo orgânico é representada pela figura dos fractais. O fractal é a figura geométrica do caos, proposta pelo matemático Benoit Mandelbrot em 1977. Os fractais segundo o matemático possuem autossimilaridade e infinitas subdivisões, possuindo áreas infinitas em um perímetro finito (SADE, 2011). Na perspectiva complexa, o aprendiz passa a ser visto individualmente com suas capacidades cognitivas e também como um agente que interage com o ambiente (PAIVA, 2011). Para Paiva (2011, p. 200), “usar a segunda língua é, portanto, agir no mundo e simultaneamente exibir fractais de nossa identidade.” Sobre essa exibição identitária que o uso da língua pressupõe, Sade (2011) reporta que:

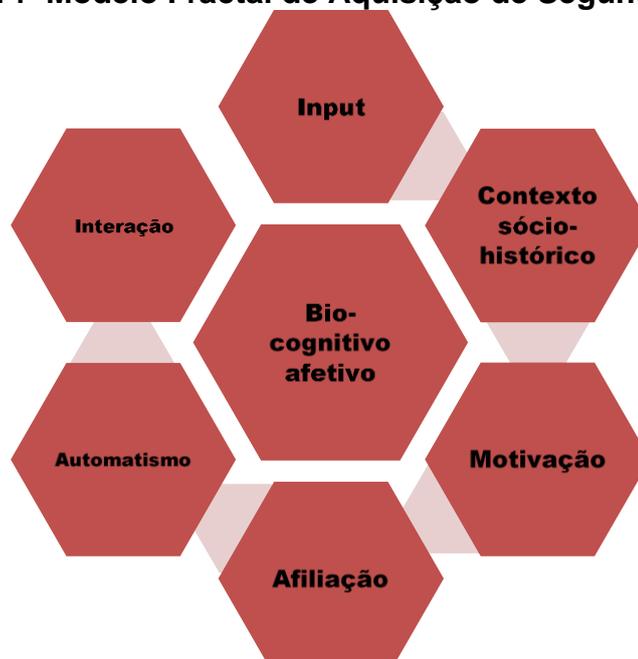
²⁹ *For L2 learners, these language resources include not only what they know and can do in the L2, but their L1 patterns (e.g, manifest in relexification), patterns from other languages/language varieties they control, and nonverbal behavior. They cobble these together-a real-time response- considering options and constraints, their intrinsic embodied dynamics, their language-using identities and history, who their interlocutors are, ongoing activities they are engaged in, and the affordances of the context.*

³⁰ *the distribution of its forms obeys a scale-free power law.*

[...] as partes possuem as propriedades do todo e o todo possui todas as propriedades das partes. Essa noção é essencial para formar um senso de **inteireza** do ser humano. As múltiplas identidades do indivíduo contêm em si todas as características do “eu” inteiro e, ao mesmo tempo, de cada um dos fractais identitários. Por outro lado, o “eu” social emergente também possui todas as propriedades e características de cada um dos fractais emergentes. Cada fractal de identidade, ao emergir, não desconstrói os outros, mas é influenciado por eles e possui em si, as características deles. (SADE, 2011, p. 217 grifo nosso)

A noção do senso de “inteireza” do ser humano suscitada por Sade (2011) nos leva a refletir sobre a ótica linear que as teorias de aquisição em L2 seguiram. Paiva (2005) ressalta que os esforços das teorias não devem ser descartados, mas sim reunidos para uma visão holística do processo de aquisição. Portanto, Paiva (2005) propõe uma representação gráfica de um modelo fractal de aquisição que permita a integração das diversas visões de aquisição. Cada um dos fractais propostos pela autora se subdivide em vários outros fractais. A seguir, a representação da autora na figura 14:

Figura 14- Modelo Fractal de Aquisição de Segunda Língua



Fonte: Paiva (2005), p.29

A fractalidade é uma característica dos sistemas complexos que nos obriga a refletir sobre nosso aprendiz de LE de forma holística. Os sistemas complexos possuem outras características que também podem ser vislumbradas no ensino de línguas como, a entropia e a questão dos atratores nos sistemas não-lineares.

A segunda lei da termodinâmica estabelece que os sistemas tendem a se mover para o equilíbrio, o que é denominado entropia (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Vetromille-Castro (2011) exemplifica o conceito de entropia como a energia transformada em trabalho e a “transferência de calor sempre acontece do corpo mais quente para o mais frio até que a temperatura entre ambos esteja igual” (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 123). Sobre a entropia, Larsen-Freeman (1997, p. 145) pondera:

O que os cientistas creem ser verdade é que a segunda lei é aplicada somente a sistemas fechados, sistemas deixados sozinhos, o objeto de estudo da física convencional. Com sistemas abertos, sistemas abertos a novas matérias e infusões de energia, a entropia não é consumada. À medida que os sistemas abertos se desenvolvem, eles aumentam em ordem e complexidade pela absorção de energia do ambiente. Um exemplo na cosmologia moderna é o que o exalou depois do ‘big bang’. Do melasma amorfo do ‘big bang’, o universo conseguiu dar à luz a estruturas em cada escala de galáxias, estrelas, planetas, bactérias, plantas, animais e cérebros (Waldrop, 1992, p.10). Portanto, se um sistema não linear é aberto ao fluxo de energia constante, longe do ponto de equilíbrio, então a entropia é revogável. ‘O fluxo impulsiona o sistema. Ele força o sistema para fora do seu caos inicial na direção de muitas formas de ordem e complexidade do qual ele é capaz’ (Churchland,1998, p. 169). De fato, imprevisivelmente, sistemas altamente organizados aparecem³¹. (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 144 e 145)

Pela coadaptação iterativa entre interlocutores na qual os aprendizes agregam fontes linguísticas como vimos anteriormente, o desenvolvimento em LE pode ser um exemplo de sistema complexo aberto e não linear por essa constante busca de equilíbrio.

De acordo com a perspectiva complexa, o ensino de LE é vislumbrado por contingências, os possíveis resultados de acordo com cada sistema, sistemas estes

³¹ *What scientists now believe to be true is that the second law applies only to closed systems, systems left to themselves, the object of study of conventional physics. With open systems, systems that are open to a new matter and energy infusions, entropy is not inevitable. As open systems evolve, they increase in order and complexity by absorbing energy from the environment. An example in modern cosmology is what transpired after ‘the big bang’. From the formless mlasma of the big bang, the universe has emerged to bring forth structure on every scale galaxies, stars, planets, bactéria, plants, animals, and brains (Waldrop 1992 10) Thus, if a nonlinear system is open to a continuous flow of energy, far from its point of equilibrium, then entropy is avoidable. ‘The flux pumps the system. It forces the system away from its initial chãos, and toward the many forms of order and complexity of which is it capable’ (Churchland 1998 169). In fact, unpredictably, highly organized states can suddenly appear.*

que podem ser: o aprendiz, o professor, a turma, ou a escola que são igualmente complexos e fazem parte de um sistema maior que está em constante fluxo (WILLIANS; MERCER; RYAN, 2015).

Explorando a turma de LE como um sistema complexo, a entropia também pode ser considerada na aula de LE. Vetromille-Castro (2011) sugere o termo entropia sócio interativa na qual a troca de energia é a interação. Em pesquisa empírica, o autor observou alguns momentos do que ele chamou de “vida sistêmica” de grupos de ambiente virtual de aprendizagem. Para o autor, as características da vida sistêmica do ambiente virtual de aprendizagem se aplicam às aulas presenciais. O autor arrazoa:

[...] Essa sala de aula é o espaço entre a ordem de um plano de atividades propostas e a desordem da forma que as interações ocorrem; é onde serão buscadas as informações sobre como os indivíduos estruturam o sistema para a construção de conhecimento. Associada ao espaço entre ordem e desordem está a análise dos movimentos de ação e reação entre os alunos e professores, na busca de perceber o que emerge das retroações e o que, ao mesmo tempo, as alimenta, servindo de energia para o sistema que é o espaço de aprendizagem. Todos os dados que emergem das relações entre os elementos constituintes precisam ser observados conjuntamente, uma vez que fazem parte de um mesmo sistema e se afetam mutuamente. (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 121)

A entropia sócio interativa gera compensações das perdas de energia devido às influências de fatores externos, pois a sala de aula é um sistema aberto. Assim, os indivíduos sistêmicos geram essas formas de compensação. Na “vida sistêmica” da sala de aula, há momentos de força entrópica máxima, resistência sistêmica e rendição sistêmica (VETROMILLE-CASTRO, 2011). Sobre essas características da “vida sistêmica” da sala de aula, o autor reporta:

O primeiro é caracterizado por um elevado grau de desordem e de energia, com alta emissão de mensagens, mas pouca interação. A resistência sistêmica tem como padrão um número de mensagens menor do que na *força entrópica máxima*, mas suficientemente alto e com propósito de interação. Já o de *rendição sistêmica* representa a falência do grupo frente à perda total de energia, ou seja, à falta de interação. (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 125 grifos do autor)

Outras características da “vida sistêmica” da sala de aula pontuadas pelo autor são:

- Benefício recíproco: uma situação de co-valorização das ações dos indivíduos dentro da sala de aula;
- Sustentação solidária: concentração desinteressada de esforços para a manutenção do sistema;
- Regras de baixo nível: diretrizes mais sólidas do sistema, menos suscetíveis a mudanças. Na sala de aula podem ser conteúdo, currículo, crenças do professor;
- Sensibilidade às condições iniciais: na “vida sistêmica” da sala de aula, as orientações claras sobre cada atividade e as ações docentes que são corroboradas pelas regras de baixo nível.

O benefício recíproco é influenciado pela ‘escala individual de valores’. “Com base nessa escala, os indivíduos julgam o que lhes é caro e pautam suas ações a partir de tal julgamento” (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 128)

O autor arrazoa que “tarefas de construção”, nas quais “os alunos precisam elaborar algum produto concreto e novo a partir da articulação de conhecimento teórico específico” (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 126), proporcionam mais interação entre os aprendizes. Concordamos com o autor e acreditamos que tais tarefas podem levar a uma reorganização da vida sistêmica da sala de aula e podem utilizadas com esse fim em momentos de rendição sistêmica.

O autor supracitado menciona umas das características que é comum aos sistemas complexos: a sensibilidade às condições iniciais. Os sistemas complexos não são completamente insondáveis e exibem características comuns entre eles (HARSHBARGER, 2007). Essas características são sensibilidade às condições iniciais, estados atratores, não-linearidade e recursividade. Tais características são inseparáveis no sistema.

A sensibilidade às condições iniciais significa que pequenas variações podem resultar em grandes alterações no comportamento sistêmico. Os estados atratores são condições em que o sistema tende a se estabilizar durante um tempo (HARSHBARGER, 2007). Sobre os estados atratores, vale esclarecer que o caminho que um sistema dinâmico faz pode ser traçado no espaço e chamado de atrator, recebendo esse nome por ser um padrão para qual o sistema dinâmico é atraído. Nos sistemas fechados como pêndulos, o atrator tem a órbita definida pelos dois extremos. Já em um sistema complexo não-linear, os sistemas exibem os atratores diferentes ao todo. Esse sistema é denominado “atrator estranho” e nenhum ciclo segue o

mesmo caminho (LARSEN-FREEMAN, 1997), o que nos leva à não-linearidade fazendo do sistema não sequencial e imprevisível. A recursividade é a tendência ao *feedback* e outras variações que causam interconexões entre subsistemas (HARSHBARGER, 2007).

Harshbarger (2007) propõe um modelo de aprendizagem de línguas na perspectiva dos sistemas complexos. O autor identifica alguns dos elementos envolvidos na aprendizagem de línguas. Entretanto, ele arrazoa que a identificação tem o propósito de uma análise descritiva, mas que os itens identificados são inseparáveis, sem fronteiras definidas. Os elementos identificados pelo autor são:

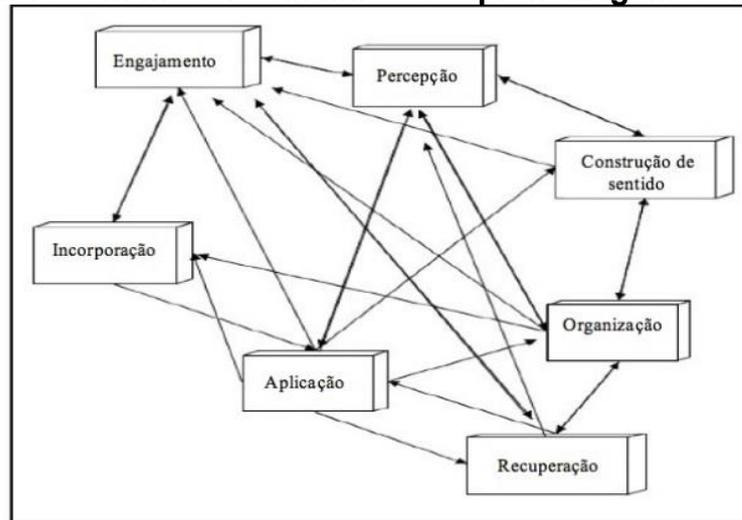
- Engajamento: pautado pela vontade de aprender, afetado pelo construto de motivação e também variáveis afetivas. Suscetível às variáveis contextuais tendo como subsistemas, o senso de “plausibilidade”³² do professor, métodos e materiais utilizados;
- Percepção: a detecção de diferenças, similaridades e padrões. Influenciado por fatores ligados ao engajamento e a afetividade. Também influenciado por habilidades cognitivas do aprendiz;
- Construção de sentido: a capacidade de determinar quais diferenças, padrões e similaridades foram percebidas. Pode ocorrer de forma dedutiva ou indutiva. Também é influenciada por variáveis afetivas, sendo recursiva;
- Organização: a capacidade de categorizar informações percebidas. Também é influenciada por estilos de aprendizagem e habilidades cognitivas;
- Recuperação: a capacidade de reter na memória de curto e longo prazo as informações significativas;
- Aplicação: a capacidade de utilização da informação para algum propósito. Pode ocorrer de forma ativa ou passiva, simplesmente por leitura e audição;

³² Termo cunhado por Prabhu (1987). Segundo o autor, há várias forças em jogo que formam o “senso de plausibilidade” do professor em variadas formas e graus: suas experiências como aprendiz, sua autoimagem e necessidade de manter seu status em relação aos colegas de profissão, seu envolvimento com seus aprendizes, sua rotina de atividades em classe que lhe traz segurança. Todas essas forças emprestadas, segundo Prabhu (1987), adquirem ao longo do processo de ensino “senso de plausibilidade” na mente do professor quando ele chega a se identificar com algumas delas. Vislumbramos o “senso de plausibilidade” de Prabhu como um sistema complexo composto de fractais em constante interação que constituem também a identidade profissional do professor.

- Incorporação: a capacidade do aprendiz de incorporar o que foi aprendido como parte de sua identidade, relacionada à competência e também ao automatismo.

O modelo proposto pelo autor, encontra-se na figura 15:

Figura 15- Um modelo dinâmico de aprendizagem de línguas



Fonte: *A Dynamic Model of Language Learning* (Harshbarger, 2017). Traduzida por: Mulico (2017, p. 55)

Ressaltamos que o TEA pode impactar todos os elementos presentes no modelo de Harshbarger (2007), principalmente nos aspectos de percepção, na construção de sentido e na organização devido ao déficit em ToM e à coerência central fraca. A recuperação, aplicação e incorporação também podem ser afetadas pela disfunção executiva.

Pelo fato de o engajamento estar relacionado ao construto de motivação, discorreremos sobre dois importantes subsistemas relacionados a este 'fractal', a motivação do aprendiz e a motivação do professor. O construto de motivação também está relacionado às variáveis afetivas. Dessa forma, o construto se relaciona aos demais fractais propostos por Harshbarger (2007), como a percepção e construção de sentidos.

Para Gardner (1985) a motivação envolve quatro aspectos: uma meta, um comportamento que demonstra esforço, um desejo de atingir a meta e atitudes favoráveis diante da atividade em questão. Para o autor, a meta, embora envolvida na motivação, não é um componente mensurável dela, mas sim os outros componentes que a sucedem. A meta reflete a orientação para o estudo da língua, as razões que um aprendiz tem para estudar uma LE. Tal orientação pode ser integrativa (quando o

aprendiz se identifica com a cultura dos falantes daquela LE) ou instrumental (razões oriundas de fatores externos, como: questões financeiras e passar em exames).

A proposta de Gardner não é um esquema linear sobre como as diferenças individuais se relacionam, mas sim um modelo que demonstra a interação de vários fatores que influenciam o desenvolvimento em LE (DÖRNYEI, 2005).

Logo, consideramos que sua proposta se alinha a uma perspectiva complexa porque ela possui a característica dos problemas de complexidade organizada nos quais as partes se inter-relacionam em um todo orgânico.

Gardner (1985) apresenta motivação como um construto multifacetado envolvendo esforço, desejo e atitude implicando um número de atividades relacionadas. Para o autor, indivíduos realmente motivados não se esforçam apenas para aprender o material, mas buscam situações em que podem obter mais oportunidades de comunicação.

A motivação sempre tem um componente integrativo, mesmo quando falamos em orientação instrumental, pois a orientação instrumental influencia a motivação por estar associada a algum desejo de interação e comunicação com uma comunidade específica em questão. O aspecto mais importante não está na orientação instrumental em si, mas na motivação na qual muitos outros aspectos interagem como personalidade, técnicas pedagógicas, as variáveis relacionadas ao professor (GARDNER, 1985).

Para Gardner (1985), a questão é que aspectos citados anteriormente que influenciam o êxito na LE estão no âmbito da motivação. Quando o componente motivacional é fracionado, sua influência no êxito na LE pode ser reduzida porque a motivação é um estado que representa uma totalidade no indivíduo, não um interesse pela língua para apreender um material específico por estímulos ambientais como uma prova, ou o desejo de agradar um pai ou o professor. Ainda para o autor, os estímulos ambientais podem ser relevantes se influenciarem os três componentes da motivação no modelo proposto por ele em 1985, são eles: crenças culturais, integração, atitudes mediante às situações de aprendizagem, figura 16:

Figura 16- Esquema sobre a teoria de Gardner (1985) proposto por Dörnyei (2005)



Fonte: Extraído de Dörnyei (2005), p. 69

A proposta de Dörnyei (2005) também pode ser alinhada a uma perspectiva complexa por considerar a motivação um construto dinâmico influenciado pela temporalidade. O autor propõe um modelo no qual a motivação é dividida em:

- Estágio pré-acional: caracterizado pelo estabelecimento de metas e relacionado a valores, atitudes, crenças, estratégias e questões ambientais;
- Estágio acional: envolve manter as subtarefas envolvidas para uma excitação ideal relacionando-se à qualidade da experiência de aprendizagem, senso de autonomia, influência dos pais e professores;
- Estágio pós-acional: envolve planejamento futuro, atribuição de fatores causais e é relacionada ao autoconceito, *feedback*, notas.

O autor pondera que todas as fases estão associadas e que o aspecto importante dessa perspectiva é que seus sistemas não excluem outros sistemas motivacionais já explorados na literatura e exemplifica que a teoria de Gardner é efetiva para explicar o estágio pré-acional.

Para Dörnyei (2005), a motivação acadêmica é uma importante faceta da disposição geral do aprendiz, mas a sala de aula é uma arena social na qual os

aprendizes passam por experiências fundamentais para o desenvolvimento, sendo que língua estrangeira é muito mais que um código linguístico, pois é parte do cerne pessoal do aprendiz formando parte de sua identidade.

Nesse espectro complexo, não há como analisarmos os traços motivacionais do aprendiz sem vislumbrarmos os traços motivacionais do professor. O engajamento proposto no modelo de Harshbarger (2007) prevê a influência das variáveis contextuais. Nessas variáveis contextuais, há o papel do professor com seu senso de “plausibilidade”. O professor é um importante fractal, sendo que sua motivação também influencia o sistema complexo de desenvolvimento em LE. Assim, a motivação é um construto bidirecional no qual as motivações do aprendiz e do professor se influenciam mutuamente.

Dörnyei e Ushioda (2011) também sugerem que a natureza da relação entre a motivação do professor e do aprendiz seja bidirecional, envolvendo interações complexas em processos contextuais. A literatura sobre o assunto demonstra que a motivação de professores seria antecedente à motivação dos aprendizes. Contudo, a relação não é de causalidade, mas emerge de interações constituídas por sistemas subjacentes às disposições motivacionais do professor e do aprendiz (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Mesmo não sendo uma relação de causalidade, Dörnyei e Ushioda (2011) ponderam que há algumas pesquisas que comprovam empiricamente a influência da motivação do professor na motivação e no êxito dos aprendizes.

Um dos componentes da motivação do professor envolve suas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem do aprendiz, denominado na psicologia de o ‘efeito Pigmaleão’.³³ As influências do efeito Pigmaleão, para os autores, podem ser diretas ou indiretas. Sobre as influências diretas, elas ocorrem quando o professor oferece mais ou menos oportunidades de aprendizagem ao aprendiz. Já as influências indiretas podem ocorrer quando há um bom relacionamento entre professor e aprendiz, sendo que o professor fornece mais *feedback* sobre o desempenho do aprendiz podendo modificar sua atitude e motivação.

Os autores supracitados ainda reportam sobre as razões intrínsecas envolvidas na motivação do professor: autonomia (considerar-se como a razão da origem do

³³ A origem da denominação desse efeito vem da mitologia grega do mito do rei Pigmaleão da ilha de Chipre que era triste por sua solidão e esculpia a estátua de uma mulher perfeita. Pigmaleão criou a mulher perfeita, mas não podia amá-la e os deuses compadecidos transformaram a estátua em mulher de carne e osso. (EDITORIAL CONCEITOS, 2016)

comportamento de um aprendiz), conexão com os aprendizes, competência (sentir-se eficaz e obter êxito). Já como fatores externos que influenciam a motivação do professor, os autores mencionam: o número de aprendizes, as normas da escola e clima de trabalho, a definição do papel do professor pelas autoridades e colegas de trabalho, a inibição da autonomia do professor por métodos impostos, currículo ou testes padronizados, treinamento inapropriado e inadequação na estrutura de carreira. No âmbito do ensino de línguas, os autores sugerem outro fator externo que pode influenciar a motivação do professor: a comparação entre professores nativos e não-nativos.

Nessa perspectiva contextual da relação entre motivação do professor de LE e do aprendiz de LE, trazemos à tona a reflexão de Zerbato (2018) que nos remete a como uma pseudo inclusão em forma de integração pode influenciar a motivação do professor:

Muitas vezes e de maneira equívoca, a responsabilidade pela elaboração de estratégias de ensino para estudantes PAEE³⁴ acabam direcionadas para uma tarefa única do professor de ensino comum, de modo que passa a ser vista pelo profissional como um duplo trabalho a ser realizado em sala de aula, pois enfatiza-se ações educativas que partem apenas da dimensão do indivíduo. Entretanto, as adaptações, acomodações ou outro termo que se adote para a realização de práticas de ensino ao estudante PAEE em classes comuns não se esgotam em estratégias exclusivamente individuais, na medida em que estas são apenas uma das variadas ações que podem ser tomadas durante o ato de ensinar, dado que existem estratégias relacionadas à organização do tempo, do ambiente, dos recursos materiais e humanos, entre outras. Entretanto, todas essas ações devem estar garantidas e documentadas no Projeto Político Pedagógico da escola e devem ser executadas por todos os envolvidos no propósito de educar na perspectiva inclusiva, **não somente, pelo professor da turma.** (ZERBATO, 2018, p. 37 grifo nosso)

A inclusão não envolve somente o professor e está envolta em uma teia contextual complexa. Willians, Mercer e Ryan (2015) reportam que os pesquisadores que se alinham à teoria da complexidade usam uma perspectiva ecológica e olham para as pessoas em contextos reais para capturar a complexidade de suas interações.

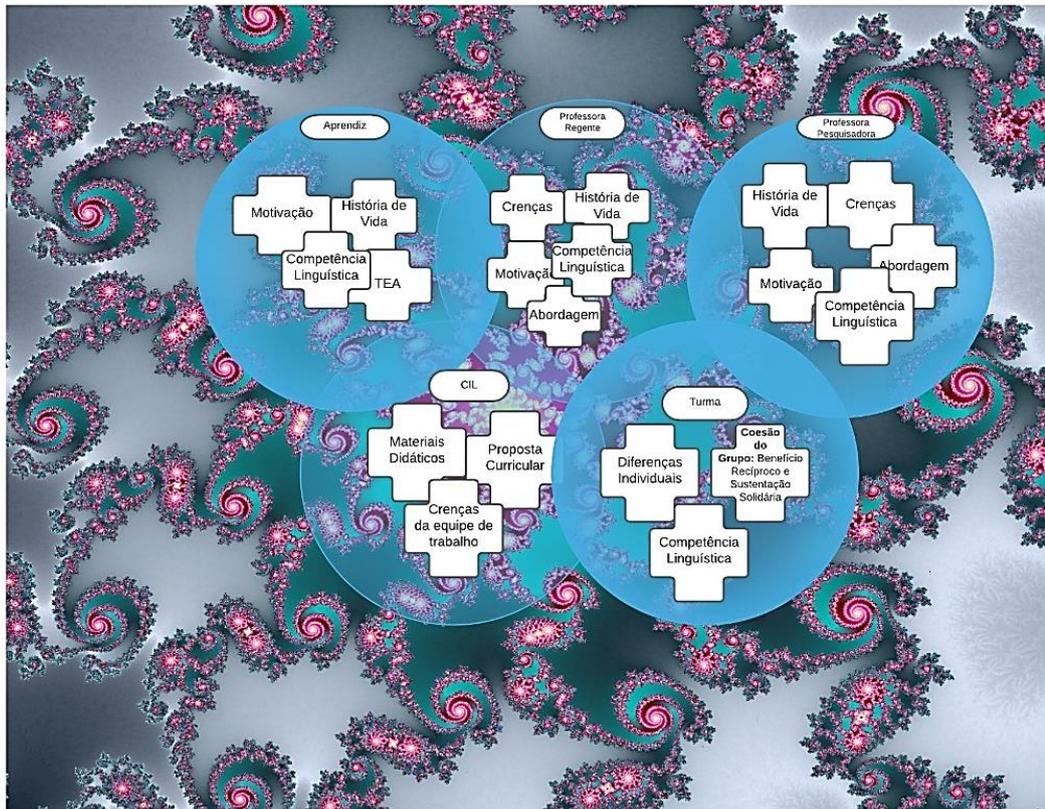
O objetivo desta pesquisa é contribuir para ações pedagógicas que promovam a inclusão de uma aprendiz TEA na aula de LE. Tal objetivo encontra-se imbricado em um contexto que demanda uma perspectiva ecológica de análise, pois não há

³⁴ Estudantes público alvo do ensino especial.

como contribuir para a inclusão da aprendiz sem compreender onde ela está incluída, quem faz parte dessa inclusão e os aspectos motivacionais da aprendiz.

Dessa demanda por uma perspectiva ecológica de apreciação, optamos por uma perspectiva complexa de pesquisa e ensino de LE, pois não conseguiríamos compreender com êxito a inclusão da nossa participante de pesquisa sem compreender a relação entre as partes do sistema que podem promover a sua inclusão. A inclusão é um grande sistema composto por vários “fractais” com outros subsistemas que interferem uns aos outros, é um sistema que está também em um fluxo constante. A seguir, propomos as variáveis presentes na pesquisa como um sistema complexo e apresentamos alguns de seus subsistemas, figura 17:

Figura 17- Pesquisa como Sistema Complexo



Fonte: Elaborado pela autora

No fractal que representa a aprendiz estão sua motivação influenciada por sua trajetória como aprendiz de LE e história de vida, sua competência linguística³⁵ que é

³⁵ A competência linguística vislumbrada nos fractais é a do modelo de Bachman (1990)

afetada pelo TEA nos aspectos mentais, fisiológicos e comportamentais. O TEA no fractal é também influenciado pela história de vida da participante de pesquisa.

No fractal que representa a professora regente estão suas crenças de ensino de LE e inclusão e tais crenças³⁶ são parte de sua história de vida, sua motivação influenciada por seu contexto de trabalho e também pela motivação da aprendiz TEA. Estão também sua competência linguística e a reconstrução dessa competência em relação às demandas contextuais de sua turma, sua abordagem também influenciada por seu contexto de trabalho e as necessidades promovidas pelas diferenças individuais de aprendizagem da turma pesquisada.

No fractal que representa a professora pesquisadora estão sua história de vida, motivação como professora e como pesquisadora, crenças como professora de LE influenciadas por sua história de vida, a reconstrução de sua competência linguística devido às demandas do contexto de pesquisa.

No fractal que representa o CIL estão a proposta curricular da escola que influencia a prática pedagógica da professora regente, sua motivação e a motivação dos aprendizes da turma, os materiais didáticos advindos da proposta curricular da escola, a equipe de trabalho pautada por suas crenças sobre ensino e inclusão.

No fractal que representa a turma da nossa participante de pesquisa, estão as diferenças individuais dos aprendizes, a competência linguística da turma em geral, a coesão do grupo pautada pelo benefício recíproco e a sustentação solidária.

Ressaltamos que as conexões entre os fractais e seus subsistemas mencionados são apenas algumas das infinitas possibilidades do sistema complexo de pesquisa. Assim como Harshbarger (2007) ressaltou que em sua proposta de aprendizagem de LE como um sistema complexo, os elementos são inseparáveis, sem fronteiras definidas, no nosso modelo do sistema de pesquisa à luz da complexidade, os fractais e seus subsistemas também são inseparáveis e estão em constante influência mútua.

³⁶ Compreendemos o construto de crenças nos alinhando a Mukai (2014). O autor compreende crenças como “interativas e socialmente coconstruídas a partir de nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos em seus contextos específicos” (MUKAI, 2014, p.401) A definição do autor alinha o construto a uma perspectiva complexa.

Harshbarger (2007) pondera que:

Algumas críticas feitas sobre a perspectiva dos sistemas complexos é que se a aprendizagem de línguas é tão caótica e imprevisível, isso significa que seu ensino não tem razão de existir. Entretanto, acredito que essa reação seja simplista demais. Os sistemas complexos são difíceis de controlar, mas são sujeitos às influências. O impacto dessas influências pode não ser previsível, mas tendências gerais podem ser esperadas ao longo do tempo³⁷ (HARSHBARGER, 2007, p. 37)

Concordamos com o autor, pois as variáveis desta pesquisa foram influenciadas pelas práticas da pesquisadora e as “tendências gerais” destas influências serão exploradas em nossa análise de dados.

2.5 Em busca de atratores até o Desenho Universal da Aprendizagem

As diretrizes pedagógicas dos CILs reconhecem a heterogeneidade presente na sala de aula e no contexto do ensino de idiomas na rede pública. Assim, é sugerido nas diretrizes o termo “abordagens”:

As abordagens nos CILs têm como foco o estudante, seus interesses, aquilo que é relevante para ele. Esse princípio está em consonância com o Currículo em Movimento da SEEDF, ao passo que este também orienta que os conteúdos, tarefas e atividades de sala de aula devem partir da realidade e interesse dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 52)

O termo abarca as diversas filosofias de ensino de línguas dos professores dos CILs, bem como o ensino de línguas vislumbrado por contingências como é pressuposto pela teoria da complexidade.

Das abordagens de ensino de línguas, a abordagem comunicativa é a mais reconhecida no âmbito do ensino de LE. Sobre ela, Almeida Filho (2018) reporta:

Motivados pelo crescente interesse em se adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalados por críticas ao estruturalismo audiolingualista, os apoiadores da abordagem comunicativa propõem que a experiência de adquirir mais do que aprender seja priorizada. O

³⁷ *Some critics of a complex systems view of language learning conclude that if learning is so chaotic and unpredictable, it means that teaching must be therefore pointless. However, I believe that that reaction is too simplistic. Complex systems are difficult to control, but they are subject to influences. The impact of these influences cannot be predicted, but general trends can be expected over time.*

ensino não deveria ser pautado por critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a **produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade** de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma. O significado e situações de uso é que inspiram o planejamento didático, bem como a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2018, grifo nosso)

Enfatizamos a sentença “produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade”. Para que esta produção de sentido ocorra, o professor de LE deve comunicar-se efetivamente com todos os seus aprendizes, inclusive com seus aprendizes neuroatípicos. Metodologias pautadas pela abordagem comunicativa são orientadas por ensino indutivo, pois em tal abordagem busca-se recriar, na medida do possível, a aquisição (natural) na qual o aprendiz percebe a língua a partir do insumo. Entretanto, um ensino fortemente indutivo pode não beneficiar os aprendizes TEA por déficits em ToM e devido à coerência central fraca.

Ainda pouco conhecida no âmbito do ensino de LE, há a abordagem multissensorial que surgiu do ensino de língua inglesa como L1 para aprendizes disléxicos e fornecia a estes aprendizes o ensino explícito da correspondência grafema-fonema por meio dos canais sensoriais. Assim, a abordagem recebe este nome por enfatizar a ativação auditiva, sensorial e tátil na aprendizagem. A abordagem é frequentemente utilizada para aprendizes disléxicos, mas todos os aprendizes com transtornos de aprendizagem, inclusive autistas, podem se beneficiar dela no ensino de L2 (KORMOS; SMITH, 2012).

Para Kormos e Smith (2012) a abordagem multissensorial compartilha muitas características com as abordagens contemporâneas do ensino de línguas, inclusive a abordagem comunicativa. A abordagem multissensorial também enfoca o fazer na língua. Entretanto, ela possui algumas diferenças:

Apesar de a abordagem multissensorial compartilhar similaridades com os métodos de ensino de línguas em geral, ela possui alguns fatores que a distinguem desses. Um deles é o ensino direto e explícito das regras da L2, o que é bem diferente das pedagogias comunicativas de línguas que fornecem aos aprendizes amplas oportunidades comunicativas e *input* e esperam que eles deduzam as regularidades da língua nesses encontros com a L2. Aprendizes com dificuldades de aprendizagem específicas tendem a ter dificuldades

em encontrar as regularidades linguísticas nas suas L1 e L2. Portanto, eles necessitam de explicação explícita em todos os níveis do sistema linguístico da L2: fonológico, grafológico, morfológico e sintático. Nos contextos de língua estrangeira onde o professor compartilha a mesma língua dos aprendizes, a L1 dos aprendizes pode ser utilizada para facilitar o entendimento das regras e regularidades e para ensinar o significado das palavras. Já no cenário de segunda língua, isto pode não ser possível³⁸. (KORMOS; SMITH, 2012, p. 129)

Os princípios básicos da abordagem multissensorial são:

- a aprendizagem é multissensorial;
- o ensino é estruturado;
- a aprendizagem é cumulativa;
- há revisão frequente;
- explicação explícita de estruturas linguísticas;
- muita prática com uso de *drills*;
- treinamento em estratégias de aprendizagem, ou seja, nessa abordagem, os aprendizes são encorajados a descobrir as melhores estratégias de aprendizagem para eles e com ênfase na metacognição (KORMOS; SMITH, 2012).

O possível uso de técnicas relacionadas à abordagem multissensorial não significa uma volta ao método Gramática-Tradução e nem ao método Audiolingual, apesar o uso de *drills*, mas o reconhecimento de que uma aprendizagem dedutiva também pode beneficiar alguns aprendizes, dentre eles, os aprendizes TEA.

Acreditamos que o coração da aula de LE ainda é a negociação de sentidos por meio do uso da língua e o foco deve ser o ato comunicativo como a abordagem

³⁸ *Despite the fact that the MSL approach shares a number of similarities with general language teaching methods, it also has a few distinctive features. One of these is the direct and explicit teaching of the L2 rule system, which is very different from communicative learning pedagogies, which provide learners with ample communicative opportunities and input and expect them to deduce regularities from these encounters with the L2. Students with an SPLD tend to have difficulties in finding linguistic regularities both in L1 and L2, hence they need explicit explanation at all levels of the L2 linguistic system: phonology, spelling, morphology, and syntax. In foreign language contexts where the teacher shares the language of the students, the L1 of learners can be used to facilitate the understanding of rules and regularities and to teach word meanings, whereas in second language settings, this often might not be possible.*

comunicativa preconiza. Entretanto, o desenvolvimento em LE é complexo como Harshbarger (2007) reporta:

A aprendizagem de línguas é complexa o suficiente para englobar mais que forçar uma escolha entre aquisição e aprendizagem, processo e produto, *input* e *output*, léxico gramaticalizado e gramática lexicalizada. A aprendizagem de línguas é complexa o suficiente para que os aprendizes possam, algumas vezes, beneficiarem-se de aprendizagem dedutiva e baseada em *drills*, bem como de aprendizagem indutiva baseada em tarefas. Aprendizagem e aprendizes não são suscetíveis a um melhor método, melhor livro, melhor teste ou melhor currículo. Aprendizes são suscetíveis às influências que reconheçam, respondam e estimulem seus verdadeiros processos complexos e dinâmicos de aprendizagem³⁹. (HARSHBARGER, 2007, p. 37)

O processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983) demandado pela complexidade, o dinamismo do desenvolvimento em LE e o reconhecimento dos processos dinâmicos de aprendizagem mencionados pelo autor estão na base desta pesquisa-ação.

Como já mencionamos o TEA afeta diretamente a competência pragmática e também afeta a competência linguística como um todo. O jogo simbólico no TEA é árduo para o aprendiz devido a seu déficit em ToM. A grande questão é que o ensino de línguas é pautado por um jogo simbólico, pois o que fazemos na aula de LE é um simulacro de situações comunicativas.

O que a prática pedagógica do ensino de LE tenta é dar um curto-circuito em um processo lento e demorado de descobertas naturais que ocorrem na língua materna. A pedagogia é direcionada à capacidade inventiva e não replica exatamente o que acontece no mundo exterior. Assim, ela tem o papel de fornecer formas inventivas de auxiliar os aprendizes a conhecerem o sistema da língua e ao mesmo tempo é a fonte essencial para o “fazer” na língua (WIDDOWSON, 1990). Como lidar

³⁹ *Language learning is complex enough to encompass rather than force a choice between acquisition and learning, process and product, input and output, grammaticalized lexis and lexicalized grammar, etc. Language learning is also complex enough that learners may (at times) benefit from deductive, drill based learning as well as inductive, task based activities. Learning and learners are not most amenable to a best method, a best book, a best test, or a best curriculum. Learners are most amenable to influences that recognize, respond to and nurture their truly complex and dynamic learning processes.*

com este simulacro com um aprendiz TEA é a grande questão da inclusão deste aprendiz na aula de LE.

Para Zerbato (2018), há várias estratégias na literatura que propõem um ensino inclusivo, entre elas estão: diferenciações pedagógicas, adaptações curriculares, acomodações, adequações de ensino. Para a autora há também propostas de organização do ensino numa perspectiva inclusiva, dentre elas:

- comunidades de aprendizagem que propõe uma integração entre a escola e a comunidade;
- o modelo de atendimento à diversidade no qual as intervenções pedagógicas são planejadas em equipe;
- modelo de consultoria colaborativa em que um profissional auxilia várias escolas;
- modelo de coensino envolvendo uma parceria entre professores da especializados e os da educação comum;
- desenho universal da aprendizagem (DUA) que “visa acessibilidade por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem maneiras diferentes de aprender” (ZERBATO, 2018, p. 53).

Tais estratégias não se excluem. A SEDF dá preferência ao modelo de coensino envolvendo a parceria entre o professor da classe comum e da sala de recursos. Também acreditamos na eficácia do coensino, tratada em nossa análise de dados como bidocência.

Elencamos para esta investigação a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pelo seu reconhecimento do dinamismo, heterogeneidade e complexidade presentes em sala de aula. A proposta também pode auxiliar o professor de LE no desafio de atender as necessidades dos aprendizes TEA e dos demais. Ademais a proposta também oferece parâmetros para lidar com o simulacro de situações comunicativas que ocorre na aula de LE, pois ela é baseada em princípios das ciências cognitivas e das ciências relacionadas à aprendizagem.

O conceito de desenho universal é um conceito da arquitetura que surgiu na década de 1990 e foi cunhado pelo arquiteto americano Ronald Mace por sua crença de que os espaços poderiam ser acessíveis para pessoas com deficiência já na fase de criação dos projetos arquitetônicos (PISHA; COYNE, 2016).

De acordo com Pisha e Coyne (2016), os resultados do desenho universal podem ser vistos por toda parte nos Estados Unidos e as características de acessibilidade do desenho universal beneficiam não só às pessoas com deficiência, como também outras pessoas que necessitem se locomover de alguma maneira específica: mães com carrinhos de bebê, ciclistas, pessoas com algum carrinho de mão, etc. Este conceito foi transferido para a aprendizagem e se tornou um novo paradigma para o desenvolvimento de um currículo acessível às pessoas com algum tipo de deficiência.

Ainda para os autores, assim como os arquitetos do desenho universal desenvolvem características de acessibilidade quase invisíveis para quem não as necessita, como a escrita em Braille nos botões do elevador, um currículo no desenho universal faz adaptações sutis e tais adaptações podem beneficiar não só os aprendizes com necessidades especiais, mas os outros em geral. Para Silverman, Kenworthy e Weinfeld (2014), o desenho universal pode ser comparado à seguinte metáfora: é mais fácil projetar um prédio com acessibilidade antes de sua construção que fazer uma reforma depois do prédio construído.

O DUA foi desenvolvido pelos pesquisadores David Rose e Anne Meyer em 1999 no CAST (*Center for Applied Special Technology*) que tem o apoio do departamento de Educação dos Estados Unidos em Massachusetts. O DUA enfatiza uma variedade de opções de ensino que possa atender a todos os aprendizes por isso valoriza a diversidade e respeita os diferentes estilos de aprendizagem.

Para o DUA, a aprendizagem de cada indivíduo é única, como já fora mencionado. Portanto, a diferença é a norma que constitui o ensino, sendo assim o currículo deve ser adaptável às diferenças e não o contrário. O DUA não é um modelo prescritivo, pois prescrições não respeitam a heterogeneidade dos aprendizes, mas um conjunto de princípios baseados em ciências de aprendizagem, particularmente a Neurociência e a Neurociência cognitiva. Tampouco são parâmetros novos, mas uma sistematização daquilo que muitos docentes que se propõem a serem inclusivos já fazem. Foi desenvolvido porque muitos professores sentem falta de parâmetros para guiarem seu trabalho no processo de inclusão. O DUA auxilia os professores a tomarem decisões embasadas. Dessa forma, objetivos devem ser claramente estabelecidos. Ademais, diferentemente do tom do vocábulo, 'universal' não significa igualar a todos nem 'consertar' um aprendiz. O uso do vocábulo significa que todos os aprendizes terão um acesso justo e oportunidades igualitárias de aprender os mesmos

conteúdos tendo suas diferenças individuais respeitadas (HALL, MEYER, ROSE, 2012; ZERBATO, 2018).

Os princípios do desenho universal baseiam-se na flexibilidade: formas variadas de apresentação (o quê?), formas variadas de produção (como?) e formas variadas de envolvimento (para quê?); seria como se o professor construísse rampas de acessibilidade em seu planejamento.

Hall, Meyer e Rose (2012) relatam que foram necessárias duas décadas de pesquisa das diferenças de aprendizagem e de desenvolvimento de ambientes de aprendizagem para mapear os princípios do DUA. Tais princípios são mapeados em três redes neurais: reconhecimento, estratégia e afetividade. Para apoiar o reconhecimento, os aprendizes devem ser providos de múltiplas formas de representação. Para apoiar a rede estratégica, os aprendizes devem ser providos de múltiplas e flexíveis formas de expressão. Para apoiar a rede afetiva, os aprendizes devem ser providos de múltiplas formas de engajamento, figura 18.

Figura 18- Princípios Norteadores do DUA

Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: CAST (2011) Universal Design for Learning

Nelson (2013) *apud* Zerbato e Mendes (2018) lista os princípios orientadores do DUA baseados em ciências da aprendizagem:

- a aprendizagem é relacionada a aspectos emocionais e biológicos;

- é preciso promover experiências significativas para que a aprendizagem ocorra e seja adquirida;
- o DUA enfatiza a afetividade e a importância das emoções;
- a aprendizagem deve ser generalizada a outros ambientes;
- os diferentes estilos de aprendizagem devem ser respeitados;
- a aprendizagem pressupõe desafios e não ameaças podendo ser inibida por elas.

O uso da tecnologia tem um papel importante no DUA, pois o uso único de livros impressos pode estabelecer barreiras para aprendizes com transtornos/dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais. Assim, o DUA visa a provisão de customização que a tecnologia oferece pelas mídias digitais, pois elas são versáteis e multimodais. Entretanto, embora as mídias digitais tenham um importante papel no DUA, elas não são uma exigência, pois muitas escolas não as dispõem e os princípios do DUA podem ser atingidos sem elas, substituindo-as pelo uso de materiais concretos ⁴⁰(HALL; MEYER; ROSE, 2012).

O quadro 5 apresenta um resumo detalhado dos parâmetros do DUA:

Quadro 5- Princípios Norteadores do DUA

I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação	II. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão	III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento (<i>Engagement</i>)
1 Proporcionar opções para a percepção 1.1 Oferecer meios de personalização na apresentação da informação 1.2 Oferecer alternativas à informação auditiva 1.3 Oferecer alternativas à informação visual	4: Proporcionar opções para a atividade física 4.1 Diversificar os métodos de resposta e o percurso 4.2 Otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio	7: Proporcionar opções para incentivar o interesse 7.1 Otimizar a escolha individual e a autonomia 7.2 Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade 7.3 Minimizar a insegurança e a ansiedade

⁴⁰ No inglês *Realia*, objetos retirados do mundo real e utilizados no ensino. A educadora Maria Montessori sugeriu em sua teoria o uso de objetos do cotidiano para o ensino de crianças, o princípio é o mesmo. Ao longo desta pesquisa-ação vários objetos foram utilizados para estimular nossos aprendizes como, brinquedos e massa de modelar.

<p>2: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</p> <p>2.1 Esclarecer a terminologia e símbolos</p> <p>2.2 Esclarecer a sintaxe e a estrutura</p> <p>2.3 Apoiar a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos</p> <p>2.4 Promover a compreensão em diversas línguas</p> <p>2.5 Ilustrar com exemplos usando diferentes media</p>	<p>5: Oferecer opções para a expressão e a comunicação</p> <p>5.1 Usar meios mediáticos múltiplos para a comunicação</p> <p>5.2 Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição</p> <p>5.3 Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho</p>	<p>8: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência</p> <p>8.1 Elevar a relevância das metas e objetivos</p> <p>8.2 Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios</p> <p>8.3 Promover a colaboração e o sentido de comunidade</p> <p>8.4 Elevar o reforço ao saber adquirido</p>
<p>3: Oferecer opções para a compreensão</p> <p>3.1 Ativar ou providenciar conhecimentos de base</p> <p>3.2 Evidenciar iterações (<i>patterns</i>), pontos essenciais, ideias principais e conexões</p> <p>3.3 Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação</p> <p>3.4 Maximizar o transferir e o generalizar</p>	<p>6: Oferecer opções para as funções executivas</p> <p>6.1 Orientar o estabelecimento de metas adequadas</p> <p>6.2 Apoiar a planificação e estratégias de desenvolvimento</p> <p>6.3 Interceder na gerência da informação e dos recursos</p> <p>6.4 Potencializar a capacidade de monitorizar o progresso</p>	<p>9: Oferecer opções para a autorregulação</p> <p>9.1 Promover expectativas e antecipações que otimizem a motivação.</p> <p>9.2 Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades</p> <p>9.3 Desenvolver a autoavaliação e a reflexão</p>
<p>Aprendentes diligentes e sabedores</p>	<p>Aprendentes estratégicos e direcionados</p>	<p>Aprendentes motivados e determinados</p>

Fonte: CAST (2011) Universal Design for Learning

O DUA apresenta uma forma prática de como lidar com o ensino, no nosso caso de LE, numa abordagem complexa porque para o DUA a diferença é a norma no ensino, e não a exceção. Os parâmetros do DUA servem de apoio para o uso de técnicas de ensino de LE pautadas por métodos tanto da abordagem multissensorial quanto da abordagem comunicativa, bem como de outras abordagens do ensino de LE que compartilham princípios com a abordagem comunicativa, como a abordagem por tarefas.

Refletindo sobre as diferenças dos aprendizes de LE, sobre o TEA, sobre a abordagem da professora participante de pesquisa, utilizamos nesta pesquisa-ação atividades presumivelmente inclusivas pensadas nos parâmetros do DUA. Discorreremos sobre elas no capítulo de análise de dados dentro do fractal professora pesquisadora.

2.6 Síntese do Capítulo:

Neste capítulo, reportamo-nos às definições do TEA apresentadas pelos manuais diagnósticos e a história do diagnóstico, bem como algumas histórias de vida sobrepostas a ele. Com base em Frith (2008), exploramos os aspectos biológicos, mentais e comportamentais do TEA. Recorremos aos princípios da Análise do Comportamento para reportar sobre como as questões comportamentais do TEA podem impactar a aula de LE. Relatamos também sobre algumas das possíveis condições coexistentes ao TEA e suas implicações no ensino de LE. Ponderamos sobre como os aspectos do TEA estão relacionados ao desenvolvimento em LE utilizando o modelo de Capacidade de Linguagem de Bachman (1990) e, conseqüentemente, ao seu ensino. Discorreremos sobre o desenvolvimento em LE numa perspectiva complexa, recorrendo aos pressupostos da teoria da complexidade. Justificamos a escolha de uma abordagem complexa e ecológica de pesquisa e optamos pela proposta de ensino inclusivo do desenho universal da aprendizagem na tentativa de encontrar parâmetros que abrangessem toda a complexidade na qual a prática pedagógica da pesquisa-ação esteve envolta durante a coleta de dados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Figura 19-Pesquisa-Ação Colaborativa



Fonte: Internet⁴¹

Qual de nós pode, voltando-se no caminho onde não há regresso, dizer que o seguiu como o devia ter seguido?" Bernardo Soares heterônimo de Fernando Pessoa (livro do desassossego. p.80)

Neste capítulo justificamos a escolha do tipo de pesquisa empreendida: pesquisa-ação colaborativa. Descrevemos natureza da pesquisa e o contexto no qual ela foi realizada, participantes e instrumentos de pesquisa. Destacamos ainda a importância da ética de pesquisa e relatamos como ela foi contemplada neste estudo.

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e fins exploratórios. Sobre a pesquisa aplicada Prodanov e Freitas (2013) afirmam que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Já sobre os fins exploratórios, os mesmos autores afirmam que, em geral, ela envolve: “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

A pesquisa parte da problemática dos desafios da inclusão de uma aprendiz no transtorno do espectro autista (TEA) num contexto de aula de idiomas em um Centro de Línguas, ou seja, um problema específico e contextual, daí sua natureza aplicada, e ainda possui um caráter exploratório devido à escassez de literatura em LA que amalgame teorias de educação inclusiva no que tange às pessoas com deficiência e a área de ensino de línguas.

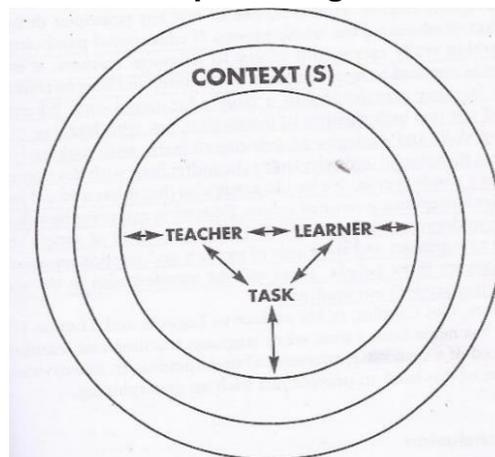
⁴¹ Fonte: <https://br.stockfresh.com/image/2535616/3d-man-on-puzzle-joining-team-work>

A escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa deve-se ao fato de que o autismo é um espectro amplamente heterogêneo e cada autista é único. Também, concebemos língua como prática social sob a luz de uma teoria sócio construtivista e neste caso, há um processo dinâmico de interação entre professor, aprendiz, tarefa e contexto, como afirmam Willians e Burden (1997):

Os professores selecionam as tarefas que refletem suas crenças sobre ensino e aprendizagem. Os aprendizes interpretam as tarefas de forma que sejam significativas e pessoais para eles enquanto indivíduos. Portanto, a tarefa é a interface entre professor e aprendizes. Professores e aprendizes também interagem uns com os outros, a forma que os professores se comportam reflete seus valores e crenças e a forma que os aprendizes reagem aos professores será afetada por suas características individuais e os sentimentos que o professor transmite a eles. (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 43, 44)⁴²

Os autores ainda mencionam a declaração do psicólogo cognitivista Robert Sternberg que afirma que não há como julgar a qualidade intelectual de nenhum ato comportamental fora do contexto em que ocorre. Toda essa visão interacionista está no modelo dos autores:

Figura 20-Um modelo socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem



⁴² Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning. Learners interpret tasks in ways that they are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and the learners. Teachers and learners also interact with each other; they way in which learners react to teachers will be affected by the individual characteristics of the learners and the feelings that the teacher convey to them.

Fonte: *A social constructivist model of the teaching-learning process*. Extraído de “WILLIAMS e BURDEN”, 1997, p.43

O contexto é o principal ponto de partida para uma abordagem qualitativa que possa analisar os fatos numa perspectiva de interação entre variáveis e, dessa forma, as participantes de pesquisa possam ser beneficiadas. A partir da pergunta de pesquisa, consideramos o laudo da aprendiz em todas suas particularidades, data do laudo, uso de medicamentos e condições coexistentes. Outro ponto de extrema relevância a se considerar era o acompanhamento que a aprendiz participante tinha nos âmbitos familiar e escolar. A pesquisa buscou um entendimento holístico sobre como a aprendiz autista de LE está inserida na aula de inglês como LE, o que também justifica a escolha por uma abordagem qualitativa.

Para o entendimento holístico sobre a aprendiz participante de pesquisa, a abordagem qualitativa proporcionou-me um caminho fluido, porém intenso em análise da dinâmica de ensino em que a pesquisa ocorreu. Este delineamento ecológico do estudo nos demandou uma perspectiva complexa de análise dos dados, pois todos os sujeitos-atores de pesquisa influenciaram-se uns aos outros.

3.2 A Pesquisa-ação colaborativa

O tipo de pesquisa empreendida foi pesquisa-ação colaborativa. Este tipo de pesquisa foi escolhido devido ao seu caráter reflexivo e cíclico, pois a investigação foi conduzida de acordo com as necessidades pedagógicas da docente participante de pesquisa e de sua aprendiz TEA participante de pesquisa. A pesquisa-ação foi colaborativa entre a pesquisadora e a docente participante de pesquisa. Pela definição de Thiollent (2011):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo **cooperativo ou participativo**. (THIOLLENT, 2011, p. 20. grifo nosso)

Sobre o envolvimento do pesquisador em uma pesquisa que se alinha a uma perspectiva complexa como neste estudo, Larsen-Freeman (2011) reporta:

A teoria da complexidade se diferencia das outras abordagens deste volume na forma como os sistemas complexos exibem o comportamento em uma ampla gama de escalas de tempo. Ainda difere rejeitando a dicotomia subjetivo-objetivo, **pois teóricos da complexidade entendem que eles são parte do sistema que estão tentando explicar**. Não há o ficar de fora e enxergar com objetividade.⁴³ (LARSEN- FREEMAN, 2011, p. 66, grifo nosso)

Contudo, a autora salienta o relato de Cilliers (2008) afirmando que o conhecimento vem de uma rede de interações que não tem fronteiras definidas, não sendo puramente subjetivo. Larsen-Freeman (2011) também reporta que é um grande desafio definir o foco de investigação numa pesquisa que se alinha à teoria da complexidade, o que é o caso deste estudo.

Ainda sobre o envolvimento do pesquisador numa pesquisa de cunho democrático como a pesquisa-ação, Barbier afirma que:

[..] nada se pode conhecer do que nos interessa (mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2007, p. 70)

A citação de Barbier também justifica a abordagem qualitativa para o entendimento amplo sobre a inclusão de aprendizes TEA em aulas de língua estrangeira.

Para Burns (2010), a pesquisa-ação em sala de aula é uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática, sendo que crítica não significa algo negativo sobre como o professor ensina, mas sim questionar e problematizar o ensino, por isso exploraremos neste estudo as práticas implícitas da professora participante de pesquisa que possam ser inclusivas. Burns (2010) afirma que o professor se torna um investigador ou explorador do seu contexto de ensino. Burns (2010) ainda declara que as contribuições e objetivos da pesquisa-ação são múltiplos e variados, por isso ela não segue um padrão fixo para a resolução direta de um problema técnico.

⁴³ *Complexity theory may also differ from other approaches in this volume in that complex systems display behavior over a wide range of timescales. It may further differ in rejecting the subjective/objective dichotomy-complexity theorists understand that they are part of the system they are attempting to explain. There are no standing outside and viewing it with objectivity.*

Burns (2010) ainda discorre sobre o fato de que a pesquisa-ação implica mudanças que, muitas vezes, nos tiram da nossa zona de conforto. Talvez, este estudo suscite mais reflexões que respostas, mas ainda assim, ele se faz necessário como o início de uma empreitada investigativa na relação entre TEA e ensino de línguas. Sobre este caráter altamente reflexivo da pesquisa-ação, Barbier (2007, p.146) pondera: “Uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos.” Ainda sobre este caráter reflexivo, Thiollent (2011, p.16) ressalta que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação, pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos considerados.”

Assim sendo, esta pesquisa não pretende produzir generalizações aplicáveis a todos os aprendizes de LE autistas, em um sentido positivista do vocábulo generalização, mas sim fornecer aos docentes um entendimento sobre como o autismo pode afetar suas práticas pedagógicas e a ideia de que é possível construir possibilidades de aprendizagem para aprendizes TEA que contemplem os aprendizes neurotípicos também.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação está entre inúmeros processos dos quais o autor denomina como “investiga-ação”, “processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Ainda para o autor, na “investiga-ação”, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se. O ciclo da pesquisa-ação segue a mesma linha, mas o autor pondera que a diferença da pesquisa-ação dos demais processos de “investiga-ação” científica é seu caráter iterativo porque nem sempre em outros processos científicos a “investiga-ação” é o segundo critério de solução de problemas.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p. 454): “é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte.” O presente estudo alinha-se ao processo de pesquisa-ação por seu caráter cíclico. A primeira fase da pesquisa teve caráter intervencionista. A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), também tem características intervencionistas, pois faz experimentos para ver que reações os procederão, mas ela ocorre em cenários sociais não manipulados. O que difere a presente pesquisa de um

estudo de caso interventivo foi seu caráter colaborativo e os ciclos iterativos gerados ao longo do processo de pesquisa, representados na figura 21:

Figura 21- Ciclos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa teve um caráter democrático. Sobre o caráter democrático da pesquisa-ação no qual todos os participantes de pesquisa têm voz, Thiollent (2011, p.22) afirma:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 22)

Como a pesquisa foi conduzida de acordo com as necessidades pedagógicas da aprendiz TEA e da docente participante de pesquisa, seu caminho foi delineado por elas que tiveram participação ativa durante o processo. A aprendiz nos ensinou a ensiná-la, a docente refletiu ativamente sobre sua prática pedagógica e também avaliou minha prática pedagógica. Na próxima seção, descreveremos o percurso até o contexto de pesquisa.

3.3 Percurso até o Contexto de Pesquisa

Inicialmente, visei a um aprendiz participante de pesquisa TEA que estivesse no ciclo inicial, pois nesta fase o aluno se formará como aprendiz de LE. Meu segundo objetivo era encontrar um colega que permitisse que a pesquisa-ação fosse feita em seu contexto, pois na pesquisa-ação colaborativa o professor regente tem papel ativo, como vimos na seção anterior. Visitei três centros interescolares de línguas onde relatei meu projeto de pesquisa

Na semana pedagógica de um dos Centros Interescolares de Línguas, estive presente para devolver alguns materiais que um colega me havia emprestado. Na ocasião, me encontrei com uma das professoras e ela relatou-me sobre uma aluna TEA que não estava no ciclo inicial e me disse que estava insegura e precisava de ajuda em relação à aluna, pois não tinha experiência com aprendizes TEA. Eu já havia ouvido relatos sobre a aluna participante de pesquisa e inclusive relatos de rejeição sobre ter um aprendiz autista em aula de LE. Havia dois outros aprendizes autistas cujos professores também aceitariam a pesquisa. Contudo, os outros dois alunos tinham altas habilidades e grande aptidão linguística.

Portanto, percebendo que a aluna Bia precisava de um mediador e sua professora também necessitava de auxílio na construção de estratégias pedagógicas para a aprendiz pelo fato de que a aluna apresentava um grau de autismo com mais comprometimento, decidi que seria este desafio seria mais enriquecedor não só para pesquisa, mas para mim como professora de língua inglesa.

3.3.1 Os Centros Interescolares de Línguas (CILs)

O Distrito Federal possui 16 escolas de línguas públicas, denominadas Centros Interescolares de Línguas. A prioridade de atendimento é aos alunos de escolas públicas do DF que estejam no ensino fundamental, séries finais, ensino médio e

Educação de Jovens e adultos (EJA), segundo e terceiro segmentos. Os alunos podem estudar: inglês, francês, espanhol e em alguns CILs japonês e alemão. Os cursos têm caráter extracurricular na maioria dos CILs e, em alguns, o idioma estudado no CIL pode substituir o componente curricular língua estrangeira moderna na escola de origem do aluno.

Os CILs estão nas seguintes regiões administrativas do DF⁴⁴: Asa Norte, Asa Sul, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Samambaia Norte, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

3.3.2 O Centro Interescolar de Línguas em que a pesquisa foi realizada

O Centro Interescolar de Línguas em questão atende 6.333 alunos que estudam Inglês, Francês, Espanhol e Japonês, dentre eles, há dez autistas. A maioria dos alunos é oriunda da rede pública de ensino do DF.

Há duas organizações curriculares vigentes nos Centros de Línguas, uma denominada *Currículo Pleno*, para os alunos que iniciam o curso ainda no ensino fundamental séries finais, e outra denominada, *Currículo Específico*, para os alunos de ensino médio. O *Currículo Pleno* é dividido em ciclos: 1A, 1B, 1C, 1D, 2 A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C, 3D. O curso é semestral e os ciclos são divididos em: ciclo I: 1 A, 1B, 1C, ciclo II: 2 A, 2B, 2C, 2D e ciclo III: 3 A, 3B, 3C, 3D. O aprendiz do sexto ano do ensino fundamental entra no nível 1A e cursa seis anos de curso, já o aluno do oitavo ano do ensino fundamental entra no nível 1C e cursa o idioma escolhido por cinco anos. Os cursos de Inglês, Francês e Espanhol são oferecidos nos currículos Pleno e Específico, já o curso de Japonês é oferecido apenas no *Currículo Específico*.

O *Currículo Específico* foi desenvolvido para os alunos do ensino médio, dividindo-se semestralmente em E1, E2, E3, E4, E5 e E6, totalizando três anos de curso, a duração do ensino médio, sendo também dividido em ciclos: ciclo I: E1, E2, E3 e ciclo II: E4, E5 e E6

⁴⁴ Informações obtidas no site: www.se.df.gov.br. Regiões administrativas são as subdivisões territoriais do Distrito Federal, antigamente chamadas de cidades-satélites.

O CIL onde a pesquisa foi realizada passou a contar no primeiro semestre de 2019 com a sala de recursos generalista⁴⁵. Apresentamos abaixo os objetivos de aprendizagem do ciclo em que nossa aprendiz participante de pesquisa se encontra:

Quadro 6-Objetivos de Aprendizagem- Ciclo 3

Ciclo III (Semestres Letivos - 3A/3B/3C/3D)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e defender suas opiniões em uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes. • Explicar um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses. • Construir uma cadeia lógica de argumentos. • Desenvolver uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele. • Manifestar-se em discussões informais em contextos familiares. • Explicar um problema e tornar claro que a outra parte, em uma negociação, deve fazer concessões. • Especular sobre causas, consequências, situações hipotéticas. • Fazer comentários, esclarecer pontos de vista, avaliar propostas alternativas. • Apresentar hipóteses e responder a elas. • Reagir às afirmações e inferências dos outros interlocutores, prosseguindo a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão. • Relacionar a sua contribuição com a dos seus interlocutores, em conversas e discussões, de forma coesa e coerente. • Utilizar mecanismos de coesão para ligar frases e construir um discurso claro e conexo. • Utilizar palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias. • Desenvolver argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto dissertativo claro e pormenorizado, sobre suas áreas de interesse. • Redigir um texto expositivo ou um relatório. • Escrever recursos, relatórios, etc. • Escrever textos coesos e bem estruturados acerca de temas diversos. • Redigir cartas-resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de temas polêmicos. • Negociações. • Direitos humanos. • Mundo sustentável. • Transações comerciais. • Gênero e diversidade. • Profissional de sucesso. • Áreas de interesse.

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 37

⁴⁵ Os aprendizes surdos ou cegos são atendidos na rede pública por profissionais especialistas em LIBRAS e Braille na sala de recursos específica, já os aprendizes com transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento, dentre eles os autistas, os aprendizes com deficiência intelectual e os aprendizes com altas-habilidades são atendidos pela sala de recursos generalista

3.4 Participantes de Pesquisa

Para um entendimento holístico sobre a inclusão da aprendiz TEA na aula de Inglês como LE, houve fontes de informação primárias e secundárias. As protagonistas de pesquisa foram a docente participante de pesquisa, a aprendiz TEA participante de pesquisa e a professora pesquisadora. O processo cíclico de pesquisa-ação centrou-se em nós. Contudo, fontes secundárias de informação foram extremamente relevantes para uma compreensão sobre as necessidades da aprendiz participante de pesquisa. Estas fontes foram: a mãe, o professor da sala de recursos, a coordenadora de língua inglesa do CIL onde a pesquisa foi realizada.

3.4.1 As Protagonistas de Pesquisa

Discorreremos a seguir sobre as protagonistas de pesquisa: professora regente, Bia e professora pesquisadora.

3.4.1.1 **A Professora Regente**

Amanda⁴⁶ é professora de Língua Inglesa há 20 anos. Estudou o idioma em um CIL. Ela sempre gostou do idioma e quando tinha catorze anos quando pediu a sua mãe que a colocasse no curso de inglês. Sua primeira experiência como professora foi ministrando aulas de conversação em um curso particular de línguas que possuía método próprio. Trabalhou como professora durante sua graduação que ocorreu na Universidade Católica de Brasília (UcB) concluída em 2005. A professora também fez preparatório para o *First Certificate in English* (FCE) e começou a lecionar no curso de inglês onde fez o preparatório e mencionou que foi neste curso que descobriu sua paixão pela profissão.

Na secretaria de educação do DF, a professora atuou primeiramente no ensino médio e afirmou que gostou da experiência que teve no que tange ao relacionamento com seus alunos, mas que foi muito frustrante para ela a falta de retorno da aprendizagem dos alunos devido à quantidade excessiva de alunos por turma, pouco tempo de aula e todas as dificuldades provenientes do ensino de línguas nas escolas de ensino fundamental e médio.

⁴⁶ Nome fictício foi utilizado para a preservação da identidade da participante

Durante seu tempo de sala de aula, Amanda afirmou que já havia se deparado com aprendizes com deficiência em suas turmas, inclusive no CIL onde leciona, mas que com uma aprendiz no espectro autista era a primeira vez, e mostrou-se ansiosa por querer fazer o melhor para ela. Por isso, a professora me sugeriu que fizesse a pesquisa em sua turma, pois afirmou que tinha pouco conhecimento teórico sobre o espectro autista e que eu poderia ajudá-la nessa questão. Amanda é, de fato, uma professora com boa vontade em ser uma professora inclusiva, percebe-se isso pelo próprio reconhecimento da professora sobre essa lacuna em sua formação.

3.4.1.2 A Aprendiz Participante de Pesquisa

Bia⁴⁷ é uma menina meiga e carinhosa de 17 anos. Bia gosta das princesas Disney e enxerga o mundo sob uma ótica única, um mundo de princesas. Bia é, de fato, uma linda princesa guerreira que lutou desde o nascimento, pois sua mãe teve complicações no parto por uma pré-eclâmpsia. Na infância, Bia presenciou episódios de violência psicológica por parte de seu pai em relação a sua mãe. Além disso, o pai de Bia a abandonou e faleceu quando ela ainda era criança. Bia não teve acompanhamento terapêutico na infância.

Uma das razões para não ter obtido acompanhamento foi o diagnóstico tardio com dez anos. A condição social também é uma barreira maior que o autismo para o desenvolvimento de Bia, pois ela enfrenta os desafios que muitas crianças e jovens que moram na periferia enfrentam, o abandono do sistema educacional e do sistema de saúde. A idade mental de Bia não acompanha sua idade cronológica. Por isso, ela apresenta um comportamento infantilizado para sua idade. Ela apresenta também uma prosódia robótica e tem dificuldades para organizar as ideias em seu discurso, o que afeta seu desenvolvimento em LE. Bia é obcecada pela cultura oriental e tem a cultura japonesa como um de seus assuntos de interesse restrito.

Além da cultura oriental, Bia também é obcecada por assuntos que envolvam aparência física, inclusive assuntos de cunho racial. Ela apresenta baixa autoestima, perguntando a todo momento sobre sua aparência física. Talvez, a aparência física possa ter se tornado um assunto de interesse restrito por questões relacionadas ao *bullying*, pois segundo relato de sua mãe, Bia sofreu *bullying* durante quase todo o ensino fundamental e não contava para a mãe todos os episódios de *bullying* que

⁴⁷ Nome fictício foi utilizado para a preservação da identidade da participante.

sofria. Apesar dos percalços, Bia é uma jovem sonhadora e, a despeito do rótulo do seu diagnóstico inicial, inteligente, porque apresenta uma memória fantástica sobre assuntos de seu interesse como locais de países e cultura geral.

Sobre o diagnóstico de Bia, seu primeiro laudo, aos dez anos, relata somente deficiência intelectual e não autismo. Mesmo recebendo o diagnóstico de autismo, os laudos de Bia são contraditórios, pois um deles apresenta a denominação 'síndrome de Asperger' ao mesmo tempo que os laudos anteriores apresentavam a deficiência intelectual. A síndrome de Asperger é um tipo de autismo leve no qual, em geral, os acometidos não apresentam deficiência intelectual. Contudo, Frith (2008) pondera que os acometidos pela síndrome de Asperger podem apresentar um grau de deficiência intelectual em certas áreas.

Os laudos de Bia também relatam epilepsia do tipo ausência típica, transtorno obsessivo compulsivo, incoordenação motora fina e disortografia. Bia faz uso de medicamentos para a epilepsia e também para o autismo, risperidona e clomipramina. Quanto à epilepsia, segundo relato da mãe, ela está controlada.

Como aprendiz de língua inglesa, Bia mostra-se um enigma fantástico tendo ótima memória para palavras soltas.

3.4.1.3 A professora pesquisadora

Sou professora de língua inglesa há 15 anos, sendo que dez foram na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Formei-me em 2006 pela Universidade Católica de Brasília (UcB). A formação continuada sempre foi uma propulsora de reflexão e autoavaliação de minha competência profissional. Por isso, fiz cursos de especialização *lato sensu*: na área de tradução e na área de metodologia de ensino de línguas. Recentemente, pela demanda proveniente desta pesquisa, também fiz especialização *lato sensu* em Análise do Comportamento Aplicada ao autismo (ABA). Contudo, na época em que eu lecionava antes da pesquisa, percebi uma grande lacuna em minha formação sobre ensino inclusivo para pessoas com deficiência, a impressão que tenho foi de que minha formação se voltou para um aprendiz ideal e neurotípico como se aprendizes com alguma deficiência não existissem em salas de aula de cursos de idiomas.

Tal desassossego foi ainda maior quando exerci a função de coordenadora pedagógica do CIL onde trabalhava porque percebi a rejeição de alguns colegas em

relação aos aprendizes com deficiência, inclusive em relação à aprendiz participante desta pesquisa. Muitos colegas prendiam-se ao discurso de que não tiveram preparação para receber alunos com deficiência, um discurso legítimo, pois suas queixas são contundentes. Entretanto, nossos aprendizes com deficiência não têm culpa dessa lacuna em nossa formação e têm o direito legítimo, não só garantido por lei, mas moral, de estudar uma LE.

Durante a experiência como coordenadora, comecei a pesquisar sobre o espectro autista na tentativa de auxiliar a professora, então regente de minha atual participante de pesquisa, e outra colega que tinha uma aprendiz TEA de nível inicial. Nós não contávamos com sala de recursos generalista nessa época e vale ressaltar que os CILs não contam com monitores para alunos autistas, contratados pela SEDF, como na escola regular.

Liguei para as escolas regulares das aprendizes em questão e percebi que muitas atividades que eu havia pensado para elas, suas professoras das salas de recursos me descreveram como proveitosas para essas aprendizes. Comecei também a exercer o papel de professora da sala de recursos, mesmo sendo coordenadora do CIL onde trabalhava, para uma aprendiz com diagnóstico de deficiência intelectual. Foi então que percebi a possibilidade de proporcionar ao aprendiz com deficiência o desenvolvimento de competência linguística na LE, aliando conhecimento e perseverança.

De toda essa inquietação, surgiu a vontade de incorporar os conhecimentos da área de ensino de línguas aos conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista com o propósito de tornar uma professora de língua inglesa que realmente possa proporcionar possibilidades de competência linguística aos seus aprendizes TEA. Partindo desse fato, concluí que a melhor área para a resposta de minha inquietação seria a Linguística Aplicada já que ela trata do ensino de línguas e da linguagem, o cerne do transtorno do espectro autista, além de conversar com outras áreas do conhecimento como a psicologia e a educação.

Por meio de meus estudos durante minha formação continuada, percebi que minha filha tinha características do transtorno do espectro autista e ela teve seu diagnóstico fechado aos três anos de idade. Minha filha é também minha motivação na busca de estratégias de ensino para aprendizes TEA, mas vale lembrar que minha motivação principal ainda é minha identidade profissional, pois sendo uma professora

que atenda às necessidades de alunos TEA em minha sala de aula, também estarei cuidando de minha filha indiretamente, já que este é o grupo do qual ela faz parte.

3.4.2 Fontes Secundárias de Informação

Nesta subseção, descreverei as fontes secundárias de informação: a mãe de Bia, a coordenadora do CIL onde a pesquisa foi realizada e o professor da sala de recursos.

3.4.2.1 A Mãe de Bia

A mãe de Bia tinha 32 anos quando a teve. Antes de ter Bia, trabalhava em uma lavanderia, quando machucou a mão, e vivenciava episódios de violência psicológica por parte de seu marido que tinha problemas relacionados ao alcoolismo. Quando o marido faleceu, ela passou a receber o benefício do governo pelo falecimento dele, que é seu sustento e de Bia, e passou a dedicar-se integralmente à filha. A mãe já travou várias batalhas pela inclusão educacional da filha, inclusive no Centro Interescolar de Línguas. A contribuição da mãe de Bia foi muito importante para a pesquisa, tanto pedagogicamente por influenciar Bia a estudar o idioma, quanto metodologicamente, dando-me informações sobre os eixos de interesse e a rotina da filha.

3.4.2.2 A Coordenadora de Língua Inglesa do CIL

A coordenadora de Língua Inglesa do CIL onde a pesquisa foi realizada trouxe reflexões muito benéficas no que concerne ao trato pedagógico com Bia, pois já havia sido sua professora anteriormente e forneceu informações sobre aspectos comportamentais de Bia.

3.4.2.3 O Professor da Sala de Recursos Generalista

O professor da sala de recursos possui especialização em educação inclusiva e começou a trabalhar na área por ter uma pessoa com deficiência em sua família. O professor trabalhava no CIL onde a pesquisa foi realizada há um semestre. Foi muito carinhoso com Bia e foi muito solícito durante a pesquisa. O professor abriu as portas do espaço da sala de recursos para que eu pudesse auxiliar Bia e participou de algumas das atividades propostas por mim.

3.5 Os Instrumentos de Pesquisa

Durante a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas, encontros reflexivos entre a professora regente e professora pesquisadora, notas de campo, análise documental e fotografias. Houve também notas sobre aulas lecionadas pela pesquisadora que tinham o propósito de subsidiar modelos de atividades inclusivas para a professora regente.

3.5.1 Observação participante

A observação participante foi constante, pois fiz o papel de professora mediadora durante as aulas. Bia tem direito por lei a um mediador⁴⁸, porém como ela não tinha, tive que desempenhar esse papel para o bom andamento das aulas. Sobre a observação participante, Oliveira (2007) discorre:

Na observação participante, o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de constante diálogo. (OLIVEIRA, 2007, p. 81)

Para Burns (1999), o professor pesquisador que observa e participa ativamente do processo pedagógico precisa encontrar o equilíbrio entre manter sua objetividade como observador e encontrar um lugar dentro das estruturas sociais da sala de aula. Tal equilíbrio foi difícil para mim no início da pesquisa como professora pesquisadora, entretanto, com o passar do tempo, contei também com a colaboração dos aprendizes nerurotípicos, pois, muitas vezes, eles também desempenharam o papel de mediadores para a colega. Apresento no quadro 7 os principais temas das aulas observadas e as atividades desenvolvidas pela professora regente durante as aulas:

48 A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. A lei Berenice Piana está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm

Quadro 7-Sequência Didática- Professora Regente

Dia da Aula	Temáticas	Atividades desenvolvidas pela professora
28/08/2019	Discussão sobre o benefício de ter <i>hobbies</i> . (Uso de gerúndio)	Explicação sobre o uso de gerúndio. Jogo 'batata quente' produção de sentenças sobre os <i>hobbies</i> dos aprendizes. Atividade em pares na qual os aprendizes tinham que falar sobre cinco de seus hobbies. Apresentação de slide com a discussão sobre os benefícios de ter um <i>hobby</i> . Atividade de vídeo sobre os benefícios de ter um <i>hobby</i> com exercícios de múltipla escolha. Questionário (valendo nota) sobre o vídeo apresentado.
02/09/2019	Discussão sobre <i>hobbies</i> e gênero. (Uso de gerúndio)	Bingo sobre hobbies. Atividade em pares com a seguinte pergunta: " <i>Do you think there are hobbies for men and for women or everybody can do anything?</i> " Trabalho em grupo para colocar em ordem partes de um texto relacionado ao assunto de <i>hobbies</i> . Trabalho em grupo com perguntas sobre o texto.
04/09/2019	Criação de um clube de <i>hobbies</i> imaginário. (Uso de gerúndio)	Revisão sobre as atividades da aula anterior. Atividade (valendo nota) sobre a criação de um clube envolvendo algum <i>hobby</i> como as atividades extracurriculares das escolas americanas. Apresentação (valendo nota) das ideias sobre o clube imaginário.
09/09/2019	Construção de um parágrafo sobre os hobbies dos aprendizes. (Uso de gerúndio)	<i>Feedback</i> dos questionários da aula do dia 28/08 e apresentação da caixa sensorial sugerida por mim. Atividade de vídeo sobre como falar de seus <i>hobbies</i> . Atividade em pares para colocar em ordem um quebra-cabeças sobre um parágrafo discorrendo sobre <i>hobbies</i> . Correção do parágrafo. Os aprendizes escreveram um parágrafo sobre seus <i>hobbies</i> (valendo nota)
30/09/2019	Introdução ao vocabulário relacionado a animais.	<i>Feedback</i> sobre as avaliações escritas. Apresentação oral de duas aprendizes. Autoavaliação dos aprendizes. Atividade envolvendo vocabulário relacionado a animais na qual os aprendizes tinham que dizer o que pensavam quando determinado animal era mencionado. Atividade escrita envolvendo o vocabulário relacionado a animais.
07/10/2019	Discussão sobre tipos de animais	Correção de exercício escrito envolvendo vocabulário relacionado a animais. Classificação de vocabulário relacionado a animais: <i>wild, insects, farm, sea, pet</i> . Atividade em par com a seguinte pergunta: <i>If you could be an animal, what animal would you be?</i> Atividade de prática auditiva envolvendo a temática de animais. Correção da atividade de prática auditiva.
09/10/2019	Pesquisa sobre tipos de animais	Apresentação de slides na qual os aprendizes tinham que adivinhar qual era o animal da figura apresentada como um quebra-cabeças. Repetição da atividade de prática auditiva da aula anterior.

		<p>Exercício escrito envolvendo mais vocabulário relacionado a animais: <i>fur, feather, hump, tail, paws, wings</i>.</p> <p>Visita ao laboratório de informática para pesquisar sobre um animal que os aprendizes quisessem explorar com as perguntas: <i>What is your favorite animal? What kind of animal is it? What is it like? Where does it live? What does it eat? Is it in danger of extinction? Explain it. What is special about it? What can it or can't do/curiosities?</i></p>
21/10/2019	Exercício de leitura sobre a temática relacionada à festa de Halloween da escola: mitologia grega. (mito da medusa)	<p>Feedback sobre a pesquisa relacionada a aula anterior. Leitura sobre o mito da Medusa e exercício escrito sobre o texto.</p> <p>Correção do exercício escrito.</p>
04/11/2019	Sistematização sobre construção da voz passiva. Introdução à discussão sobre invenções.	<p>Atividade oral na qual os aprendizes tinham que substituir um verbo pela expressão '<i>coffee pot</i>', fazia perguntas aos colegas e os colegas tinham que adivinhar qual era o verbo substituído pela expressão. Professora elicitou o passado e o particípio passado dos verbos usados no jogo '<i>coffee pot</i>'</p> <p>Aprendizes completaram uma tabela com o particípio passado, passado dos verbos e a tradução dos trabalhados no jogo.</p> <p>Introdução à discussão sobre invenções: <i>In your opinion, what is the best invention ever invented? Can you name any invention that was invented by women?</i></p> <p>Atividade de prática auditiva sobre invenções desenvolvidas por mulheres.</p>
06/11/2019	Exercícios de sistematização sobre a voz passiva.	<p>Revisão sobre a aula anterior</p> <p>Introdução à voz passiva com as sentenças da atividade de prática auditiva.</p> <p>Apresentação de slides com seis passos para a construção da voz passiva.</p> <p>Exercício escrito sobre a voz passiva.</p> <p>Correção do exercício</p>
20/11/2019	Exercícios de sistematização sobre a voz passiva.	<p>Sentenças apresentadas em slide como quebra-cabeças para que os aprendizes as organizassem. (somente presente e passado foram trabalhados na voz passiva)</p> <p>Correção das sentenças.</p> <p>Os aprendizes deveriam transformar as sentenças da voz passiva para a voz ativa.</p> <p>Quiz sobre a matéria estudada até então.</p>
27/11/2019	Preparação para a apresentação oral dos aprendizes.	<p>Entrega dos <i>quizzes</i> e <i>feedback</i> sobre eles.</p> <p>Os aprendizes foram votar para as eleições da diretoria da escola.</p> <p>Preparação para a apresentação oral final dos aprendizes sobre uma invenção que quisessem explorar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

3.5.2 Entrevistas

As entrevistas foram utilizadas com o intuito de conhecer melhor os participantes de pesquisa em relação as suas experiências com a inclusão, seus anseios no início da investigação e desvendar os possíveis impactos da pesquisa nesses participantes ao final do processo.

As entrevistas realizadas no início da investigação foram não-estruturadas, pois o intuito era etnográfico e exploratório. Burns (1999, p.121, tradução nossa) pondera que “o objetivo da entrevista não-estruturada é dar um panorama completo das percepções dos informantes sobre eles mesmos, a situação social e suas experiências nessas situações.”⁴⁹

Já as entrevistas semiestruturadas ao final da investigação buscavam trazer uma reflexão sobre a pesquisa. Burns (1999, p.120) destaca que este tipo de entrevista “permite o surgimento de temas e tópicos que podem não terem sido antecipados quando a investigação começou.”⁵⁰

Foram realizadas uma entrevista não-estruturada com a professora regente no início da pesquisa e uma entrevista semiestruturada ao final da pesquisa. Já com a mãe de Bia foi realizada uma entrevista não-estruturada no início da pesquisa com o intuito de conhecer a história de vida de Bia. Ocorreu também uma entrevista semiestruturada ao final da pesquisa com Bia. Na análise de dados, apresentaremos as transcrições das entrevistas com as marcas de oralidade dos participantes. Decidimos assim porque o TEA interfere na prosódia da aprendiz participante de pesquisa, ou seja, pelas marcas de oralidade, fatores como a coerência central fraca e a disfunção executiva podem ser demonstrados na L1. Logo, tais fatores também impactam a prosódia da aprendiz na LE.

3.5.3 Encontros Reflexivos

A reflexão é o ponto nevrálgico da pesquisa-ação. O objetivo dos encontros reflexivos durante este estudo foi promover reflexão sobre a ação que pudesse apoiar

⁴⁹ *The aim of the unstructured interview is to give as full a scope as possible to the informants' perceptions of themselves, the social situation and their experiences.*

⁵⁰ *... it allows for emergence of themes and topics which may not have been anticipated when the investigation began.*

a reflexão na ação. Burns (2010) define a reflexão na ação e reflexão sobre a ação alinhando-se a Schön (1983):

Reflexão na ação são formas espontâneas de pensar e agir que ocorrem durante a ação e guia outras ações. Este tipo de reflexão é o que fazemos com os pés no chão em sala de aula quando avaliamos nossas próprias reações e as reações dos alunos a cada momento das atividades e quando as interações estão ocorrendo. Reflexão sobre a ação é depois do evento, é um tipo de pensamento meta sobre o que aconteceu refletindo sobre as decisões que tomamos nas repostas dos nossos alunos e nas nossas próprias repostas, pensamentos e sentimentos sobre a aula e trabalhar nossas reações para tudo isso.⁵¹ (BURNS, 2010, p. 14)

Também nos alinhamos a Schön (1983) como paradigma de reflexão nesta investigação. Schön (1983) critica o fato de que as universidades, naquela época, se comprometiam com uma epistemologia que abrigava a desatenção para a competência prática e a destreza, o que o senso comum denomina *know-how*. Schön (1983) também reporta que a racionalidade técnica, denominada por ele como a instrumentalização da solução de problemas feita por meio da aplicação da teoria e técnica científica, ameaça a reflexão na ação, pois nela há uma separação hierárquica da teoria e prática, prejudicando o processo de reflexão na ação. Dessa forma, ainda para o autor, há sistemas de controle como notas, prêmios e programas especiais são disponibilizados, sendo que para aqueles que fracassam ao passar por testes, é atribuído um distúrbio de aprendizagem.

Assim, os professores também são parte desse sistema de controle e são premiados ou punidos por sistemas quantitativos sobre o progresso de seus alunos. A questão que Schön (1983) aponta, que consideramos o cerne da problemática dessa investigação, é que diferentes aprendizes apresentam fenômenos diferentes para o entendimento e ação e cada aprendiz constrói seu próprio universo cujo potenciais, problemas e ritmo de trabalho devem ser apreciados quando o professor se propõe a uma reflexão na ação.

⁵¹ *Reflection- in-action is the reflection on one's spontaneous ways of thinking and acting, undertaken in the midst of action to guide further action. This reflection is what we do 'on our feet' in the classroom as we evaluate our own and our students' reactions to the moment-by-moment activities and interactions that are taking place. Reflection-on-action is after event, it's a kind of meta-thinking about what happened reflecting on the decisions we made, on our students' and our own responses, and on our thoughts and feelings about the lesson, and working out our reactions to it all.*

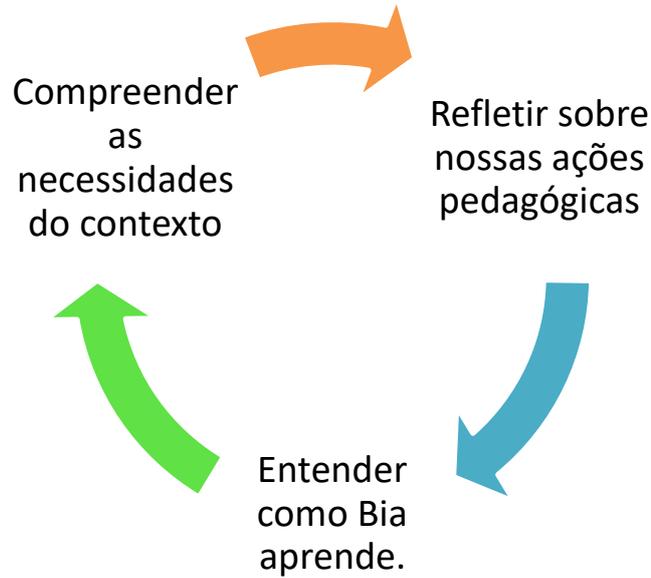
Schön (1983) aponta algumas das barreiras que ameaçam o processo de reflexão na ação, são elas: o número excessivo de alunos por turma, o isolamento do professor em sua sala de aula, indisponibilidade de tecnologia educacional e o engessamento curricular. Na citação de Schön a seguir, perceberemos como ele ilustra o processo de reflexão na ação:

Ela tenta ouvir seus alunos e se pergunta, por exemplo, como ele está pensando sobre isso? Qual é o significado da sua confusão? O que é aquilo que ele já sabe como fazer? Mas, se ela realmente ouve seu aluno, ela cogita ideias para a ação que transcende o plano de aula. Ela pode querer, por exemplo, concentrar por mais tempo na natureza do erro do aluno e sua confusão. Por que ele escreve “ $36+36=312$ ”? Quando ela começa a entender como ele pensa a tarefa, ela começa a inventar novas perguntas, novas atividades para que o aluno tente e novas formas de ajudá-lo a aprender adição. O plano de aula fica de lado ou, então, ele se torna um terreno acidentado de plano de ação, um esqueleto no qual a professora desenvolve variações de acordo com seu entendimento imediato dos problemas particulares dos alunos.⁵² (SCHÖN, 1983, p. 332,333)

A citação de Schön (1983) ilustra o estofado desta investigação. O autor também pondera que quando alguém reflete na ação, ele se torna um pesquisador na prática do contexto e ele não separa meios e fins, mas os define de forma interativa quando ele estabelece uma situação problemática. O que Schön (1983) define como reflexão e profissional reflexivo é para nós a chave para a inclusão no ensino de LE. Como a reflexão foi o estofado desta pesquisa, os encontros reflexivos objetivaram:

⁵² *She tries to listen to her students. She asks herself, for example, How is he thinking about this? What is the meaning of his confusion? What is it that he already knows how to do? But if she really listens to a student, she entertains ideas for action that transcend the lesson plan. She may wish, for example, to concentrate for a time on the nature of a student's error or confusion. Why does he write “ $36+36=312$ ”? As she begins to understand how he thinks about the task, she may invent new questions, new activities for the student to try, and new ways of helping him to learn addition. The lesson plan must be put aside then, or else it must become a rough ground plan for action, a skeleton around which the teacher develops variations according to her on-the-spot understanding.*

Figura 21-Objetivos dos Encontros Reflexivos



Fonte: Elaborado pela autora.

3.5.3.1 Insumos geradores de reflexão

Alguns trechos das aulas foram gravados com o intuito de promover a autorreflexão por parte das docentes (professora regente e professora pesquisadora) e foram utilizados somente para os encontros reflexivos. As gravações consistiam mais nas atitudes das docentes em relação à aprendiz participante de pesquisa e eram feitas de acordo com o andamento da aula. Sobre as gravações de trechos de aula em vídeo, Burns (1999) relata:

Uma enorme gama de padrões interacionais e comportamentais estão disponíveis para constante revisão e gravados ao longo do tempo podem construir uma explicação detalhada sobre os padrões ou rituais para os quais pesquisadores podem apontar, refletir e revisar. Este tipo de revisão pode permitir a identificação das possíveis causas de problemas, bem como as áreas de promoção de aprendizagem numa forma mais holística do que a gravação em áudio.⁵³ (BURNS, 1999, p. 95)

Além de trechos filmados das aulas, durante os encontros reflexivos, foram utilizados slides⁵⁴ sobre os seguintes tópicos:

- as relações entre ToM, função executiva e atenção compartilhada no autismo;
- a avaliação no ensino de línguas para alunos com dificuldades de aprendizagem;
- os efeitos cognitivos de dificuldades de aprendizagem específicas na aprendizagem de uma língua adicional.

Tais insumos geradores de reflexão surgiram de observações sobre as necessidades pedagógicas contextuais. Houve um primeiro encontro no dia 04/09 com o intuito de conhecer as necessidades e anseios da professora participante de pesquisa. Neste encontro, também expliquei a ela os procedimentos de pesquisa. No segundo encontro, as relações entre ToM, função executiva e atenção compartilhada foram trazidas à tona por influenciarem massivamente o desenvolvimento em LE da aprendiz participante, sendo que a professora participante não conhecia tais conceitos. No terceiro encontro, a avaliação no ensino de línguas para aprendizes com dificuldades de aprendizagem foi o tema trabalhado porque em algumas aulas que antecederam o encontro, percebi que a professora não estava fazendo acomodações em avaliação para a aprendiz participante e eu também queria, naquele momento, entender a forma de negociação da professora com os aprendizes em relação à avaliação. No quarto encontro, os efeitos cognitivos das dificuldades de aprendizagem foram discutidos porque em aulas anteriores, percebi problemas com a memória de trabalho da aprendiz que esquecia os vocábulos rapidamente, mesmo quando a professora participante os traduzia.

No último encontro reflexivo do dia 11/11, discutimos sobre os conceitos de adaptações curriculares e a professora trouxe suas reflexões sobre um artigo escrito por mim em uma disciplina deste programa de pós-graduação. No referido artigo, houve uma introdução sobre o histórico diagnóstico do espectro autista, os impactos

⁵³ *A broad range of interactional patterns and behaviours are therefore available for constant review, and recorded over time they can build up a distinctive account of typical classroom patterns or rituals that teacher can pinpoint, reflect upon, and revise. This kind of close revision also allows for the identification of possible causes of problems, as well as the areas that are promoting learning, in a more holistic way than is possible through audio recording.*

⁵⁴ Apêndice C

do autismo na competência comunicativa de um aprendiz de LE, entrevista com a professora do aprendiz de LE autista e a análise de um diálogo em LE entre o aprendiz de LE autista e mim.

Os encontros reflexivos ocorreram nos dias: 04/09, 09/09, 07/10, 21/10 e 11/11. Houve também momentos de reflexão pós-aulas que serão descritos na análise de dados.

A seguir, o quadro sobre a organização dos encontros reflexivos.

Quadro 8-Insumos Geradores de Reflexão

Datas	Textos: insumos geradores de reflexão
09/09/2019	BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14, p. 281-287, 2001.
07/10/2019	KORMOS, J. Assessing the second language skills of students with specific learning difficulties. In: KORMOS, J. THE SECOND LANGUAGE LEARNING PROCESSES OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES. New York: Routledge, 2017. p. 94-110.
21/10/2019	KORMOS, J. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. In: KORMOS, J. THE SECOND LANGUAGE LEARNING PROCESSES OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES. New York: Routledge, 2017. p. 47-74.
11/11/2019	SONZA, Andréa Polleto. Adaptações curriculares. 2014. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_(2).pdf . Acesso em: 13 jun. 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Aulas lecionadas pela professora pesquisadora:

A primeira aula lecionada por mim teve o objetivo de apresentar aos aprendizes o tema autismo, além de abordar a inclusão de Bia de uma forma pedagógica em que a LE fosse utilizada.

Com as demais aulas, o objetivo foi apresentar modelos à professora regente de atividades presumivelmente inclusivas nos parâmetros do desenho universal da aprendizagem (DUA), além de propor o aprimoramento de algumas práticas que já eram realizadas por ela. Ademais, também tive como objetivo minha autorreflexão e meu aprimoramento, pedindo a professora regente que avaliasse minha prática. Sobre essa necessidade reflexiva, Bortoni-Ricardo (2008) pondera:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus próprios problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar suas próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

A seguir, apresento o quadro com a sequência didática das aulas lecionadas pela pesquisadora:

Quadro 9-Sequência Didática- Professora Pesquisadora

Dia da Aula	Temáticas	Atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora
16/09/2019	A beleza de ser diferente: Contação de histórias e atividade escrita tecendo elogios para os colegas	Agenda: Aprendizes colaram no quadro imagens com as atividades que seriam desenvolvidas durante a aula. Atividade em grupo: Leitura de histórias infantis envolvendo diferenças. Atividade oral: Os aprendizes contaram as histórias lidas em seus grupos para toda a turma e a professora regente contou uma história também. Apresentação de slides sobre como tecer elogios. Atividade escrita 'espelho mágico': Na moldura de um espelho os aprendizes pegaram o nome de um dos colegas e depois escreveram cinco elogios para este colega em uma folha com uma moldura de espelho, depois tinham que ler os elogios e entregar um chocolate para o colega.
18/09/2019	O que é o autismo? Vídeo e atividade lúdica envolvendo o tema sobre diferenças.	Agenda: Aprendizes colaram no quadro imagens com as atividades que seriam desenvolvidas durante a aula. Apresentação de vídeo <i>TED-Talk</i> com uma adolescente autista explicando sua experiência de vida e o que era o transtorno.

		<p>Atividade escrita de interpretação do vídeo que envolveu também o tópico gramatical trabalhado pela professora regente: uso de gerúndio.</p> <p>Apresentação de slides com sugestões de adolescentes americanos sobre como lidar com seus colegas autistas.</p> <p>Atividade escrita e oral: Os aprendizes em pares escreveram seus hobbies em um quebra-cabeças em formato de bola. Depois os aprendizes trocaram os brinquedos entre as duplas e tinham que falar para toda a classe quais os hobbies que eles tinham em comum com os colegas.</p>
28/10/2019	Explicação sobre as partes de um parágrafo.	<p>Agenda: Apresentação de slides com imagens relacionadas às atividades que seriam desenvolvidas na aula.</p> <p>Jogo 'batata quente' com o brinquedo pega-peixe: a turma foi dividida em dois grupos e o grupo que pegou mais peixes 'venceu'. Contudo, para manter os peixes os aprendizes tinham que corrigir sentenças apresentadas nos slides retiradas das redações feitas por eles. (Slides enviados pela professora regente)</p> <p>Explicação sobre as partes de um parágrafo usando sanduíches de brinquedo: <i>topic sentence, developing sentences e concluding sentences</i>. Aprendizes foram divididos em dois grupos com parágrafos recortados e tinham que colar as partes dos parágrafos no sanduíche de brinquedo.</p> <p>Explicação utilizando slides sobre conectores textuais.</p> <p>Explicação sobre como utilizar o painel virtual <i>Padlet</i>, os aprendizes tiveram que utilizar o painel para escreverem um parágrafo sobre seus animais favoritos utilizando a pesquisa feita no laboratório de informática na aula da professora regente.</p>
30/10/2019	Conversação com o tema: Animais	<p>Agenda: Apresentação de slides com imagens relacionadas às atividades que seriam desenvolvidas na aula.</p> <p>Projeção do <i>Padlet</i> com os parágrafos dos aprendizes e revisão sobre a estrutura do parágrafo.</p> <p>Apresentação de slides com perguntas sobre animais. Cada aprendiz da turma respondeu uma das perguntas para toda a classe.</p> <p>Atividade em pares: Marquei três minutos em uma ampulheta e durante esse tempo os aprendizes conversavam sobre as perguntas em pares. A cada três minutos toquei um sino para que os aprendizes trocassem de pares. (duração da atividade: 15 minutos)</p> <p>Criação de animais imaginários: Entreguei aos aprendizes um balde de massinha de modelar e lhes instruí para que em grupos de três eles criassem um animal imaginário. Em seguida descreveram o animal imaginário com as seguintes informações: <i>name, hobbies, personality, physical traits, favorite food</i>.</p>
18/11/2019	Atividades lúdicas envolvendo o uso da voz passiva.	<p>Apresentação de slides revisando a voz passiva. (comprometida, pois não houve eletricidade no dia da aula)</p> <p>Explicação anotando o conteúdo dos slides.</p> <p>Escrevi no quadro sentenças na voz ativa.</p> <p>Dividi a turma em grupos de quatro aprendizes para que colocassem blocos de lego com as sentenças escritas no quadro, mas na voz passiva para que os aprendizes colocassem em ordem.</p>

		<p>Jogo da memória com verbos e complementos e imagens dos autores das ações para que os aprendizes produzissem oralmente sentenças na voz passiva. Apresentação de figuras no <i>laptop</i> chegando perto dos alunos para que eles produzissem sentenças na voz ativa ou passiva que pudessem estar relacionadas às figuras. (premiação com balas)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

3.6.1 Notas de Campo, Análise Documental e Fotografias

As notas de campo foram de grande importância para uma retrospectiva mnemônica de detalhes importantes sobre as atitudes de Bia e da professora regente em relação a ela. Pequenas narrativas também foram escritas no caderno de notas sobre eventos que ocorriam minutos antes das aulas e tinham impacto no desenvolvimento de Bia nas aulas.

A análise documental foi feita por meio dos materiais produzidos por Bia, o projeto político pedagógico da escola (PPP) e as diretrizes curriculares dos CILs.

Para Burns (1999), os documentos acumulados durante um curso de uma investigação podem iluminar vários aspectos da prática e por meio de documentos como, trabalhos escritos dos alunos, planos de aula, materiais didáticos e testes, o pesquisador pode obter um perfil mais rico do contexto da sala de aula e institucional.

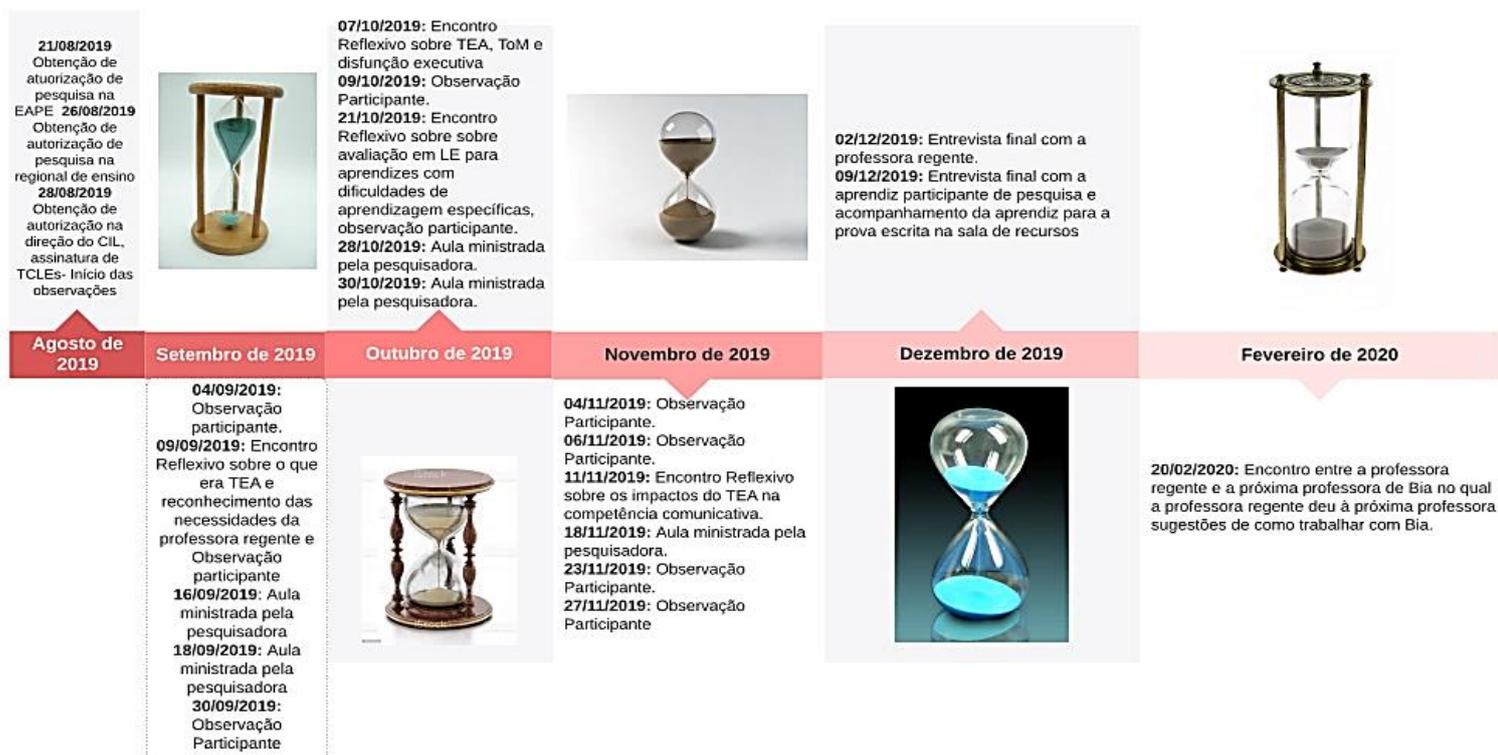
As fotografias foram utilizadas para a visualização de atividades práticas sugeridas por mim e acatadas pela professora regente. Vale ressaltar que as fotografias são apenas dos materiais utilizados nas atividades e não há pessoas fotografadas. Sobre as vantagens do uso da fotografia, Burns (1999, p. 101, tradução nossa) diz: “[...] fotografias são uma forma de grande enriquecimento da análise didática e fornecem estímulo visual que pode ser integrado aos relatórios e apresentar a pesquisa para os outros.”⁵⁵

⁵⁵ *Photographs are a way of greatly enhancing classroom analysis and providing visual stimuli which can be integrated into reporting and presenting the research to the others.*

3.7 Ordem cronológica de coleta de dados

A seguir, a figura com a representação da ordem cronológica da coleta de dados:

Figura 22-Ordem Cronológica da Coleta de Dados



Fonte: Elaborado pela autora

3.8 Sobre o tratamento e a análise dos dados

Bardin (2011) apresenta a seguinte definição para análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011 [1977], p. 48)

A autora ainda reporta que pertencem à análise de conteúdo todas as técnicas que visam à expressão, explicitação e sistematização das mensagens deste

conteúdo. Assim, o analista age como um detetive criando um jogo de operações analíticas adaptadas ao material envolto no problema de pesquisa. Para completar a definição apresentada, a autora delimita o campo de ação da análise do conteúdo relacionando-a a duas ciências conexas: a linguística e as técnicas documentais. Nesta investigação, recorreremos aos aspectos linguísticos devido à natureza dos dados: entrevistas e descrições apresentadas em notas de campo. Contudo, não recorreremos somente aos aspectos relacionados à Linguística na análise de dados devido ao grau de complexidade da interação entre os elementos da pesquisa, pois:

É o trabalhar da fala e as significações que diferenciam a análise de conteúdo da Linguística, embora a distinção fundamental resida em outro lado. A Linguística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça. A Linguística é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens. (BARDIN, 2011 [1977], p. 50 grifos da autora)

Vale ressaltar outra reflexão da autora sobre o trabalho do analista de conteúdo que representa o caráter do tratamento dos dados desta investigação:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2011 [1977], p. 48)

Bardin (2011) reporta sobre as diferentes fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta pesquisa, seguimos os passos da pré-análise proposta por Bardin por leitura flutuante, organização do material e sua preparação.

Depois da pré-análise, utilizamos também o software QDA (*qualitative data analysis*) para a categorização dos dados. Depois da categorização, traçamos o desenho de análise dos dados em uma perspectiva complexa, verificando como as variáveis contextuais influenciaram umas às outras por meio das transcrições das falas dos participantes de pesquisa e descrições das notas de campo.

3.9 Cuidados Éticos durante a pesquisa

Primeiramente, apresentei meu projeto de pesquisa à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) para obter a autorização de pesquisa, o qual passou pela coordenação regional de ensino (CRE) e por fim pela direção do Centro Interescolar de Línguas (CIL). Depois disso, tive uma conversa com cada participante envolvido, professora, mãe da aluna, professor da sala de recursos e direção, e apresentei a eles meu projeto de pesquisa.

Já para a aprendiz participante de pesquisa, fui me apresentar e pedi seu consentimento para que a acompanhasse. Apesar de Bia ser menor de idade, redigi um termo de consentimento livre e esclarecido para ela também, pois ela era a principal envolvida na pesquisa. Expliquei-lhe sobre a pesquisa utilizando uma linguagem que fosse acessível para ela e disse-lhe que a havia escolhido porque ela era uma aluna muito dedicada e com muito potencial na língua inglesa. Conversamos muito sobre os eixos de interesse de Bia e ela me indagou sobre qual princesa ela parecia. Depois disso, a própria Bia relatou-me que tinha síndrome de Asperger e aproveitei a deixa para lhe explicar que minha pesquisa envolvia o espectro autista.

Sobre este processo dialógico no caminho ético da pesquisa em LA Celani (2005) afirma que:

A construção de significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico. (CELANI, 2005, p. 109)

Okada (2017) cita algumas implicações da pesquisa em LA com pessoas com algum tipo de doença ou deficiência e afirma que o pesquisador, independentemente de seus propósitos, deve considerar formas com as quais ele possa contribuir para que as vozes desses participantes sejam ouvidas, principalmente dos grupos mais vulneráveis. Para isso, ainda segundo a autora, os pesquisadores devem conceber a ética como mais uma questão de pesquisa pela a obtenção de consentimento informado ou a permissão de comitês de ética.

Para a autora, para incorporar uma relação ética com os participantes, os pesquisadores precisam estar conscientes da natureza contextual e situacional da ética não somente como um procedimento, mas como uma prática na qual os pesquisadores devem ter em mente sua responsabilidade moral para com os

participantes a cada estágio da pesquisa. Isso significa estar aberto e flexível aos participantes, independentemente dos propósitos fixos da pesquisa. Dessa forma, ainda para a autora, além de ser reflexivo, o pesquisador precisa se preocupar com seus participantes como indivíduos também reflexivos que possuem desejos, necessidades, agendas, opiniões. Além disso, o pesquisador deve honrar narrativas de seus participantes.

A autora relata que ser absolutamente ético pode ser impossível, mas que ser responsivo aos dilemas, tensões, contingências que ocorrem a cada fase do projeto e estar preparado para encará-las com responsabilidade moral pode ser o que define 'ser ético'.

Por isso, redigi um termo especialmente para Bia, pois sem ela esta pesquisa não seria possível e não teria razão. Além disso, exerci papel de professora mediadora e trabalhei com o professor da sala de recursos. Bia não é nesta pesquisa uma participante a ser meramente observada, tampouco sua professora regente, suas vozes foram ouvidas ao longo de todo o processo. Assim, mesmo depois da coleta de dados, continuo acompanhando Bia com aulas online uma vez por semana, inclusive, lecionei aulas online para Bia no início da pandemia de covid 19 em 2020 quando ela não teve aulas no CIL. Auxiliei também sua professora seguinte, pois mesmo que minha coleta de dados chegasse ao fim, como Okada (2017) mencionou, ética não é somente um procedimento de pesquisa, mas é algo que deve ser incorporado como parte do pesquisador.

Além do trato ético em todos os estágios da pesquisa no que concerne ao respeito para com os participantes, os aspectos procedimentais também foram seguidos e todos os participantes envolvidos assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs) conforme apêndice.

3.10 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, justificamos a escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa devido à forma como concebemos língua a partir de uma visão sócio construtivista e também ao fato de que o autismo é um espectro amplo e heterogêneo. A escolha do método pesquisa-ação colaborativa também foi justificada devido à natureza do objetivo geral de pesquisa: reconstruir de forma colaborativa ações pedagógicas que

promovam a inclusão de Bia. Descrevemos também contexto de pesquisa e o percurso percorrido até ele.

Apresentamos as participantes principais de pesquisa, professora regente, aluna e professora pesquisadora, bem como participantes secundários que ajudaram nas práticas pedagógicas realizadas durante a pesquisa: mãe, professor da sala de recursos e coordenadora.

Reportamos sobre os instrumentos de pesquisa, assim como os procedimentos de tratamento e análise de dados. Finalizamos, discorrendo sobre como a questão ética foi tratada, não só de forma procedimental, mas como foi incorporada nas ações de pesquisa e pedagógicas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Figura 23-Árvore Símbolo de Conscientização



Fonte: Internet⁵⁶

Somos todos escravos de circunstâncias externas: um dia de sol abre-nos campos largos no meio de um café da viela; uma sombra no campo encolhe-nos para dentro, e abrigamo-nos mal na casa sem portas de nós mesmos; um chegar da noite, até entre coisas do dia, alarga, como um leque que se abra lento, a consciência íntima de dever-se repousar. Mas com isso o trabalho não se atrasa: anima-se. Já não trabalhamos; recreamo-nos com o assunto a que estamos condenados. (Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa, Livro do desassossego, p. 33)

À procura de uma elucidação para a inquietação que deu origem a esta investigação: a busca de ações pedagógicas que visem à inclusão da nossa aprendiz participante de pesquisa, neste capítulo, apresento fotografias dos caminhos não lineares da coleta de dados e como cada fractal envolvido na pesquisa foi influenciado e influenciou os outros. Estes fractais, compostos por outros subsistemas complexos, são: Bia com sua história de vida, motivações, personalidade e seu autismo, professora Amanda, nossa professora participante de pesquisa, também com sua história de vida, abordagem de ensino de línguas e motivações, a professora pesquisadora, também com sua história de vida, abordagem de ensino de línguas, motivações e papéis múltiplos no sistema complexo de pesquisa, a turma de Bia, seus colegas, com suas diferenças individuais e também como um grupo do qual Bia fazia parte e, não menos importante, características pedagógicas do CIL onde Bia estuda. Na interação entre os fractais de pesquisa buscaremos explicações para os objetivos específicos deste estudo: a análise dos impactos da reflexão sobre o TEA na prática da professora participante, a exploração dos impactos do TEA no desenvolvimento

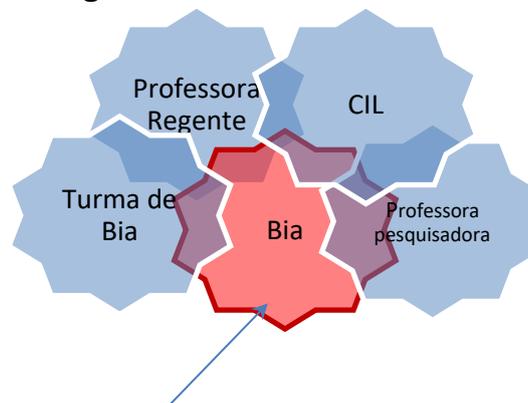
⁵⁶ Fonte: <https://pt.dreamstime.com/conceito-da-conscientiza%C3%A7%C3%A3o-do-autismo-image123189098#>

em LE na nossa aprendiz participante de pesquisa, a investigação de estratégias de ensino que auxiliem o desenvolvimento em LE da nossa aprendiz participante de pesquisa e uma análise de nossa proposta de atividades nos parâmetros do DUA. Apresentamos as vozes das protagonistas de pesquisa: Bia e Amanda, seus anseios e visões sobre a inclusão no contexto de ensino de LE onde estão inseridas.

4.1 Bia como aprendiz de LE

Nesta seção, iremos considerar parte do desenvolvimento de Bia como aprendiz de LE. Com tal intuito, como primeiro passo para esta análise, levaremos em conta o porquê da escolha de Bia pela língua inglesa, ou seja, seus aspectos motivacionais. Assim, tentaremos ponderar sobre Bia como uma aprendiz de LE que tem autismo e não como uma autista que é aprendiz de LE porque o autismo é uma das características de Bia, mas não é única que a define. Consideraremos também como o TEA impacta seu desenvolvimento na LE nos aspectos comportamentais e mentais.

Figura 24-Análise do Fractal: Bia



Fonte: Elaborado pela autora

Durante a coleta de dados, os aspectos comportamentais de Bia devido ao TEA foram bastante evidenciados. Tais aspectos suscitam algumas das teorias mentais relacionadas ao autismo como: disfunção executiva, ToM e coerência central fraca. Porém, os aspectos motivacionais de Bia no que concerne à língua Inglesa foram difíceis de serem identificados e muitos dos comportamentos apresentados podem não estar relacionados somente ao seu autismo, mas também ao seu histórico de desenvolvimento na LE desde o início de sua jornada como aprendiz de língua inglesa

no CIL onde estuda. Iniciaremos esta análise com uma fala da professora regente na tentativa de começar uma elucidação sobre Bia como aprendiz de LE:

Excerto 1:(Professora Amanda, transcrição do encontro reflexivo, 11/11/2019)

Professora Amanda: e assim' eu não conheço o ((nome do participante de pesquisa)) (+) mas assim ele tem muito interesse pela língua né' foi o que me pareceu' e gosta muito de Russo também' então assim' ele tá fazendo uma coisa que ele é motivado' e a Bia eu acho que eu não vejo essa motivação nela' tipo assim' "ah porque que eu tô aqui" ela não se questiona' ela não questiona' "ah porque que eu tô aqui" e tal' mas a gente vê que é assim mm meio à deriva, entendeu" "estamos aqui, vamos ver o que que acontece" não sei se é por incentivo da mãe mm' acho que ela até gosta' ela entende né'

O excerto 1 foi parte do penúltimo encontro reflexivo, nele a professora fazia menção a uma entrevista que fiz com outro participante de pesquisa TEA em outro estudo e faz uma comparação entre os aspectos motivacionais de Bia e do outro participante de pesquisa. Pela fala da professora, depreende-se que, na visão dela, Bia não demonstra um real interesse pela língua inglesa em si e poderia frequentar o curso por outras questões motivacionais que não estejam relacionados à língua diretamente.

A seguir no excerto 2, Bia também nos fornece evidências sobre seus aspectos motivacionais

Excerto 2: (Bia, Transcrição da entrevista final)

Bia: eu fiquei sabendo uma coisa muito boa, sabe" eu tirei média sete, tipo agora, eu vou poder entrar na aula de japonês agora, vou poder fazer dois idiomas, /.../

Bia: me explica direito' eu esqueci uma palavra né' chama global xizens né" saitzens' [Pesquisadora: corrijo: global citizens] significa o quê?

Pesquisadora: cidadãos globais, por que você está me perguntando isso?

Bia: eu li isso em algum lugar né' eu esqueci, agora tipo, por exemplo, né, eu tenho que aprender inglês' porque tipo, às vezes, têm doramas né' ou animes' que só tem legenda em inglês né' eu vou precisar saber de inglês para pelo menos ler o que eles tão falando,

Pesquisadora: é verdade, e agora mesmo você vai começar o japonês também” quais são as suas expectativas em relação ao japonês?

Bia: olha assim (+) em fala que eu já experimentei o japonês, em fala o japonês é mais fácil que o inglês né’ assim na minha opinião’ em pronúncia, mas em escrever é mais difícil,

No excerto 2, percebemos que a língua inglesa para Bia é um trampolim para seu real interesse: a cultura oriental. Bia apresenta mais integratividade com a cultura oriental e a língua japonesa, inclusive ela acha o japonês mais fácil em pronúncia. Bia também se lembra da expressão ‘*global citizens*’, o que demonstra a importância que ela dá à língua inglesa como uma forma de ter acesso a outras culturas, mas ela não apresenta em sua fala uma intenção de interação com falantes da comunidade envolta na língua inglesa. Podemos inferir que a motivação de Bia é fracionada como proposto por Gardner (1985) citado no capítulo teórico, o que pode impactar seu desenvolvimento na LE, pois Bia demonstra motivação por fatores instrumentais e não integrativos. Dessa forma, motivação de Bia mostra traços de uma orientação instrumental no modelo proposto por Gardner (1985). Contudo, como compreendemos a motivação como um construto temporal, dinâmico e contextual e almejando um delineamento de pesquisa em uma perspectiva complexa, consideramos que alguns aspectos motivacionais de Bia podem ter sido influenciados por variáveis pedagógicas relacionadas ao contexto onde ela está inserida. Apesar de sua professora regente Amanda ter se empenhado pela sua inclusão, houve alguns percalços na trajetória de Bia como aprendiz de LE e, em alguns momentos, Bia foi desacreditada, não se esperou muito dela, nem que ela realmente se comunicasse no idioma como relata sua mãe no excerto 3:

Excerto 3: (Mãe de Bia, Transcrição de Entrevista não-estruturada)

Mãe de Bia: até aquele momento não tinha nenhum tipo de diagnóstico, sabe’ e por aí foi’ ela não estava avançando, chegou ao ponto de eu dizer assim’ “ Bia, tú não quer sair do inglês, não?” e ela disse assim, “ não” , em relação aos alunos daqui nunca tive problema, único problema que tive aqui foi com o professor ((nome do professor)), eu nunca briguei com ele não, tá’ eu não briguei porque ele tem um método de ensino” diferente dos outros professores’ ele chegou ao ponto de falar assim para mim se não tinha jeito de mudar ela da sala dele’ naquela época’ aí eu falei assim’ se for para mudar eu quero’ só que ele não conseguia porque não tinha o nível dela com outros professores’ ele ainda citou o professor ((nome do professor)) ele é bom para ela’ porque o método dele ensinar inglês é com figuras’ aí ele foi e falou isso pra mim’ aí ele disse assim “ quero falar com a

professora da sala de recursos” aí eu disse assim “ qual professora? da sala de recursos?” a dela lá do do:: ((nome da escola regular)) e nessa época era a professora ((nome da professora da sala de recursos)) ótimo, ela é preparada para isso, aí eu fui falei com a professora,/.../ ela veio aqui’ ligou para cá’ fez a reunião com ele e outras pessoas lá da direção’ ela não conseguiu convencer ele’ como deveria ser ensinado’ já ela chegou no outro dia e disse “ não estou tirando o mérito dele, ele é um bom professor’ mas ele quer ser o bambambam’ ele se acha melhor que os outros colegas” desse jeito, só porque ele fez uns cursinhos fora do Brasil’ ele reprovou a Bia’ ele disse “ a Bia não vai pra frente, mãe, ela estagnou, estagnou” eu ficava toda chateada né’ eu não tinha nem voz’ para falar aí’ ele reprovou ela’ aí no semestre’ e ela chegava me contando’ que o autista(+) não sei se o que vai acontecer com a sua filha’ porque tem autismo de várias formas né’ professora’ eee eles (+) acontece alguma coisa aqui hoje’ e ele vai falar para você daqui uma semana, daqui três dias’ ela chegou me contando que ele chamava ela(+) sabe aquela cantora que já morreu, até drogada aí:::::

Pesquisadora: Amy Winehouse?

Mãe de Bia: isso’ desse jeito’ então ela chegava me falando isso’ desse jeito’ entendeu”

Do excerto 3, podemos inferir que a motivação de Bia na LE pode ter sido impactada pelo efeito Pigmaleão, pois ao receber um aprendiz com laudo de TEA, o docente pode ter baixas expectativas quanto ao êxito desse aprendiz como ocorreu com o referido professor do excerto 3 que chegou ao ponto de pedir que Bia mudasse de turma. Do excerto 3, também depreendemos o quanto a área de ensino de LE ainda precisa incorporar a inclusão porque ainda recorremos a professores especializados para desempenhar um papel que é nosso. Buscar ajuda é válido, mas já temos recursos na nossa área para promover um ensino inclusivo, como o próprio professor mencionou, o outro professor trabalhava com figuras. Portanto, mesmo de maneira implícita, o professor que queria que Bia mudasse de sala, conhecia alguns caminhos metodológicos para ensiná-la. Para Orrú (2017), a inclusão nos tira da nossa zona de conforto. Sair da zona de conforto é uma luta constante para o professor que almeja a inclusão. Para o professor de LE o desafio é maior, pois negociamos sentido utilizando outro código linguístico. Assim, devemos vencer nossas próprias deficiências, reconhecer nossa incompletude como educadores e lutar contra nossos próprios preconceitos para não cairmos nas possíveis armadilhas do efeito Pigmaleão que pode afetar significativamente o desenvolvimento de nossos aprendizes como pode ter ocorrido com Bia.

Em outros momentos ao longo da pesquisa-ação, Bia mostrou-se motivada pelas tarefas propostas e pela presença da pesquisadora que também pode tê-la impactado pelo efeito Pigmaleão, em alguns momentos, com boas expectativas sobre sua aprendizagem. Como ponderado por Dörnyei (2005), distinguimos a motivação como um construto temporal e dinâmico. Na entrevista de Bia, compreendemos parte dos estágios pré-acional e pós-acional propostos por Dörnyei (2005), pois Bia demonstrou sua orientação instrumental no estágio pré-acional (caracterizado pelo estabelecimento de metas em relação a LE) e seu planejamento em relação ao idioma (característica do estágio pós-acional), também no excerto 2. Já o estágio acional do modelo de Dörnyei (2005) que remete ao envolvimento em subtarefas para uma excitação ideal, influência de pais e professores e senso de autonomia, estará diluído no decorrer de outros excertos que demonstram os aspectos comportamentais e mentais de Bia ao longo da análise feita nessa seção.

O autismo de Bia além de impactar seu processo de inclusão no CIL onde estuda e, conseqüentemente, sua motivação por causas contextuais, afeta também seu desenvolvimento como aprendiz de LE no que tange aos aspectos mentais e comportamentais. Por isso, depois de discorrermos sobre parte do histórico de Bia como aprendiz no CIL onde estuda, relataremos alguns desses aspectos apresentados nas notas de campo de observação de aulas lecionadas pela professora regente e professora pesquisadora e reflexões da professora Amanda.

4.1.1 Aspectos comportamentais de Bia que impactam seu desenvolvimento na LE

Na análise funcional do comportamento, não analisamos somente a topografia (forma) do comportamento, mas sua função, por isso, analisamos as variáveis contextuais que são: antecedente (estímulo discriminativo), comportamento (resposta) e consequência (ou reforçador).

Sendo o comportamento a questão, no âmbito psicológico, mais passível de empirismo, a análise contextual do comportamento proposta pelo behaviorismo radical pode ser extremamente proveitosa no ambiente educacional, principalmente para o docente de LE. Diferente dos behavioristas radicais, levamos em conta que alguns aspectos cognitivos mais relacionados à criatividade do uso da língua estão no âmbito mental que não é tão passível de mensuração. Porém, no que diz respeito aos aspectos comportamentais de Bia, tentamos estabelecer uma análise funcional numa

tentativa de identificação da função de tais comportamentos. Contudo, consideramos também que alguns desses comportamentos podem estar relacionados aos aspectos mentais do TEA e não somente ao ambiente em que Bia está inserida.

Perceberemos a seguir por citações das notas de campo que os comportamentos observados antes da aula impactavam Bia durante a aula. Assim, a análise funcional é importante para o professor de LE na tentativa de descobrir se determinado comportamento está relacionado a sua aula ou não.

Nos excertos seguintes, entenderemos que o comportamento de Bia estava relacionado não só a acontecimentos durante o evento aula, mas anteriores. Nas aulas do dia 02/09 e 30/09 em que as narrativas dos excertos 4 e 5 aconteceram, Bia estava agitada porque havia saído de sua rotina, acordado cedo para uma consulta no hospital onde fazia acompanhamento e estava agitada correndo pela escola com movimentos estereotipados. Por isso, o trabalho do mediador é de suma importância para a inclusão de alguns aprendizes TEA, bem como a comunicação entre pais e professores. Pois, quando um evento fora da rotina do aprendiz acontece e este aprendiz está mais agitado que o normal e quando o professor já sabe a função desse comportamento, ele pode tentar atenuar a situação em sala. Quando Bia está agitada por sair de sua rotina ou quando não quer participar de alguma tarefa, a questão sobre sua aparência física sempre vem à tona e ela diz que não quer se parecer com a personagem “Moana” da Disney. Ao longo da pesquisa-ação, percebemos uma baixa autoestima por parte de Bia, porém, não conseguimos descobrir todas as raízes dessa baixa autoestima que talvez possa ter sido originária de *bullying* e de outros percalços na vida da aprendiz. Assim, a baixa autoestima fez com que a aparência física se tornasse um assunto de interesse restrito por parte de Bia. Nos próximos excertos, a preocupação de Bia com sua aparência será relatada e tentaremos elucidar a função deste comportamento.

Excerto 4: (Nota de campo: observação da aula do dia 02/09/2019)

Bia estava agitada, estava correndo pela escola e me disse que estava triste porque não queria parecer com a Moana, eu lhe disse que ela não se parecia e deveria tentar controlar seus pensamentos e dizer: - XÔ, pensamento ruim e dizer a si mesma, agora sou norte-americana é aula de inglês e vou falar inglês, vou me concentrar. Depois de ouvir um áudio no qual minha irmã dizia que ela era muito linda, Bia concordou em entrar para sala de aula comigo, quando entramos, parei perto da porta e fiz Bia repetir: *I'm sorry, I'm late. May I come in?*

Ela repetiu com prosódia robótica, mas o fez. A professora me fez sinal perguntando se estava tudo bem e disse que sim.

No excerto 5, a sentença “Não quero parecer com aquela Moana” aparece novamente e aqui podemos perceber uma fala quase ecológica, o comportamento chamado na análise comportamental de “fuga de demanda”.

Excerto 5: (Nota de campo: observação de aula, dia: 30/09/2019)

A professora entregou a autoavaliação para os alunos. Bia não ligou e queria continuar conversando. Chamei sua atenção e lhe disse: - *Come on, Bia. Let's do it together cause this is very important.* Bia estava com raiva porque não havia saído da sala e não queria nem segurar a caneta para preencher a autoavaliação. Eu disse à professora: - *I'll go outside to do it with her so that she can concentrate, right?* A professora: - *Ok, please!* Quando chegamos lá, Bia começou a chorar, sem lágrimas, dizendo que não queria parecer com a Moana e deitou-se no meu colo. Eu lhe disse: - Bia, você tem que controlar sua mente e não deixar sua mente te controlar. Tira esse pensamento da cabeça. Confie em mim, você não se parece com a Moana. Mas, assim, eu gosto tanto de você e sua professora também. Quero que você brilhe e mostre que você é inteligente. Na minha pesquisa, você está representando todos os autistas que estudam inglês e como é que eu fico?

Bia:- Como a Greta, professora?

Eu: - Quem é Greta?

Bia: - Aquela do meio ambiente.

Eu: - Isso mesmo.

Eu: - Quero te ajudar, mas você tem que nos ajudar a te ajudar.

Bia se levantou e disse, então vamos. Começou a ler a autoavaliação, traduzindo sentença por sentença. Deixei, mas lhe disse: - Calma, respira e pensa bem. Olha quanto sua professora é legal, ela está levando você a se conhecer e saber como você pode melhorar. Faça com calma, isso é muito importante. -*Let's think in English* e comecei a tentar explicar as sentenças em inglês, mas Bia seguiu traduzindo. No item '*I try to communicate in English*' Bia ia marcando qualquer coisa e eu indaguei: - *Do you try to communicate in English? I don't think so.* Pelo que estou observando, você não tenta, *you have to try harder*, seja honesta consigo mesma, você tenta?

Bia marcou *sometimes*, e seguiu apegando-se a pequenas palavras do questionário.

Ainda no excerto 5, Bia tenta traduzir palavra por palavra, um comportamento que ela apresenta nas aulas de LE que pode estar relacionado ao aspecto mental coerência central fraca, tratado na próxima subseção. Apreendemos ao longo do excerto 5 que o diálogo foi importante nesse caso, pois fez Bia refletir sobre seu comportamento e percebi que a conversa funcionou como um reforçador, pois na aula seguinte, Bia afirmou que queria mostrar que era inteligente como descrito no excerto

6 que narra parte de uma atividade feita por Bia e pela pesquisadora na sala de recursos antes da aula:

Excerto 6 (Nota de Campo do dia: 07/10/2019)

Antes desta aula, cheguei mais cedo e fui auxiliar Bia na sala de recursos na tentativa de fazê-la falar mais inglês e fazer com que o professor da sala de recursos também a auxilie neste aspecto. Falamos inglês o tempo todo e fizemos uma atividade sobre *hobbies*. Perguntei a Bia os *hobbies* dos personagens da folha, fiz com que ela perguntasse sobre os *hobbies* para mim e depois para o professor da sala de recursos. Bia disse: - Vamos, quero mostrar que sou inteligente. Vamos professor, você está muito preguiçoso e eu disse: - Bia, *in English* e Bia: - *You are lazy*. O professor da sala de recursos riu e participou da atividade, percebi que a atividade estava sendo prazerosa para os dois e fiquei muito feliz. Ao sair, o professor da sala de recursos me disse: - Fique feliz, pois você conseguiu mexer com ela, alcançar algum lugar nela, não desista não. Ele disse isso porque eu tinha chegado cansada no dia e com medo de que eu não conseguisse atingir Bia.

A partir da conversa apresentada no excerto 5, o comportamento de Bia durante as aulas melhorou significativamente, talvez a conversa tenha funcionado como um ‘reforçamento social positivo’ que é um comportamento proporcionado em busca de atenção de outra pessoa. Bia, talvez, quisesse mostrar-me que se importava com o que eu pensava sobre ela e também que era inteligente, ou talvez, ela tenha realmente refletido que precisava estar mais atenta a aula. No excerto 6, algumas de minhas aflições também aparecem, o que demonstra que um fractal de pesquisa influencia o outro, os separamos na análise de dados por questões descritivas, mas Bia é parte de um contexto em constante interação, nesse caso, houve meu impacto em seu comportamento.

Nos excertos 7 e 8, percebemos traços do estágio acional do modelo de motivação proposto por Dörnyei (2005), pois Bia mostra-se envolta nas tarefas propostas e os excertos também demonstram a influência dos professores na motivação de Bia. Na aula do dia 07/10 descrita no excerto 7, Bia mostrou-se participativa e tentando se comunicar no idioma ainda com suas dificuldades:

Excerto 7: (Nota de campo, observação de aula, dia: 07/10/2019)

Depois a professora direcionou as perguntas do *pair-work*⁵⁷ para que os alunos as respondessem para toda a classe e direcionou a

⁵⁷ Atividade em dupla

pergunta para Bia: - *Bia, if you could be an animal, what animal would you be?* Bia: - *I be a panda.* Professora: *I'd be a panda* (escrevendo no quadro) Bia: - *How can I say come e dorme?* A professora: *eat and sleep.* Bia: - *Because I just eat and sleep.* Todos na sala caíram na risada e a professora: - *No, Bia you do more than that, you don't just eat and sleep.*

A professora regente afirma sua satisfação pela participação de Bia:

Excerto 8: (Nota de campo, observação de aula, dia 07/10/2019)

A professora disse com um grande sorriso: - Hoje sim, senti que ela estava na aula, ficava agoniada percebendo que ela estava em outra dimensão. Hoje foi bom.

Sobre o excerto 8, compreendemos a motivação é um construto bidirecional como referido por Dörnyei e Ushioda (2011), por isso mencionamos esse excerto aqui no fractal Bia evidenciando que seu comportamento impacta a motivação da professora demonstrando novamente a interação entre os fractais de pesquisa.

Do excerto 9, depreendemos o quão contextual é o repertório comportamental humano e que comportamentos não seguem uma trajetória necessariamente linear, daí a importância da análise funcional do comportamento porque o comportamento de Bia relacionado à obsessão pela aparência física retorna e uma nova intervenção se faz necessária.

Excerto 9 (Nota de Campo, dia 04/11/2019)

Antes da aula auxiliei Bia num exercício de prática auditiva que sua professora havia passado, mas ela estava chorando copiosamente, mudei o foco ouvindo uma música com Bia e dizendo-lhe que ela se parecia com a princesa Jasmine, mas Bia estava com muitos problemas para se concentrar.

No excerto 9, a mudança de foco foi importante para conter os pensamentos obsessivos de Bia. Tal estratégia é chamada na terapia ABA de reforçamento diferencial de comportamento incompatível que consiste em apresentar ao paciente ou ao aprendiz outro comportamento que seja incompatível com o comportamento que ele ou ela apresenta naquele momento. No excerto 9, ouvir a música fez com que Bia focasse em outro comportamento e o reforço positivo sobre sua aparência fez com que ela parasse de chorar. Bia ainda apresentou problemas para se concentrar, mas a intervenção foi parcialmente bem sucedida.

Até aqui, tentamos elucidar que a análise funcional do comportamento e algumas técnicas de análise comportamental podem ser benéficas para que o professor de LE compreenda algumas funções comportamentais, como o comportamento de “fuga de demanda” de Bia. No início da coleta de dados, a professora regente e eu dávamos muita atenção ao choramingar de Bia que sempre saía da sala acompanhada por mim como no excerto 6. Ao final da pesquisa-ação, tentamos não dar tanta atenção ao comportamento, ou seja, não o reforçar, o que fez com que esse comportamento diminuísse e com que Bia passasse mais tempo em sala de aula.

4.1.1.1 Os impactos de uma possível condição coexistente ao TEA

No excerto 10, podemos inferir que Bia demonstrou características das dificuldades de uma condição coexistente ao TEA em atividades propostas em aula: a dispraxia. Professora Amanda percebe como Bia se dispersa facilmente em atividades de prática auditiva e a professora começa a refletir sobre uma estratégia para essa dificuldade:

Excerto 10 (Nota de campo, reflexão pós aula, dia 21/10)

Quando estava indo embora, ela me perguntou se eu poderia trabalhar um *listening*⁵⁸ com a Bia que ela ainda dará: - falei pra ele (professor da sala de recursos) pra ele ler e ela ouvir ao mesmo, falei pra ele que ela vai ficar presa em palavras, ela vai te perguntar: que que é isso, que que é isso? mas você insiste com ela pra ela tentar entender o todo. Depois você vai com ela e tira as dúvidas dela porque eu sei que ela não vai sossegar enquanto não tirar a dúvida dela, né? E foi quando decidi falar com você pra você fazer isso com ela. Eu preparo alguma coisa pra você fazer com ela, se bem que o exercício não é ruim não. Eu interrompo: - Não, não sei qual é, mas seria bom ela fazer um diferente comigo e depois fazer o mesmo exercício com todo mundo lá. A professora: - A com você, entendi. Então tá bom, beleza Cris, eu imprimo e te dou na segunda.

Essa dispersão de Bia pode ser um impacto da disfunção executiva, tratada na próxima subseção, ou de uma possível dispraxia. Não há a dispraxia nos laudos de Bia como condição coexistente. Contudo, durante a coleta de dados, as dificuldades motoras de Bia foram muito salientes. Como ponderamos na

⁵⁸ Atividade de prática auditiva

fundamentação teórica, as atividades de prática auditiva podem ser desafiantes para um aprendiz dispráxico, pois demandam a coordenação do aprendiz entre ouvir e ler. Percebemos que Bia apresenta uma dificuldade no planejamento dos movimentos como é relatado por Kormos e Smith (2012), daí a dificuldade no sistema escrito apresentado em seu laudo como disortografia. Na LE, a dispraxia pode impactar também a produção discursiva causando problemas de pronúncia, o que pode ser o caso de Bia.

Em outro momento em uma aula lecionada por mim na qual aproveitando a agenda de atividades que a professora já utilizava, pedi para que os aprendizes colassem imagens no quadro, a dificuldade no planejamento da ação motora, característica da dispraxia, também fica demonstrada:

Excerto 11 (aula lecionada por mim, dia: 16/09)

[...] levei as imagens das atividades que seriam desenvolvidas. Distribui aos alunos e dei uma para Bia. O objetivo é fazer com que Bia sentisse que estava construindo a aula comigo, ela ficou um pouco perdida e tive que conduzi-la até o local onde ela colaria a figura.

4.1.2 Aspectos mentais que impactam o desenvolvimento de Bia na LE

Como mencionamos anteriormente, trataremos sobre questões comportamentais de Bia que consideramos serem afetadas por aspectos mentais do TEA, por isso, como já afirmamos, não nos ateremos somente ao behaviorismo radical por considerarmos que os aspectos mentais de disfunção executiva, coerência central fraca e ToM podem impactar aspectos comportamentais que estão em constante interação como apresentado por Frith (2008) em nosso capítulo de fundamentação teórica.

Nos excertos descritos a seguir, percebemos como a disfunção executiva impacta o aproveitamento de Bia durante a aula. Relembrando sobre a função executiva, ela está relacionada ao córtex pré-frontal, parte do lobo frontal. A função executiva em nossa cognição estabelece metas para o cumprimento de tarefas, tendo como componente principal a atenção e o controle de estímulos irrelevantes para o cumprimento de tarefas. Retomando Silverman, Kenworthy e Weinfeld (2014), além de controlar estímulos irrelevantes, a função executiva influencia outros comportamentos como: esperar a vez de falar, tomada de atitudes, organização com material e automonitoramento para perceber como seu comportamento afeta outras

peças. Nos excertos 12 e 13, a dificuldade de automonitoramento é evidenciada, pois Bia não percebe como seu comportamento afeta os colegas em atividades de uma aula dada pela pesquisadora que envolviam leitura de histórias sobre ser diferente.

Excerto 12 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia: 16/09/2019)

No grupo de Bia, ela monopolizou a história e eu pedi à professora regente que auxiliasse o grupo. A história terminava com o personagem dizendo: *“I have autism. Who wants to be my friend?”* Nessa parte, me aproximei do grupo, também tentei tirar o livro um pouco da mão de Bia para que as colegas também pudessem vê-lo. E perguntei as suas colegas: - *Bia has autism, who wants to be her friend?* Todas as colegas levantaram as mãos e Bia ficou feliz.

Excerto 13 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 16/09/2019)

Uma aluna perguntou: *teacher, read or say?* Eu disse: *It’s up to you, you can tell the story with your own words or read it with correct intonation.* As leituras demoraram e os alunos tiveram um pouco de dificuldade em se expressar, mais do que eu esperava pelo nível em que eles estão, mas percebi que as histórias de cada grupo eles compreenderam, mas as dos colegas só um pouco. Nesta parte, Bia disse a um colega: - Ou, acaba logo, quero ler minha história também!

Nessa parte do excerto 13, chamo atenção de Bia em tom carinhoso para que espere o colega, seus colegas não aparentaram estar chateados com a atitude de Bia, mas o professor de LE deve estabelecer regras e limites para todos, inclusive para seu aprendiz TEA. Esse aspecto de aferir estados mentais a si mesmo e aos outros, presente na disfunção executiva, também é chamado de teoria da mente, tratada ainda nessa subseção. Sendo assim, aferir estados mentais é algo que deve ser ensinado ao aprendiz TEA. Logo, estabelecer regras e chamar a atenção do aprendiz quando tais comportamentos como os apresentados nos excertos 12 e 13 ocorrem é tão importante.

Já a sensibilidade sensorial presente no TEA não é um aspecto mental e sim relacionado à fisiologia cerebral. A sensibilidade sensorial leva o autista a ter comportamentos auto-estimulatórios e pode também desencadear crises por parte do autista. Para atenuar os possíveis impactos da sensibilidade sensorial, eu, professora pesquisadora, propus uma caixa sensorial que continha objetos como bolas terapêuticas de diferentes cores e chaveiros com texturas macias que pudessem

acalmar Bia em momentos de crise e pudessem evitar que ela saísse da sala nesses momentos. Como um princípio do DUA, a caixa poderia ser utilizada também por qualquer aprendiz em momentos de nervosismo, fotografia 1.

Fotografia 1-Caixa Sensorial



Fonte: imagem capturada pela pesquisadora

Nos excertos 14 e 15, perceberemos traços da disfunção executiva de Bia no que tange à dificuldade de controlar estímulos não-relevantes para a execução de uma tarefa. Bia inicialmente fica fascinada pelos objetos da caixa e não consegue manter seu foco nas atividades propostas. Já no decorrer das aulas seguintes, Bia acostuma-se com a caixa e a estratégia funciona em alguns momentos tanto para ela quanto para os outros aprendizes.

Excerto 14 (Nota de campo, observação de aula, dia: 09/09)

Bia fica fascinada com os objetos da caixa e queria que a professora desse algum para ela. A professora disse que não e que era de todos. Eu já esperava essa reação de Bia.

Excerto 15 (Nota de campo, observação de aula, dia: 09/09/2019)

A professora entregou o questionário. Bia quis sair da sala e conversei com ela, dizendo-lhe: - Bia, controle seus pensamentos. Você tem que tentar comandar sua mente e agora é aula de Inglês, você tem que se concentrar nisso e dá para você pegar os objetos da caixa sensorial e prestar atenção na sua professora, senão vou pedir para que ela os guarde.

No excerto 16 parte de uma aula lecionada por mim, a disfunção executiva evidencia-se no que diz respeito a tomada de atitudes. Na atividade descrita, os

aprendizes deveriam escrever seus *hobbies* em uma bola que seria montada e trocam o brinquedo com os colegas para que os aprendizes percebessem que mesmo com todas as diferenças, eles tinham semelhanças assim como o brinquedo. Bia escreveu os *hobbies* com a colega, mas na hora de montar o brinquedo, insistiu na estratégia errônea e logo desistiu de montá-lo, mas falou sobre os *hobbies* dos colegas:

Excerto 16 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 18/09)

Expliquei: - *You're gonna work in pairs and write your hobbies on the pieces of this puzzle.* Os alunos me perguntaram: - Como que monta? Eu lhes disse: - *You'll have to figure it out by yourselves.* Bia escreveu demonstrou um pouco de atenção compartilhada com sua colega, mas em seguida tomou a bola da colega, não conseguiu montar e a entregou novamente. Tive que ir até elas e ajudá-las a montar a bolinha.

Fotografia 2-Atividade sobre histórias e atividade com brinquedo de montar



Fonte: Imagens capturadas pela pesquisadora

Ponderaremos a seguir sobre como outros dois aspectos mentais do TEA, coerência central fraca e ToM, afetam a competência pragmática de Bia, baseando-nos no modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990).

A coerência central consiste em obter uma percepção contextual de processamento de informações. No TEA, o processamento de informações pode dar mais preferências às partes do que o todo daquilo que é percebido, este aspecto mental é denominado coerência central fraca. A coerência central fraca pode explicar

habilidades extraordinárias que aprendizes TEA têm relacionadas à memória, assim como as habilidades daqueles que possuem síndrome de *savant*. Entretanto, a coerência central fraca pode explicar também alguns pontos fracos na cognição. Na LE, a coerência central fraca pode afetar diretamente a competência pragmática. No excerto 17, analisaremos alguns traços da coerência central fraca de Bia:

Excerto 17 (Nota de Campo, Dia: 23/10/2019)

Bia escreveu o parágrafo como sempre, ia traduzindo e eu tentando puxá-la para o inglês. Sua professora chegou e perguntou-me: - *Do you think she could do this activity? If she wants, she can color it.* Mostrando-me uma atividade com a figura da Medusa. Perguntei à Bia: - *Do you want to color it?* Bia respondeu zangada: - Não, não quero. Eu disse: - *She has already written a paragraph, but that way, translating...* A professora disse: - *Yes, but I think we have to respect it, that's her style.* Eu disse: - *Yeah, I think so.* Sempre conversamos em Inglês perto de Bia e dos outros alunos para despertar suas curiosidades.

Bia se apega à tradução como estratégia de aprendizagem. Todos os aprendizes utilizam a tradução, mas Bia a utiliza demasiadamente e não consegue fazer inferência dos significados dos vocábulos, prendendo-se à tradução deles. Se ela não consegue traduzir um vocábulo, ela não continua na atividade proposta. Na produção escrita, Bia segue traduzindo como se etiquetasse vocábulos de uma língua para outra, por isso Bia não consegue desenvolvê-la de forma autônoma.

O apego à tradução pode ser um traço da coerência central fraca, pois Bia se apega às palavras soltas e não ao uso da língua de forma contextual. Podemos inferir que coerência central fraca afeta a competência pragmática no modelo de Bachman (1990), pois a competência, apresentada no modelo, implica o uso contextual da LE.

Assim a coerência central fraca afeta a competência pragmática em suas subdivisões ilocucionária pela dificuldade nas competências ilocucionárias (ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa) e, conseqüentemente, a competência sociolinguística. Ademais, as dificuldades de Bia no aspecto da coerência central demonstram como os componentes da Capacidade de Linguagem estão em constante interação, pois a dificuldade na competência pragmática está relacionada também à competência textual, que inclui a coesão e organização retórica. Assim, como foi relatado no excerto 17 e no excerto 5 da subseção anterior, o apego à tradução de vocábulos faz com que Bia não tenha autonomia em sua produção escrita, sempre dependendo de ajuda para realizá-la.

No modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990), há a competência estratégica que envolve conhecimento sociocultural e capacidade mental de utilizar a competência linguística. A competência estratégica, que envolve linguagem não verbal, também pode ser afetada pelo TEA no que concerne à ToM, a capacidade de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros, visto que, Bia não consegue entender os vocábulos pelo uso de gestos em alguns momentos. O uso da linguagem gestual é uma estratégia muito utilizada por professores de LE para evitar o uso de língua materna na aula de LE, como é relatado no excerto 18 descrevendo uma atividade com slides que consistia em preparar os aprendizes para que tecessem elogios uns aos outros.⁵⁹

Excerto 18 (Nota de Campo, aula dada pela pesquisadora, dia 16/09/2019)

Nesta parte, no slide havia os adjetivos *tired* e *lazy* e tentei explicar a Bia fazendo gestos, colocando a mão na testa e fazendo cara de cansada, mas Bia colocou a mão na testa também e me olhou fixamente repetindo a palavra como se não tivesse entendido nada. Havia figuras nos slides. Na palavra *lazy*, a mesma coisa. Tive que traduzir as palavras.

Na mesma aula do dia 16/09, trabalhei com a turma de Bia as questões relacionadas ao autismo dela e como tecer elogios na LE. Desenvolvi uma atividade que consistia justamente em trabalhar a empatia, por conseguinte, ToM. O excerto 19 narra parte da atividade e pela forma como Bia a desempenhou, o déficit emToM devido ao TEA fica demonstrado:

Excerto 19 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 16/09/2019)

Mostrei aos alunos um espelho e lhes disse: - *This is a magical mirror and it can see beyond your appearance, it can see your qualities. Put your names here on the mirror.* Os alunos colocaram os nomes e pedi que retirassem um nome que fosse de um dos colegas. Depois lhes pedi que escrevessem cinco qualidades nas folhas que havia distribuído. Nessa parte, Bia me disse: - Não sei o que vou escrever para ela. Eu lhe disse: - *Come on, look at her, pay attention to her, you can.* Bia disse: - Eu acho que ela é moderna. E eu lhe disse:- *So, write it in English: You are modern.* Bia disse: - Ela parece a Branca de Neve. Eu lhe disse: *Write it in English* e ela mesma escreveu *you look like...* Como se diz Branca de Neve? E eu: *how can I say...? It's Snow White.* Cada aluno leu os elogios para o colega e entregou a redação com um

⁵⁹ Atividade anexo B

bombom como se fosse um presente para o colega. Eu também disse alguns elogios à professora regente e nos abraçamos, os alunos gostaram muito e lhes contamos em inglês que fomos colegas de universidade. Meu objetivo era ensinar empatia, principalmente para Bia que ficou muito feliz com os elogios do colega, e reparei que enquanto ele lia, ela fazia movimentos estereotipados batendo as mãos na cabeça de alegria, principalmente quando o colega lhe disse:
- *I like your hair.*

Bia apresenta dificuldades em tecer elogios para colega o que demonstra sua dificuldade em atribuir estados mentais a ela mesma, ou seja, o que ela pensa sobre a colega.

Fotografia 3-Produção Escrita de Bia



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora, dia 16/09

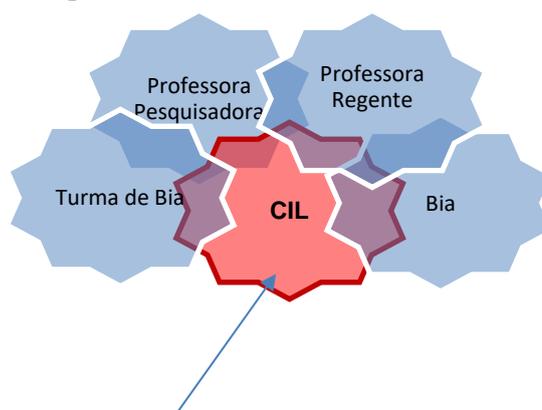
O jogo comunicacional em que a aula de LE está envolta ajuda a construir a identidade do aprendiz e como foi ponderado por Dörnyei (2005), a aula de LE é realmente uma arena social. Bia conseguiu atribuir um papel a sua colega e ainda se esforçou em abraçá-la ⁶⁰para entregar o “presente” proposto na atividade. Propor atividades comunicativas significativas para todos é o desafio do professor de LE. Na próxima seção, reportaremos sobre como o contexto de pesquisa, o CIL, influencia este desafio.

⁶⁰ Muitos autistas apresentam dificuldades com o toque devido à sensibilidade sensorial presente no TEA.

4.2 O CIL

Nesta seção, reportaremos sobre o contexto maior em que a pesquisa está inserida, o Centro Interescolar de Línguas, não só o CIL onde a pesquisa foi realizada, mas a base organizacional das ações didáticas dos CILs, as diretrizes pedagógicas dos CILs do Distrito Federal.

Figura 25: Análise do Fractal: CIL



Fonte: Elaborado pela autora

Nas diretrizes pedagógicas dos CILs do DF é apresentado o seguinte objetivo específico dos CILs: “Propiciar a aprendizagem/aquisição de outra língua de forma inclusiva e com qualidade social, visando ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento integral do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19). Assim, os CILs têm o ensino inclusivo e o respeito à diversidade como parte de sua função social.

Nas diretrizes pedagógicas dos CILs, é reportada a organização escolar em ciclos e não em blocos de aprendizagem. Dessa forma, o aprendiz é avaliado de forma contínua e não somente ao final de um bloco de aprendizagem, como o semestre ou o ano. O ensino em ciclos questiona o paradigma tradicional da organização curricular em séries que privilegia a retenção de conteúdos em um determinado espaço de tempo mais curto. Sobre a organização pedagógica pautada por ciclos, as diretrizes apontam:

O trabalho com a linguagem e a organização escolar em ciclos têm em comum a dinamicidade, ambos são flexíveis e não se limitam a estruturas rígidas. Nessa perspectiva, a aquisição de uma língua não está restrita a um conjunto de conteúdos com prazo para serem

adquiridos. Os ciclos são, portanto, uma forma de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos que considera a lógica do processo, o trabalho coletivo e a avaliação formativa, visando promover a progressão da aprendizagem/aquisição de línguas sem prejuízo da qualidade. Os objetivos a serem alcançados ao final de cada ciclo devem estar claros tanto para os professores quanto para estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 24)

Seguindo a lógica organizacional do ensino em ciclos, o documento cita possíveis estratégias para ações pedagógicas nesta organização:

A organização em Ciclos de Aprendizagem chama a atenção do professor e de toda comunidade escolar para uma realidade que sempre existiu e muitas vezes foi desprestigiada: a heterogeneidade. É preciso valorizar as necessidades dos estudantes e buscar maneiras para atuar em turmas heterogêneas de modo a melhor alcançar os objetivos de aprendizagem em cada ciclo. Para isso, a UE⁶¹ pode valer-se de diferentes técnicas pedagógicas como reagrupamentos intra e extraclasse, atividades interventivas, monitorias, entre outras estratégias. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 23)

O documento ainda acrescenta:

A UE precisa formar comissões de professores das respectivas línguas e propiciar momentos coletivos para reflexão e análise dos instrumentos e registros (relatórios, autoavaliações, registros reflexivos, etc.) dos estudantes a fim de acompanhar seu desenvolvimento dentro do ciclo, observando os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Ao final de cada ciclo, o grupo de professores, em conjunto com a equipe de coordenação, prevê a progressão ou retenção de cada estudante, de acordo com os objetivos elencados no início do processo. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 63)

As diretrizes também apontam que as UEs têm o prazo de até três anos a partir da publicação das diretrizes (2019) para a implementação dessa organização pedagógica. Antes os CILs ainda não tinham uma diretriz curricular definida. O curso era de natureza extracurricular e dividido em semestres, sendo que cada CIL seguia uma lógica curricular de acordo com os livros didáticos que eram adotados por cada escola.

Assim, no momento em que a coleta de dados foi realizada (segundo semestre de 2019), os CILs ainda estavam em processo de construção dessas diretrizes e também de construção da estrutura pedagógica pautada pelos ciclos.

⁶¹ Unidade de Ensino

Ao longo da coleta de dados, percebemos que a inclusão é almejada pelo CIL onde a pesquisa foi realizada, pois no PPP da instituição de 2018 o caráter formativo da avaliação é mencionado, bem como o ensino em ciclos e o desejo da escola em diminuir a reprovação e a evasão. No PPP do CIL pesquisado, as características e funções da sala de recursos ainda não estão descritas, já que o PPP é de 2018. Outra característica reportada no PPP é a visão de ensino pautada por uma abordagem intercultural e inclusiva. Para tanto, o livro didático não é utilizado na escola e os materiais são construídos a partir do que a escola denomina “conteúdos mínimos”, um cronograma dos conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do semestre, na tentativa de respeitar a realidade em que os estudantes estão inseridos.

O CIL onde a pesquisa foi realizada almeja uma abordagem comunicativa. Por isso, há a tentativa de construção de materiais próprios. Entretanto, muitos níveis continuam a ter os conteúdos mínimos baseados em sequências didáticas de livros adotados antes pela escola. Apesar de intencionar uma abordagem comunicativa, o curso ainda tem um forte eixo gramatical na sua linha de conteúdo. Para o aprendiz TEA, não ter o livro didático pode ser uma desvantagem, já que estes aprendizes são visuais e necessitam de um sistema de ensino estruturado. No entanto, concordamos parcialmente com a postura adotada pela instituição em pautar seus conteúdos pela necessidade e realidade de seus aprendizes. Porém, também consideramos que se o professor se apropria do livro didático como um artefato,⁶² há a possibilidade de adaptação de atividades propostas nele para a realidade do contexto de aprendizagem.

Apesar de aspirar ao ensino em ciclos, encontramos algumas barreiras em aspectos organizacionais do CIL em questão. Na prática, mesmo com uma tentativa de avaliação formativa, há a predominância do ensino em blocos de informação e a preponderância do aspecto somativo da avaliação, já que Bia reportou estar feliz porque tinha tirado média sete e assim poderia estudar japonês (excerto 2, seção 4.1 sobre Bia). A condição de Bia, por ser TEA, não é levada em consideração para que

⁶² Para a teoria sociocultural de Vygotsky a “relação do homem com o mundo é mediada por ferramentas ou artefatos que podem ser materiais ou simbólicos.” (TONELLI, 2013). Para Tonelli (2013), o livro didático quando apropriado como artefato pelo professor pode ser considerado um instrumento de mediação no ensino-aprendizagem de inglês. Assim, indicamos seu artigo para uma compreensão melhor sobre o assunto nas referências desta dissertação: (TONELLI, 2013)

ela possa estudar o outro idioma e sim sua nota. A preponderância do ensino em blocos é reportada pela professora no que diz respeito à semestralidade:

Excerto 53 (Transcrição, Encontro Reflexivo, dia 11/11/2019. Professora Amanda)

... eu penso assim que essa questão da semestralidade, ela é mui::to boa para os neurotípicos, eu acho que para os alunos que apresentam necessidades especiais' não' você sabe por que" porque a gente passa a conhecer o aluno no meio do semestre, então quando você começa a conhecer aquele aluno, a como ajudá-lo' o semestre acaba' entendeu' e aí eu sinto isso com a Bia, sinto isso com a ((outra aluna da professora que é disléxica)) ((ainda sobre a aluna disléxica)) eu fui atrás do laudo dela tardiamente /.../

Depois, cogito com a professora que o ideal seria então que o professor de LE ficasse com o aprendiz TEA no período de um ano, mas a professora avalia sobre a possível não aceitação dos colegas. A professora também reporta sobre como o ambiente físico não é propício para a concentração dos aprendizes pelo barulho.

Excerto 54 (Transcrição, encontro reflexivo, dia 11/11)

e assim Cris, infelizmente, conhecendo a nossa realidade, uma galera iria escapar, " ah, eu sou o primeiro a escolher para que vou pegar isso aqui", para quem que ia sobrar" então assim Cris' é tudo muito delicado' eu acho que nosso processo educacional como um todo ele é muito complicado' você não ter o mínimo' a gente precisa do mínimo só' se eu tivesse aqui oh como é que um autista funciona, essa primeira parte do seu artigo, isso aqui é o mínimo" que você tem que fazer, o autista pode reagir assim, ele é muito né' às vezes, eu tenho a preocupação com o som' às vezes' quando ela põe a mão na cabeça' eu fico pensando assim' é o som' mas" o ambiente por si só é muito barulhento' até a gente fica' às vezes" meu Deus" quanto barulho né' /.../

A fala da professora demonstra a crise de paradigmas que a inclusão provoca em todo o contexto educacional em geral, não sendo diferente no contexto do CIL. A professora também reporta em sua fala outros questionamentos que devem ser relacionados à inclusão como, as barreiras da estrutura física da escola e a lacuna na formação dos professores, que culminam na não aceitação, por parte de alguns professores, de aprendizes TEA. As diretrizes dos CILs pressupõem o desenvolvimento integral do estudante, mas chegamos a um impasse, pois "para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (MORIN, 2001 *apud* MANTOAN,

2003, p.14). Este impasse é demonstrado quando a professora afirma que “uma galera iria escapar”, ou seja, mesmo que as diretrizes pedagógicas objetivem a formação integral do aprendiz, não é possível que esta formação ocorra se os professores não a incorporarem em sua prática.

Professora Amanda ainda reflete mais sobre a influência do contexto no desenvolvimento de Bia na LE:

Excerto 55 (Transcrição, Encontro reflexivo, dia 11/11)

Professora: então assim” né’ Cris’ a gente tem que ver o histórico dela também na escola’ né’ assim’ se você não tem muita motivação para aprender’ você não vai aprender’ já” não tem a motivação interna’ né’ que a gente não vê muito’ e se o ambiente não fornece pra ela a externa aí” realmente” então eu acho assim que tem essa deficiência nas competências mesmo” mas houve falha em todo o processo de aprendizagem dela’ entendeu” aí, ela chegou num nível que mm enfim que ela não corresponde’ que ela precisa pausar demais pra entender’ o que a gente tá falando’ você pode perceber que quando eu falo somente em inglês em sala ela nem olha pra mim’ ela não presta atenção naquilo’ parece que não faz muito sentido pra ela’ a não ser que o tópico interesse’ aí ela olha’ mas assim a gente não pode prestar atenção só no que a gente gosta’ “ ah a aula é sobre isso hoje eu vou prestar atenção’ hoje é sobre isso’ então hoje eu não vou” enfim’ você tem que prestar atenção na aula, porque” você tá aqui pra aprender e eu acho essa parte muito difícil com ela’ de buscar atenção éeee aquela questão da dependência também” se estou por perto ela faz’ se eu saio’ ela não faz’

Identificamos do excerto 55 que o acompanhamento do desenvolvimento de Bia ao final de cada ciclo também não foi realizado, já que a professora regente não obteve informações sobre o desenvolvimento de Bia em LE antes de iniciar seu trabalho. A professora obteve apenas o laudo, o que é importante, mas apenas rotula e não provê a professora com informações sobre Bia como aprendiz de LE. Tampouco, houve um trabalho sistemático para fazer com que Bia utilizasse o idioma porque, como foi reportado pela professora, há uma falha nas competências⁶³ de Bia.

A falta do mediador também é demonstrada. A lei 12.764/12 de proteção às pessoas no espectro autista prevê um acompanhante especializado:

⁶³ Professora se refere às subcompetências (linguística, metalinguística, interacional, discursiva e textual) do modelo de competência comunicativa de Souto Franco e Almeida Filho (2009) mencionadas em outro estudo desenvolvido por mim ao final da disciplina Competência Comunicativa. Neste estudo, entrevistei um aprendiz no espectro autista e tentei mapear suas subcompetências parte do modelo supracitado. A professora leu o estudo como insumo gerador para o referido encontro reflexivo.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso às ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) à nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - O acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, **terá direito a acompanhante especializado**. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

Portanto, na nossa visão, para que este trabalho de mediação seja benéfico para todos os aprendizes, nos CILs, o mediador deveria ser um professor de LE que entenda as características do TEA e também princípios básicos de análise do comportamento aplicada.

A professora Amanda também relata sobre a falta de um mediador e os impactos da falta de um processo reflexivo sobre estratégias que beneficiem os aprendizes com deficiência:

Excerto 56 (Transcrição, Entrevista Final, Professora Amanda)

eu entendo” eu acho que a gente conseguiu uma pequena parte’ nós duas juntas pelo menos no meu trabalho uma pequena parte porque muita coisa não depende da gente e a gente não consegue tudo’ por exemplo’ o seu computador ajudou muito a Bia’ não sei se semestre que vem, aliás, acho que né’ eu até pensei nisso pro ((outro aluno com deficiência)) porque ele também tem dificuldade’ até mais que a Bia ele tem’ só que assim a gente não tem esse amparo nem em relação à escola /.../ ((professora questiona sobre uma aluna disléxica que tinha e que não pode ser matriculada no currículo pleno, eu lhe esclareci que poderia sim, desde que fosse previsto no PPP)) então é assim’ Cris’ é uma educação inclusiva que não é feita da forma certa’

Pesquisadora: a inclusão fica a cargo só do professor’

Professora: só do professor’ exatamente’ e pra gente é muito pesado’ eu falei pra você desde o início da pesquisa que minha maior dificuldade é lidar com os dois universos’ o tempo todo’ e é realmente TENso’ com a Cris na sala ou sem a Cris na sala’ entendeu’ claro que você estando aqui é mais um auxílio pra mim’ mas é eu estou aqui atendendo a Bia e quando eu saio’ igual eu te falei’ ela desmontou

tudo' então eu precisaria de alguém pra instruir' pra orientar' espera aí" não muda' vamos corrigir' se eu dou as costas pra ela"

No caso de Bia, ela necessita do mediador em sala e não somente do acompanhamento na sala de recursos. A questão de uma bidocência⁶⁴ no CIL nos leva a refletir sobre o papel do professor da sala de recursos neste contexto de ensino de idiomas. De acordo com as diretrizes pedagógicas dos CILs do DF, as atribuições do professor da sala de recursos são:

- Atuar como docente nas atividades de complementação curricular específica.
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum (do CIL) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ou TGD.
- Promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da Instituição Educacional.
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 69)

Ao verificarmos as diretrizes, alguns questionamentos são trazidos à tona, como a questão da competência linguística do professor da sala de recursos porque seria necessário que este profissional pudesse auxiliar os aprendizes em todos os idiomas oferecidos nos CILs. O segundo questionamento é a carga horária deste profissional, pois as diretrizes apontam no mínimo dez estudantes para o professor com a carga de 40 horas semanais que ofereceria de um a três atendimentos por semana para os estudantes.

Para que esse atendimento realmente colabore com o andamento pedagógico, comprovamos que, no caso de Bia, que pode ser o caso de outros autistas, seria necessário um acompanhamento em sala para a atuação colaborativa com o professor da classe comum. Não cogitamos um acompanhamento em todas as aulas como ocorreu na pesquisa, mas pelo menos nas aulas iniciais de cada bimestre, pois sem a observação e avaliação em conjunto, não há como os professores da classe comum e da sala de recursos atuarem de forma colaborativa. No CIL onde a pesquisa

⁶⁴ Entendemos como bidocência o trabalho de dois professores de forma colaborativa para a promoção da inclusão de um aprendiz. Ela pode ser caracterizada pelo trabalho do professor da sala de recursos e o professor da classe comum ou um professor mediador e o professor da classe comum. Para mais informações sobre a bidocência, indicamos nas referências desta dissertação: (PINHEIRO; MASCARO, 2016)

foi realizada, só havia um profissional, que nas aulas de quartas-feiras⁶⁵, não podia fornecer atendimento porque estava em reuniões de formação na regional de ensino onde a pesquisa foi realizada.

O papel do professor da sala de recursos é atuar com o professor da classe comum, o que não pode ser confundido com uma prática segregadora como se o desenvolvimento do aprendiz em LE fosse responsabilidade somente do professor especializado, visto que isso caracteriza integração e não inclusão. A inclusão pressupõe trabalho reflexivo em equipe. Quando tal trabalho não ocorre, os profissionais correm o risco de não atuarem de acordo com suas atribuições, o que nos leva a questionar a falta de profissionais para uma real inclusão nos CILs do DF.

As diretrizes pedagógicas preveem o acompanhamento de profissionais com formação em pedagogia e psicologia nos CILs por meio do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA):

“O SEAA é um serviço técnico pedagógico de caráter multidisciplinar, constituído por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia que atuam nas UEs com objetivo de promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas dentro do contexto escolar/educacional, conforme a Orientação Pedagógica.” O estudante com transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) deverá ser atendido pelo SEAA, em consonância com oferta preconizada pela SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 69)

Sobre a ausência desse segmento no CIL onde a pesquisa foi realizada, professora Amanda e eu refletimos, pois tal ausência faz com que o professor da sala recursos acabe tomando as atribuições desses profissionais para si:

Excerto 57 (Transcrição, Encontro Reflexivo, dia 11/11)

Professora: acho que essa questão de uma psicóloga, psiquiatra seria muito importante pra ela porque ela tem muita necessidade de falar também e a gente não tem esse tempo pra ouvi-la' você entende' você tá na sala tem o conteúdo pra cumprir, aí ela vem... acho que na aula passada mesmo você não ouviu, mas eu achei muito bonitinho' ela sentou lá e ela começou a falar da aparência novamente' nem me lembro exatamente o quê... e ela disse assim pra mim “ o, professora, desculpa” eu disse “ ué por que você tá se desculpando?” ela disse “ ai, eu acho que você tá cansada dessa conversa.”

⁶⁵ As aulas de Bia eram segundas e quartas-feiras.

Pesquisadora: você viu que ela percebe? ((sorrindo))

Professora: ela percebe né' mas assim eu nem fiz nada que que" não fiz cara feia, não respirei fundo, não fiz nada, fiquei até surpresa com a pergunta dela' falei assim "senta lá e depois a gente conversa" ela tem essa necessidade muito grande de falar e ela tinha que ter esse momento pra ela falar' entendeu? ainda que talvez ninguém encontrasse a solução para os problemas dela'

Pesquisadora: às vezes o ((professor da sala de recursos)) faz muito isso com ela, ele escuta muito ela e às vezes a gente fica, igual eu mesma "mas ele tem que trabalhar competência linguística" e eu acho que ele tem mesmo, tem que dosar porque' eu tento dosar' eu escuto e digo "tá bom, meu amor, agora vamos estudar"

Professora: por isso que o psicólogo seria importante"

Pesquisadora: pois é, porque o ((professor da sala de recursos)) ele está fazendo as vezes de psicólogo dela, mas também é necessário que ele faça isso, uma vez que eu vim aqui eles estavam conversando' ele estava super atencioso tentando fazer ela desconstruir /.../ e tentando argumentar com ela' por isso' outra intercorrência é ter só um professor porque por exemplo" eu vim aqui' a gente encontrou um equilíbrio porque eu tento trabalhar a competência linguística com ela e ele entra muitas vezes nessa parte, sabe" de meio psicólogo' por isso que eu acho que ele sozinho também é meio difícil e tal...

Professora: agora isso pode ser um pouco perigoso também né? porque nossa formação...

Pesquisadora: não é essa... isso...

Professora: então às vezes' a gente fala uma coisa e a gente pode tá ajudando muito e pode tá atrapalhando muito também' mas realmente ela tinha que ter um acompanhamento...

Ressaltamos que o componente afetivo é importante para o desenvolvimento em LE e as teorias humanistas já fizeram com que os profissionais do ensino de línguas levassem para sua prática a afetividade. É importante ouvir nossos aprendizes, esse papel também é nosso. Contudo, tal fato não descarta a importância do acompanhamento do psicólogo escolar por mais que o ensino de línguas incorpore conhecimentos da área de psicologia. Como a professora Amanda ressaltou, nossa formação não é essa e temos outras atribuições em sala.

Bia também lembra a importância do mediador e acompanhamento especializado:

Excerto 58 (Transcrição, entrevista final, Bia)

Pesquisadora: mas então' me conta aqui, voltando para a aula de inglês' é porque a teacher precisa para eu fechar a minha pesquisa' sabe' teve alguma atividade que a teacher fez que você gostou mais? que te chamou mais atenção?

B: tipo assim, com alguém para me ensinar fica mais fácil'

/.../

Pesquisadora: o que o autista precisa mais que as pessoas normais?

Bia: atenção né' nem sempre o autista' ele vai entender as coisas' tipo iiiiii:: o negócio, que se até:: mesmo precisar colocar algum profissional para ajudar"

Bia ressaltava a importância de lhe darem atenção, ou seja, com ajuda ficou mais fácil aprender. Assim, faz-se necessário que os CILs reflitam mais sobre o papel do professor da sala de recursos e da bidocência no ensino de línguas.

A coleta de dados foi feita no primeiro ano da sala de recursos na escola. Sendo assim, esse segmento ainda estava construindo sua identidade e as atribuições do professor da sala de recursos ainda não estavam claras. Logo, tive que intervir bastante e atuar com a professora regente de forma colaborativa para a criação de estratégias de aprendizagem para a inclusão de Bia. O excerto 59 demonstra a falta de experiência da equipe em aspectos de inclusão. A equipe ainda estava trilhando um caminho de construção identitária e recorreram a mim para isso:

Excerto 59 (Nota de Campo, após a observação de aula do dia 02/09)

Neste mesmo dia, fiquei até mais tarde conversando com o orientador educacional da escola que não me conhecia. No dia anterior, a professora havia me mandado mensagem dizendo que o professor da sala de recursos queria conversar com a turma juntamente com o orientador sobre Bia e eu desencorajei a prática por achá-la segregadora, pois o professor da sala de recursos havia dito à professora regente para levar Bia para sala de recursos enquanto eles conversavam com a turma. Conversei com o professor da sala de recursos sobre o assunto, ele acatou minha opinião e depois fui esclarecer ao orientador que Bia não sofria bullying no CIL, pois ele havia sido informado que Bia poderia sofrer bullying na sala. Eu disse que não e que trabalharíamos a questão do autismo de Bia pedagogicamente.

O contexto de pesquisa, o fractal CIL, teve grande influência em meus múltiplos papéis como pesquisadora, conseqüentemente, para o andamento da pesquisa. Pela falta de um mediador, tive que atuar como mediadora de Bia. Pela assistemática no trabalho pedagógico com Bia, foi necessário estabelecer bases para observar seu desenvolvimento em LE. Portanto, tive que intervir no trabalho da sala de recursos, tentando criar estratégias para que Bia utilizasse o idioma com seu professor de lá. Também houve minha intervenção nas lacunas da formação da professora regente que também eram minhas antes do início dos meus estudos para a pesquisa. Além disso, tive que intervir no trato com a turma de Bia no que dizia respeito ao autismo dela. Ter que estabelecer tais bases para que o trabalho pedagógico fosse possível e para que Bia pudesse utilizar o idioma me impediu de ter uma visão mais focada em seu desenvolvimento em LE e mais profunda dos impactos do TEA no uso da LE.

Acreditamos que os caminhos para a inclusão na escola pesquisada sejam o trabalho sistemático em equipe e a formação continuada dos membros da equipe pedagógica, professores e gestores. Para que o trabalho em equipe ocorra, os membros da equipe pedagógica precisam (re)construir e co-construir suas crenças sobre inclusão e ensino de LE. Vimos anteriormente que tais crenças podem estabelecer barreiras para a inclusão na escola como no acontecimento descrito na seção 4.1 em que o professor sugeriu à mãe de Bia que a aprendiz mudasse de turma. Essa reconstrução e co-construção de crenças está relacionada diretamente à formação continuada dos professores, pois por meio dela é que as possibilidades de inclusão são vislumbradas.

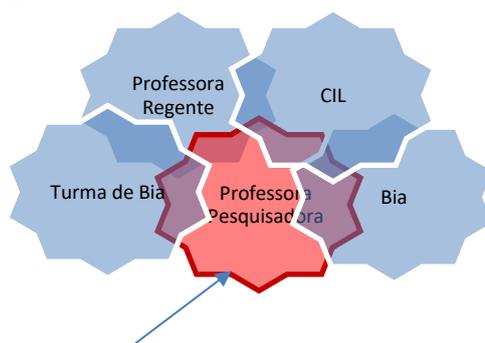
Ressaltamos que apesar dos percalços descritos nesta seção, o CIL onde a pesquisa foi realizada e o professor da sala de recursos abriram as portas para este estudo. Este foi um retrato de um dos caminhos não-lineares do sistema complexo de pesquisa, o que não significa que este contexto não anseie pela inclusão. No entanto, para trilhar o caminho até ela, é preciso que reconheçamos nossa constante incompletude e imperfeição enquanto educadores.

Na próxima seção, discorreremos sobre o meu percurso reflexivo como professora pesquisadora, reconhecendo minha incompletude e as influências do contexto em meus papéis na pesquisa.

4.3 A Professora Pesquisadora

Nesta subseção, discorrerei sobre meus anseios e quão me (re)construí como “escrava de circunstâncias externas” como na epígrafe deste capítulo, já que desempenhei múltiplos papéis no contexto de pesquisa. Discorro também sobre minha proposta de educação inclusiva para aquele contexto.

Figura 26-Análise do Fractal: Professora Pesquisadora



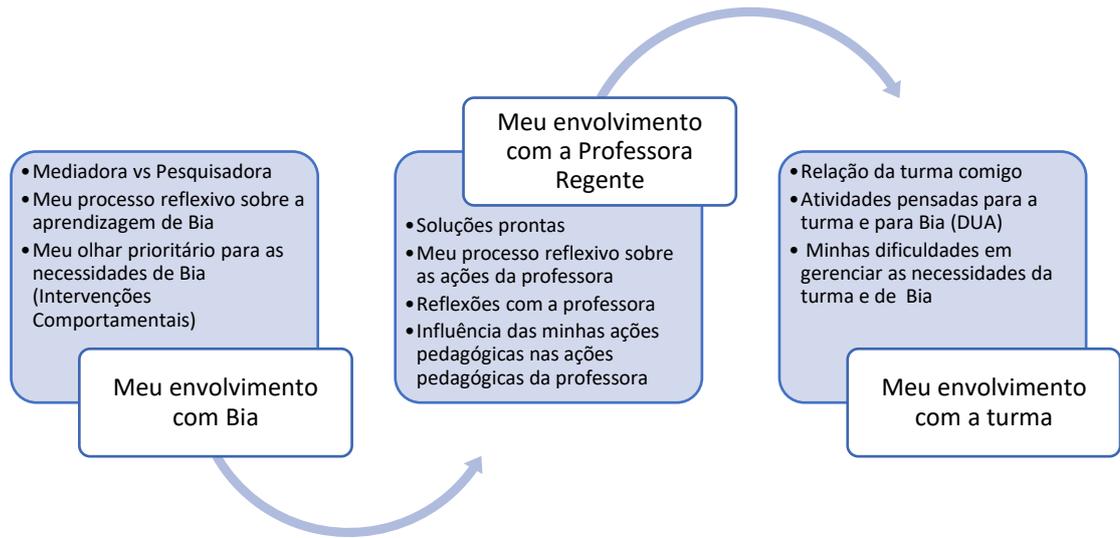
Fonte: Elaborado pela autora

Meu caminho de pesquisa foi marcado pelo meu envolvimento com Bia, pois desempenhei o papel de sua mediadora em sala, o que fez com que eu fosse seu primeiro suporte e tivesse um olhar prioritário para suas necessidades. Na pesquisa-ação colaborativa, o pesquisador precisa encontrar o equilíbrio entre seu papel de observador e seu papel na estrutura social do contexto de pesquisa (BURNS, 1999). Encontrar tal equilíbrio é árduo em qualquer processo de pesquisa-ação, mas nesta pesquisa-ação foi ainda mais, pois os envolvidos no contexto de pesquisa, por algumas vezes, esperaram de mim soluções imediatas de maneira inconsciente pelo estigma do professor especializado, mas eu estava descobrindo as necessidades da aprendiz e da professora participantes junto a elas.

Além do meu envolvimento com Bia, houve meu envolvimento com a professora regente em um constante processo reflexivo. Nesse processo, influenciei as ações pedagógicas da professora. Nós refletimos juntas e, algumas vezes, trouxe a ela soluções prontas a partir de minhas cogitações sobre o desenvolvimento de Bia em LE. Houve também meu envolvimento com a turma de Bia, pois eu havia sido professora de muitos aprendizes daquela turma anteriormente. Neste envolvimento

com a turma, reportarei sobre como os aprendizes dessa turma me acolheram e minhas dificuldades em gerenciar as necessidades da turma e as necessidades de Bia. A seguir, uma representação da minha relação com o contexto de pesquisa na figura 23:

Figura 27-Trajatória de Pesquisa- Professora Pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora

Os excertos 20 a 24 demonstram meu papel de mediação e que eu fui, muitas vezes, o primeiro suporte de Bia em sala. Minhas intervenções evidenciam como a professora regente também enxergava o processo de inclusão no contexto em questão, pois há, para ela, a necessidade dessas intervenções para ações pedagógicas que incluíssem Bia, bem como a visão de Bia que também me vislumbrava como seu primeiro suporte.

Excerto 20 (Nota de Campo, observação de aula, dia 28/08)

Eu participei com a aluna. Tínhamos que falar sobre cinco de nossos hobbies, anotei os meus em seu caderno e tentei fazer com que ela falasse os dela em inglês, mas sinto que faltam componentes visuais para este tipo de atividade com ela. A professora apresentou um slide com os benefícios sobre ter *hobbies* e Bia ficou me perguntando a tradução dos slides, mas não se interessou muito.

Excerto 21 (Nota de Campo, observação de aula, dia 04/09)

Emprestei meu computador para Bia, assim como estou fazendo todas as aulas por causa de sua disortografia e lhe disse que ela seria a secretária do grupo.

Os acontecimentos descritos nos excertos 20 e 21 ocorreram logo no início da coleta de dados, neles fica evidenciado que a professora ainda não havia traçado estratégias de ensino específicas para Bia. Ainda assim, há a estratégia da minha intervenção, ou seja, nesta parte da coleta de dados, a estratégia para a promoção da inclusão de Bia é ter ajuda de outro profissional. Na análise do fractal da professora regente, reportaremos seu percurso de percepção sobre a inclusão

Excerto 22 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/09)

Ajudei Bia na elaboração de seu parágrafo usando meu computador. Ela estava com muita preguiça de fazer a atividade e eu lhe disse: Bia, você não quer fazer relações internacionais? Como você vai fazer a redação do vestibular nessa preguiça, vamos... e ela foi dizendo em Português e eu lhe disse em Inglês e lhe dei pistas de como melhorar seu parágrafo. Contudo, acho que se eu não estivesse na sala, talvez Bia não tivesse feito o parágrafo de forma alguma, sendo que este parágrafo valia nota.

Excerto 23 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/10)

Copiei as perguntas para Bia porque o tempo da aula estava contado para que fôssemos ao laboratório.

No excerto 22, a professora seguiu com a mesma estratégia e não pensou no instrumento avaliativo levando em consideração as dificuldades de Bia. Já no excerto 23, a professora regente havia refletido bastante e eu estava interferindo menos, mas a intervenção foi necessária como um auxílio para o gerenciamento entre as necessidades de Bia e as necessidades dos colegas. Observamos nesse excerto, a necessidade de um mediador para um autista com um nível maior de disfunção executiva.

Excerto 24 (Nota de campo, observação de aula, dia 27/11)

Quando retornou, Bia estava chorando copiosamente. Tive que sair da sala e ir atrás de Bia na sala de recursos e a convenci a voltar para sala.

No excerto 24, minha intervenção foi necessária quase ao final da coleta de dados quando a professora já conseguia lidar melhor com os comportamentos de Bia.

Não obstante, ela também tinha que estar em sala, dar atenção aos outros aprendizes, então nesse excerto, também percebemos a falta do mediador. Há também no acontecimento descrito no excerto 24, a presença do componente afetivo, pois Bia apegou-se a mim e em momentos de crises mais significativas, eu era a pessoa que conseguia acalmá-la, tanto na sala de aula quanto na sala de recursos.

Ao longo dos dados, fica demonstrado também meu processo reflexivo sobre o desenvolvimento de Bia na LE, uma construção de descobertas galgada entre observações e constantes leituras sobre as teorias relacionadas ao TEA. Nos excertos 25, 26 e 27, identificamos parte deste percurso reflexivo:

Excerto 25 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/09)

Cheguei mais cedo para ajudar Bia, mas ela não havia chegado. Meia hora antes da aula ela chegou, mas não havia trazido sua pasta com os exercícios extras que dei a ela. Então abri alguns exercícios sobre animais no computador que ela fez e gostou. Os exercícios descreviam os animais e ela tinha que adivinhar quais eram. Nós repetimos também um exercício com nomes de animais marinhos. Bia tem uma memória fantástica para palavras soltas, porém tem sérios problemas de competência pragmática (teoria da coerência central fraca de Uta Frith)

No excerto 25, há a minha reflexão sobre a teoria da coerência central fraca, pois percebo a ótima capacidade de Bia para a memorização de palavras soltas, mas sua dificuldade em uso contextual da língua, a competência pragmática. Do excerto 25, também podemos depreender a influência do contexto da pesquisa, o fractal CIL, em minhas ações como pesquisadora, uma vez que percebi como o professor da sala de recursos trabalhava com Bia suas questões psicológicas e afetivas, sendo muito carinhoso e atencioso com ela, mas não trabalhava suas questões linguísticas. Por isso, fiz uma pasta com exercícios extras para que Bia os fizesse na sala de recursos e melhorasse sua proficiência linguística.

Excerto 26 (Nota de Campo, observação de aula, dia 06/11)

Bia olha para outro lado e lhe chamo atenção com as mãos. Percebo que Bia não iria escrever todas as sentenças, a escrita é algo muito difícil para ela, então pego meu computador para que ela escreva as sentenças, mas mesmo digitando, ela digita com dificuldade e tende a digitar as palavras na forma que são pronunciadas, quando pronunciei “the”, ela digitou “di”. (a consciência fonológica de Bia na língua inglesa é bem reduzida)

Excerto 27 (Nota de Campo, observação de aula, dia 23/11)

Durante o tempo que a professora a ajudou, percebi que, mesmo com a tradução, Bia esquece muito rápido as palavras que a professora acabou de traduzir.

No excerto 26, percebo a consciência fonológica reduzida de Bia o que me levou a cogitar sua possível dispraxia que pode afetar a consciência fonológica do aprendiz.

Já no excerto 27, reflito sobre problemas na memória de trabalho de Bia, traço da disfunção executiva pelo esquecimento muito rápido dos vocábulos, pois a alça fonológica componente da memória de trabalho do modelo de Baddeley (2003) consiste neste armazenamento temporário de vocábulos. Logo, cremos que Bia necessita de exercícios de repetição como *drills*, mas de forma contextualizada e não mecânica.

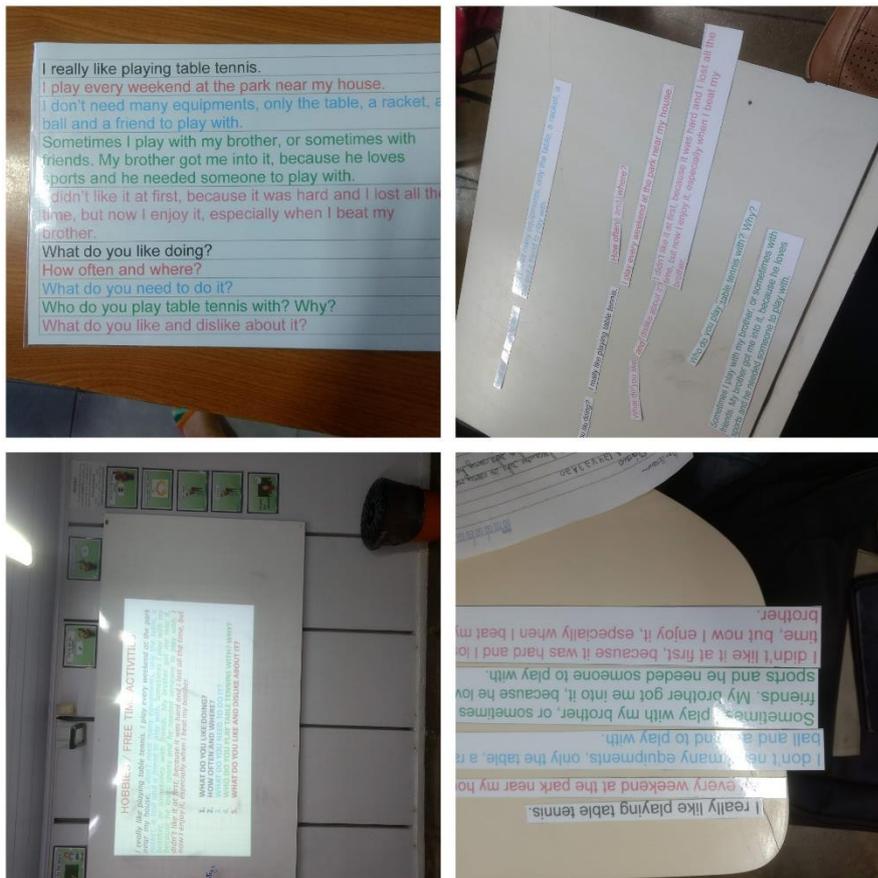
Excerto 28 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/09)

Na atividade de *pair-working* não se envolveu muito pouco com a amiga. Achei que ela iria gostar, pois fizemos *scrambled sentences*⁶⁶ no encontro reflexivo, mas não se importou. Tentarei a atividade outra vez com blocos de lego.

No excerto 28, fica evidenciado meu percurso reflexivo no que diz respeito às construções de estratégias de ensino para Bia. No encontro reflexivo do dia 09/09 com a professora regente, a professora havia me mostrado seu planejamento e reportou-me que iria trabalhar um vídeo na aula daquele dia sobre como escrever um parágrafo sobre os *hobbies* dos aprendizes. A professora já havia preparado perguntas para a construção do parágrafo e um exemplo do parágrafo em um slide no qual as perguntas e as partes correspondentes do parágrafo estavam com cores diferentes. Neste encontro, já percebi que a atividade seria interessante para Bia pelos componentes visuais trazidos pela professora. Deste modo, sugeri à professora que também imprimíssemos a atividade e a recortássemos como um quebra-cabeças:

⁶⁶ Frases revoltas: A atividade consiste em recortar sentenças para que os aprendizes as formem como um quebra-cabeças. Geralmente, eu, professora pesquisadora, escrevo as sentenças na mesma cor e peço para que os aprendizes as coloquem em ordem.

Fotografia 4-Atividade *Scrambled Sentences*



Fonte: Imagens capturadas pela autora, dia 09/09.

No excerto 28, apreendi que a causa do não envolvimento de Bia poderia não estar na atividade em si, mas relacionada a outros antecedentes comportamentais porque Bia estava agitada durante toda a aula por causa do calor. Por conseguinte, coloco o lembrete no excerto de tentar a atividade novamente.

O comportamento de Bia foi algo que afetou muito o andamento da coleta de dados. Assim, minhas intervenções em aspectos comportamentais foram necessárias. Tais intervenções também revelam meu olhar prioritário para as necessidades de Bia.

As questões comportamentais afetaram Bia no uso de LE. Por isso, tive que intervir em questões comportamentais para que ela utilizasse o idioma. Como afirmamos em nossa fundamentação teórica, não pretendemos nesta dissertação defender o ensino de línguas por uma abordagem estruturalista. Acreditamos que o foco da aula de LE deve ser o ato comunicativo. Entretanto, como vimos no modelo fractal de Paiva (2005), o automatismo faz parte de um dos fractais. Assim, consideramos que língua é *também* e *não somente* comportamento, sendo o

comportamento um fractal que interage com outros como aspectos sócio-históricos, interacionais, bio-cognitivos, motivacionais. O comportamento em sala de aula é uma variável contextual do ensino de LE que pode ser, algumas vezes, direcionado pelo professor. Logo, entendemos que o fractal engajamento, suscetível a variáveis contextuais, proposto por Harshbarger (2007), tem esse possível direcionamento comportamental por parte do professor de LE como um de seus subsistemas. Dessa forma, descrevo intervenções de cunho comportamental que foram utilizadas para estabelecer bases para o uso da LE para manter o foco no ato comunicativo e no jogo comunicacional que a aula de LE pressupõe, como relatamos anteriormente, utilizando o modelo da Capacidade de Linguagem de Bachman (1990).

Minha primeira intervenção foi no aspecto do comportamento de Bia em relação ao uso de idioma em sala. Portanto, utilizei a técnica de *Prompting* da terapia ABA e colocava cartões com as sentenças mais utilizadas em sala em cima de sua carteira para que ela fizesse perguntas na LE. Toda vez que Bia dizia uma das sentenças na língua materna, sua professora e eu apontávamos para um dos cartões.

Fotografia 5- *Prompting*⁶⁷ (dica visual)



Fonte: Imagem capturada pela autora

⁶⁷ Aviso ou dica utilizada para encorajar uma resposta desejada pelo aprendiz. Pode ser visual, gestual, ou com ajuda física (FERNANDES, [2017?a])

Nos excertos 28, 29 e 30, descrevo como utilizei reforçamento para estabelecer bases comportamentais para a fluidez da aula e para que Bia pudesse utilizar a LE.

Excerto 28 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 28/10)

Bia se levantou e me pediu mais balinhas das que tinha levado para premiar os alunos e eu lhe disse: - *I'm gonna explain now, if you pay attention, I'll give you some more.* Ela concordou, sentou-se e prestou atenção.

Excerto 29 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/10)

Quando o sinal tocou Bia perguntou: - Hoje me empenhei, cadê meu panda? Eu disse: - *Ok, you'll get your panda.* Fomos até a sala, a professora entregou o panda e eu disse a Bia: - *Come on, give your teacher a hug and say thank you.* Bia abraçou a professora de lado e disse *thank you.*

Excerto 30 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 30/10)

Percebi que Bia estava usando o celular e perguntei: *Bia, turn off the cell phone - Are you checking the padlet?* Primeiro ela não entendeu, eu disse: - *Você está vendo o padlet?* Ela balançou a cabeça dizendo que não. Eu disse: - *Turn off the cell.* Desliga... Eu disse: - *Então, olha para cá. Então guarda.* Bia ainda não guardou o celular. Me abaixei e digo: *Você quer me ver brava com você?* Então, ela guarda o celular. Bia guardou o celular.

No excerto 28, utilizo as balas como um reforço positivo (tipo de consequência que aumenta a probabilidade de repetição do comportamento) para que Bia preste atenção na aula. Já no excerto 29, o acontecimento descrito ocorreu depois de uma aula da professora regente em que levei animais de brinquedo. Bia pediu um panda de brinquedo para a professora e também utilizamos o brinquedo como reforço positivo. Já no excerto 30, utilizo reforço negativo (consequência do comportamento que aumenta sua frequência para evitar um estímulo aversivo), pois Bia guardou o celular para evitar o estímulo aversivo que consistia na minha reprovação de seu comportamento.

Lembramos que estamos descrevendo aqui variáveis contextuais e que os reforçadores utilizados para Bia podem não ser os mesmos para outros aprendizes TEA. O brinquedo como reforçador foi algo que funcionou para Bia, pois era parte do repertório comportamental dela. Ademais, a idade mental de Bia não acompanha sua idade cronológica. Ela apresenta comportamento infantilizado, por isso o brinquedo funcionou como reforço positivo. Para outros aprendizes, o elogio pode desempenhar

a mesma função e outros tipos de reforçadores podem ser utilizados. Assim sendo, o reforçamento depende do engajamento do professor com seus aprendizes para que ele possa conhecer seus repertórios comportamentais. Logo, não é necessária premiação com balas ou brinquedos para todos os aprendizes TEA, os reforçadores descritos funcionaram para Bia.

Sobre meu envolvimento com a professora regente, houve momentos nos quais lhe trouxe algumas soluções prontas, outros em que refleti sobre as ações da professora. Destas ponderações, surgiram os insumos geradores de reflexão em nossos encontros, reflexões em conjunto nos encontros e em momentos durante e após as aulas. Ao final, houve minha influência na prática da professora tanto pelo instrumento: aulas lecionadas por mim, quanto pelo instrumento: encontros reflexivos. Nos excertos 31 e 32, há descrições dos momentos em que trago soluções para a professora regente no que dizia respeito ao possível engajamento de Bia na aula:

Excerto 31 (Nota de Campo, encontro reflexivo, dia: 07/10)

Depois a professora me mostrou os slides da aula e eu disse: - Olha, nessa parte de *listening*, deixe que eles escutem uma primeira vez só para se familiarizarem e depois deixa tocar para responder e pause nas respostas. Vai ajudar a Bia e aos outros. A professora concordou. Eu disse: - Na parte de animais, tenho alguns animais de brinquedo lá em casa e posso trazê-los para você usá-los como *warm up*. Ela indagou: -Como? Eu disse: - Você pode pedir que os alunos classifiquem oralmente antes do slide como *wild, insects, farm, sea, pet*. A Bia precisa de coisas concretas e isso vai beneficiar os outros também. A professora:- Ué, Cris, então te agradeço se você puder trazer. Eu disse: - Trago sim, pode deixar.

Excerto 32 (Nota de Campo, observação de aula, dia 07/10)

A professora distribuiu os animais que eu havia comprado e deu o panda para Bia porque sabia que era seu animal favorito. Os alunos classificaram os animais de brinquedo e ficaram encantados por eles.

Nesta aula, Bia pediu à professora para que lhe desse o panda utilizado na aula como retratado no excerto 29, a professora me olhou com o ar de indagação, mais uma vez lhe dou uma solução e utilizamos o brinquedo como um reforço positivo para Bia. No excerto 33, combino com a professora a solução para o pedido de Bia:

Excerto 33 (Nota de Campo, observação de aula, dia 07/10)

Enquanto os alunos estavam fazendo o exercício, chamei a professora do lado de fora e combinei com ela: - Você pode dar o panda para ela,

mas vai dizer, *it depends on your behavior, if you keep participating like this, I will*. A professora disse: - Combinado.

No início da pesquisa-ação, direcionei muito a professora regente no trato com Bia e este direcionamento foi necessário, pois, naquele momento, eu possuía mais leituras pela pesquisa e convívio com o TEA, por causa de minha filha. Além da convivência com minha filha, a convivência com os colegas dela das terapias e da educação precoce me ensinou muito sobre o TEA. Optamos pela pesquisa-ação colaborativa justamente para ajudar a professora regente e ela utilizou tal auxílio muito bem em suas aulas, principalmente na aula do dia 07/10 descrita nos excertos 31, 32 e 33. Meu papel de mãe, algumas vezes, se mistura ao papel de pesquisadora e professora, mas vejo que tais “identidades fractalizadas” (SADE, 2011) são parte do meu sistema complexo como ser humano, sendo natural que elas viessem à tona ao longo da pesquisa-ação.

Sobre meu envolvimento com a turma, os aprendizes enxergaram-me como mais uma professora e não uma pessoa estranha que havia invadido aquela arena social de sua sala de aula. Em alguns momentos, os aprendizes neurotípicos também recorriam a mim para lhes auxiliar durante as aulas. No excerto 42, quando os aprendizes indagaram se eu poderia substituir a professora e eu lhes expliquei que não, fica evidenciado como os aprendizes já me entendiam como parte daquele contexto:

Excerto 42 (Nota de Campo, Observação de aula, dia: 06/11/2019)

Ao fim da aula a professora diz: - Deixa eu falar uma coisa para vocês, na semana que vem, eu não poderei vir e muitos alunos disseram: - E a Cris?

Já nas aulas lecionadas por mim, tentei pensar em atividades que atendessem as necessidades da turma e de Bia. Portanto, utilizei vários materiais concretos e refleti sobre os parâmetros do DUA para a elaboração das atividades. Meu primeiro desafio foi trabalhar com a turma para construir um entendimento sobre o transtorno do espectro autista, pois os colegas de Bia sabiam que ela era diferente, mas eu percebia que eles não sabiam o porquê e como lidar com ela. Eles a respeitavam, mas não interagiam muito com Bia. Para isso, levei livros sobre ser diferente, como já foi reportado na seção sobre Bia, e utilizei algumas técnicas de ensino que a

professora regente já utilizava para que ela pudesse talvez aprimorá-las posteriormente.

A professora regente já utilizava uma *agenda* em que ela estruturava o que seria trabalhado em sala. A diferença na implementação da técnica consistiu no fato de que a professora regente só escrevia o que seria trabalhado na aula, já, no meu uso, optei por utilizar a escrita e imagens das atividades propostas. Esta já é uma técnica utilizada pelo método TEACCH para autistas que estrutura o ambiente físico para o ensino dos pacientes e também na análise do comportamento, sendo chamada de *Priming*.⁶⁸

Fotografia 6-Técnica: *Priming*



Fonte: Imagem capturada pela autora

Para esta técnica, distribuí as imagens para os aprendizes que tinham que colá-las no quadro para que eles sentissem que estavam construindo a aula também. Utilizei ainda nesta mesma aula, uma atividade de vídeo: *TED-talk*⁶⁹. Coloquei as legendas em língua inglesa quando o vídeo foi visualizado pelos aprendizes. No vídeo, uma adolescente autista britânica explicava o que era o autismo e falava sobre sua experiência de vida. Entreguei aos aprendizes o *script* do vídeo com questões de interpretação e também questões relacionadas ao uso de gerúndio e infinitivo, o tópico gramatical que a professora estava trabalhando. Bia aparentemente compreendeu o

⁶⁸ Consiste em fornecer ao aprendiz uma ideia prévia da competência que ela irá aprender. (FERNANDES, [2017?])

⁶⁹ Apêndice B

exercício e, nesta aula, sua professora e eu invertemos os papéis, pois a professora foi sua mediadora, como descrito no excerto 43:

Excerto 43 (Nota de campo, lecionada por mim, 18/09/2019)

Primeiramente, eu disse: *-Guys, first I want you to watch the video and try to understand the message, don't worry about taking notes.* Depois, repeti o vídeo, lhes entreguei a transcrição e fizemos os exercícios juntos, pausando a cada parte do vídeo. Bia fez o exercício com o auxílio da professora regente e me pareceu que ela compreendeu a mensagem. Depois do vídeo, mostrei aos alunos alguns slides com sentenças proferidas por alunos americanos que tinham colegas autistas e eles davam dicas de como lidar com eles. Quando pedi para Bia que nos dissesse se as dicas eram pertinentes, ela somente leu os slides e não discordou de nenhuma das dicas.

A atenção no detalhe é importante no DUA. Assim, houve a legenda no vídeo que depois foi repetido sem a legenda para que os aprendizes treinassem a habilidade auditiva. Nesta aula, também trabalhei o tema daquele semestre pedindo que os aprendizes escrevessem seus *hobbies* em uma bola de montar, como já mencionei no excerto 16 na seção sobre Bia.

Outra técnica utilizada pela professora, que também usei em uma de minhas aulas, é a correção das sentenças que aprendizes mais erravam nas redações a partir de slides feitos por ela. Os outros aprendizes participavam da atividade, mas Bia estava distante e não prestava atenção à explicação da professora. Deste modo, tentei encontrar uma forma de prender a atenção de Bia durante a atividade que a professora havia me enviado para trabalhar na aula ministrada por mim:

Excerto 44 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia: 28/10/2019)

A professora regente havia me enviado slides com as sentenças que os alunos erraram nas redações para que os alunos as corrigissem. Gostei muito da técnica, porém na aula que observei Bia não se interessou, por isso pensei em fazer algo mais dinâmico para que Bia participasse mais. Levei um jogo pega-peixe, dividi a sala em dois grupos. o jogo era uma *"hot potato"*⁷⁰ e o grupo que pegasse mais peixes ganharia, porém ao final eles tinham que corrigir as sentenças apresentadas no slide que a professora havia enviado, senão tinham que devolver dois peixinhos. Pensei no jogo porque o tema trabalhado em sala era "animais". Bia participou, mas custou a pegar dois peixinhos, e se sentiu bem. Dei aos alunos cinco minutos para tentarem corrigir as sentenças e medi o tempo com uma ampulheta,

70 Jogo 'batata-quente': a atividade pode ser feita de várias formas, mas consiste principalmente em tocar uma música e quando o objeto (uma bola ou outro brinquedo) para no aprendiz, ele tem que fazer algo. Na atividade em questão, duas bolas foram dadas aos dois grupos da sala e quando a música parava aqueles aprendizes tinham que pescar os peixes do brinquedo pega-peixe.

Bia quando viu que o tempo estava sendo marcado, decidiu trabalhar com as colegas e tentou fazer o exercício, sempre traduzindo e ouvi umas das suas colegas lhe dizer: - Não, Bia é pra corrigir, todas as sentenças estão erradas. A professora regente me ajudou durante o exercício, ou seja, os alunos perceberam uma aula em conjunto.

Fotografia 7- Jogo 'pega peixe' para trabalhar sentenças



Fonte: Imagem capturada pela autora

Durante o planejamento da aula descrita no excerto 44, a professora regente havia me dito que iria trabalhar com os aprendizes a escrita de um parágrafo sobre animais. Por conseguinte, pensei no quão árduo seria para Bia a questão de coesão textual pelo seu déficit em competência pragmática devido à coerência central fraca. Também perguntei à professora se os outros aprendizes haviam aprendido a estrutura organizacional de um parágrafo e ela disse que não. Portanto, decidi trabalhar o tópico com os aprendizes e me lembrei da metáfora do sanduíche para a organização de um parágrafo, mas refleti sobre a dificuldade de Bia em compreender metáforas e decidi levar sanduíches de brinquedo para explicar o tópico. No excerto 45, descrevo parte da aula em que a técnica foi utilizada:

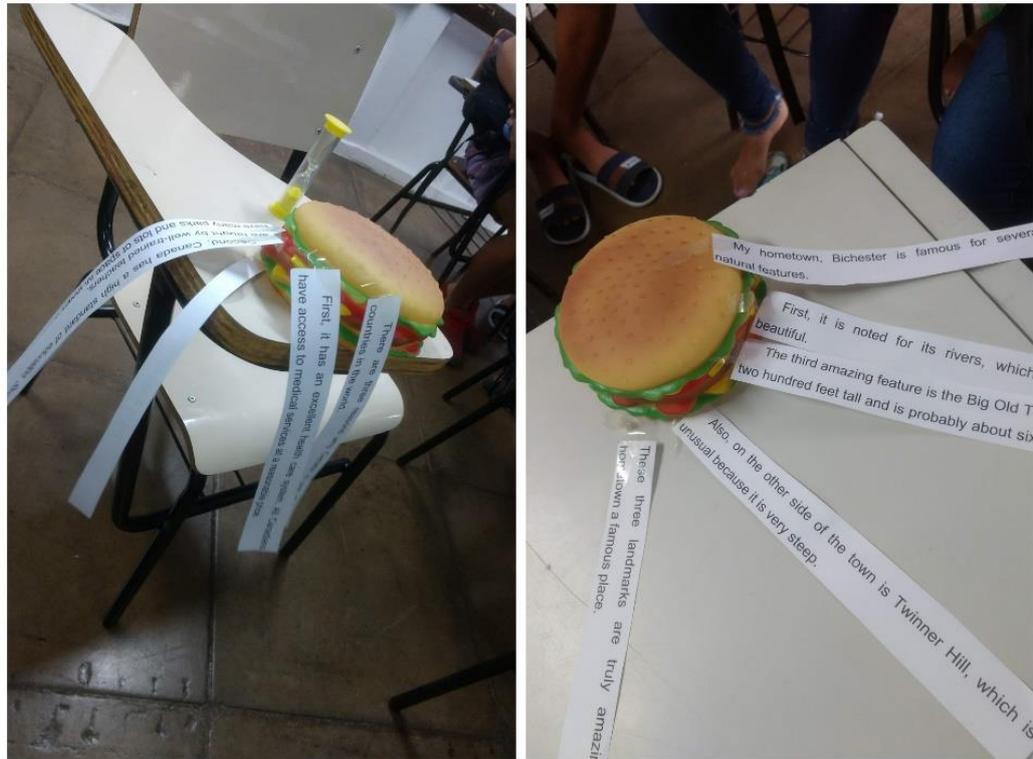
Excerto 45 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia: 28/10/2019)

Expliquei as partes de um parágrafo: *topic sentence*, *supporting sentences* e *concluding sentences* utilizando esta metáfora do sanduíche que pareceu funcionar para Bia, mesmo sendo algo metafórico, acho que funcionou pelo uso de material concreto. Pedi à Bia que lesse uma parte de um slide sobre *concluding sentence* e ela tinha esquecido os óculos. Tive que ajudá-la. Expliquei também os conectores e disse aos alunos:- *Connectors are used to sew the text*. Ok *to sew*, costurar. Os alunos identificaram as sentenças de outro parágrafo e seus conectores. Bia perguntou sobre conectores: *How do you say...?* (Ela está tentando utilizar o idioma) A técnica dos cartões

está funcionando. Expliquei como utilizar o recurso *Padlet* (um painel virtual) e pedi aos alunos que escrevessem seus parágrafos sobre animais no link que lhes enviei com o painel virtual.

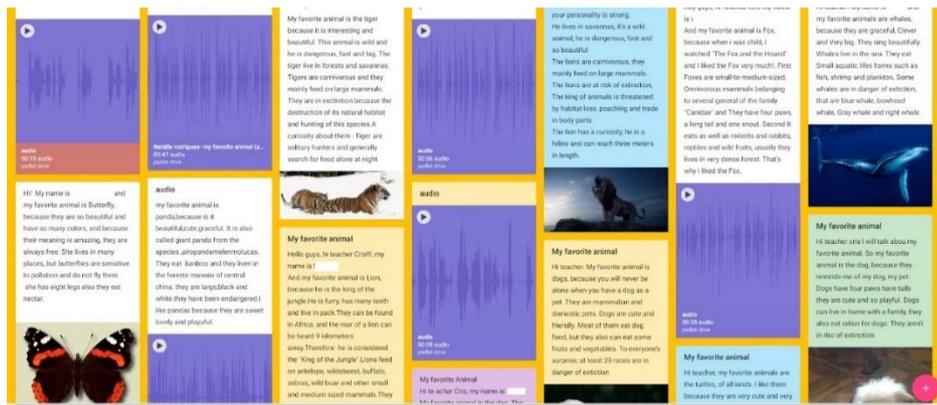
A atividade segue os parâmetros do DUA pelo seu fechamento ao utilizar uma tecnologia de apoio como o *Padlet* já que a barreira na escrita foi minimizada e também por ter sido desenvolvida com múltiplas formas de apresentação: slides, dois parágrafos diferentes, material concreto.

Fotografia 8-Partes do parágrafo



Fonte: Imagem capturada pela autora.

Fotografia 9-Parágrafos produzidos pelos aprendizes no *Padlet*



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora.

No excerto 46, descrevo outra atividade sobre o tema animais. Na atividade, os aprendizes tinham que construir um animal imaginário de massa de modelar. Depois tinham que decidir nome, comida favorita, personalidade do personagem e seus *hobbies*.

Excerto 46 (Nota de Campo, aula dada pela pesquisadora, dia 30/10/2019)

Bia deu um grande sorriso quando abri um balde com massa de modelar. Eu expliquei que os alunos tinham que trabalhar em trios e criar um pet, dar nome a ele, descrever sua personalidade e sua aparência física. Bia ficou muito feliz em tocar na massa de modelar. (trouxe com esse propósito por causa de sua sensibilidade sensorial). Marquei o tempo com a ampulheta. As apresentações foram muito criativas. No grupo de Bia, Bia disse sua parte com prosódia robótica, mas apresentou, participou o que é extremamente relevante. Bia disse: - He is, fala ele (perguntando para colega) *eats everything fish, whiskas, and others* bichinhos, *insects* (tom de pergunta). Todos bateram palmas e sua professora regente filmou quando Bia falou; percebi que ficou contente.

Fotografia 10-Atividade com massa de modelar



Fonte: Imagens capturadas pela autora

No excerto 46, percebemos que a atividade foi pensada para satisfazer à Bia por sua sensibilidade sensorial e aos outros aprendizes também. A atividade foi pensada nos parâmetros do DUA, pois ela promoveu a colaboração entre os aprendizes, ofereceu meios de personalização da informação, ofereceu opções para funções executivas como planejamento e controle de estímulos não-relevantes pelo foco da atividade ter sido prazeroso.

No excerto 47, descrevo mais uma atividade pensada nos parâmetros do DUA no sentido de colaboração entre os aprendizes. Na atividade descrita a seguir, os aprendizes deveriam montar em peças de lego sentenças na voz passiva, o tópico gramatical a ser revisado naquele momento. Segue a descrição da atividade no excerto 47:

Excerto 47 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia: 18/11/2019)

Copiei quatro sentenças na voz ativa no quadro. Pedi aos alunos que organizassem quatro grupos. Distribui para os grupos as mesmas sentenças escritas em blocos de lego e lhes disse que eles teriam que descobrir o que fazer. Bia tentou encaixar as peças de lego de qualquer forma, sem deduzir que eram sentenças. Fui até seu grupo e lhe disse sobre o que o exercício se tratava. Disse à Bia que prestasse atenção nas cores, pois montei cada sentença com lego da mesma cor e lhe disse que a sentença tinha que fazer sentido, não era só montar o lego. Bia pediu ajuda à colega do lado.

Fotografia 11-Atividade gramatical sobre voz passiva com blocos de lego



Fonte: Imagem capturada pela autora

As fotos e a descrição das atividades utilizadas podem dar a impressão de que elas são infantilizadas para adolescentes. Todavia, todos os aprendizes se engajaram

nas atividades e gostaram da manipulação de materiais concretos. Acreditamos que a ludicidade é extremamente benéfica para o desenvolvimento em LE e a fluidez da aula. Os aprendizes não vislumbraram as atividades como infantis por causa do modo como elas foram contextualizadas. Não utilizei tom de voz infantil ou infantilizei os aprendizes durante o comando das atividades apesar de ter utilizado massa de modelar, brinquedos de montar e sanduíches de brinquedo. Sendo assim, creio que não há problemas na utilização desses tipos de materiais com adolescentes e até mesmo adultos. A grande questão reside na linguagem utilizada pelo professor para a contextualização das atividades. Deste modo, visualizamos o jogo comunicacional que a aula de LE pressupõe no efeito perlocucionário dos enunciados, ou seja, a aula depende muito da competência pragmática, modelo de Bachman (1990), do professor de LE também.

Já no excerto 48, descrevo uma situação de conflito em uma de minhas aulas na qual Bia quis sair da sala:

Excerto 48 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia: 30/10/2019)

No meio da atividade, Bia vai para porta sem pedir permissão e eu digo: - *Hey, where are you going?* E ela diz em português: - Quero sair. Pergunto por que. E ela diz que está em crise, eu digo: - *Ok, drink some water* e ela diz: - Não, não quero água, eu disse: - tudo bem, então vá lá fora se sacuda, corra para aliviar sua tensão, mas volte assim que melhorar. Fiquei um pouco tensa, mas depois de alguns minutos Bia voltou com a professora regente que havia saído para pegar um material dos alunos e estava conversando com ela. Bia voltou mais calma.

Durante o evento descrito no excerto 48, percebi que Bia não estava necessariamente em crise, mas sim num comportamento de fuga de demanda outra vez. A análise comportamental postula que para lidar com o comportamento descrito é importante insistir em um comportamento desejável (ir até o fim), dar atenção mínima, ensinar linguagem funcional, antecipar ou evitar, bloquear ou redirecionar. (LEAR, 2004). Entretanto, Bia faz parte de uma comunidade e não só suas necessidades devem ser atendidas. Naquele momento, optei por não insistir porque ela poderia chorar, o que é outro comportamento de fuga de demanda que ela apresenta, e atrapalhar os outros colegas que estavam extremamente envolvidos na atividade.

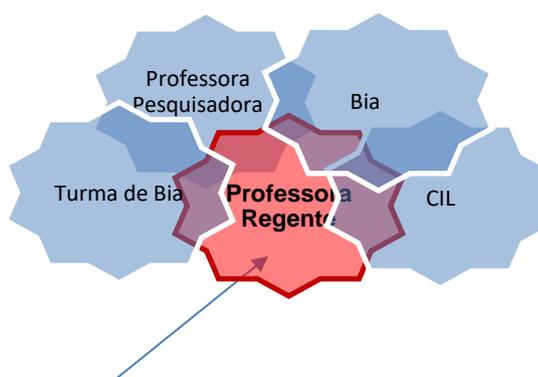
Gerenciar as necessidades de todos é a tarefa mais desafiadora para o professor de LE, mesmo com a presença de um professor mediador. Sem a presença de um professor mediador, como no caso dos CILs, a tarefa é ainda mais desafiadora. Ponderamos que nem sempre há a necessidade de mediadores para todos os aprendizes autistas, mas, para a nossa participante de pesquisa, os dados evidenciam tal necessidade. No meu envolvimento com a turma, meu olhar foi prioritário para as necessidades de Bia. Entretanto, mesmo com esse olhar, houve o engajamento da turma em todas as atividades propostas. Logo, a proposta de educação inclusiva DUA fornece parâmetros para uma verdadeira inclusão e não só a integração da nossa aprendiz participante de pesquisa.

Nesta seção, discutimos o percurso reflexivo da professora pesquisadora. Na próxima, reportaremos sobre o percurso da professora regente em busca da inclusão, seus anseios e como minhas ações impactaram suas ações durante a pesquisa-ação.

4.4 Professora Amanda

Nesta seção ponderaremos sobre como de maneira implícita a professora Amanda propôs atividades inclusivas, seus anseios, dificuldades, sua (re)construção de possibilidades, sua (re)invenção como “escrava de circunstâncias externas” como é reportado por Bernardo Soares na epígrafe deste capítulo.

Figura 28-Análise do Fractal: Professora Regente

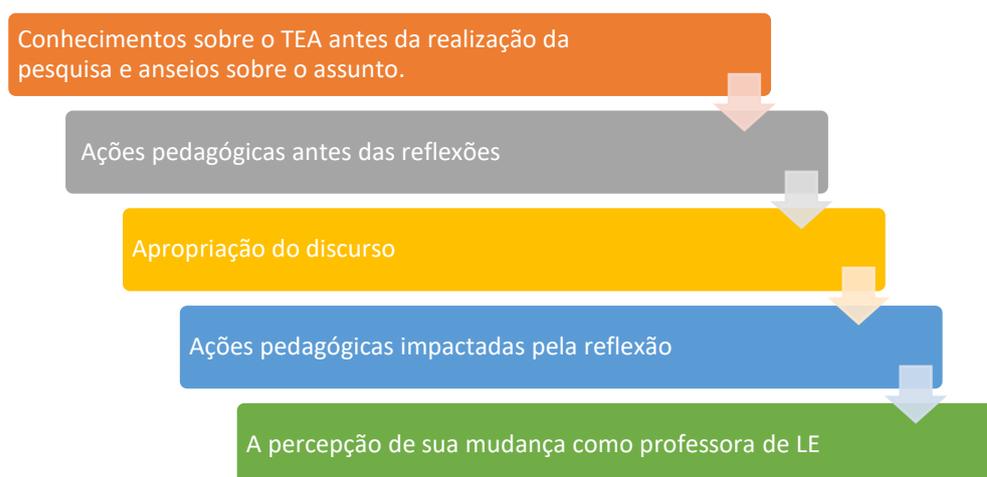


Fonte: Elaborado pela autora.

Para tanto, exploraremos a trajetória evolutiva da professora Amanda durante a pesquisa: seus conhecimentos prévios sobre o TEA, assim como seus anseios sobre o assunto, suas ações pedagógicas antes das reflexões, sua apropriação do

discurso provido pelos insumos geradores de reflexão dos nossos encontros, os impactos de nossas reflexões em suas ações e sua percepção de sua mudança como professora de LE ao final de todo o processo reflexivo ocorrido durante a coleta de dados.

Figura 29-Trajetória de pesquisa-Professora Amanda



Fonte: Elaborado pela autora

No excerto 59, em um encontro entre a professora regente e a professora de Bia no nível seguinte, a professora Amanda relata sobre seus anseios e sua tensão do início da pesquisa, bem como seu pouco conhecimento sobre o TEA:

Excerto 59 (Transcrição, estratégias para a professora seguinte, fevereiro de 2020)

Professora: não' assim' eu perguntei como ela estava se sentindo para talvez acalmar o coração' assim quando eu comecei a dar aula para Bia' eu tinha pouca noção do que era o autismo, sabia mais ou menos o que todo mundo dizia' aqueles sintomas que todo mundo comentava' um deles era essa questão da interação social' então realmente' eu fiquei com medo' eu fiquei tensa"

Todo receio da professora Amanda também é depreendido do excerto 60. No nosso primeiro encontro reflexivo, ela vislumbrava em mim o auxílio necessário para a solução de suas inquietações:

Excerto 60 (Nota de Campo, Encontro Reflexivo, dia 09/09)

Mostrei-lhe também alguns fichamentos meus sobre as teorias humanistas de desenvolvimento, principalmente sobre o teórico Erik Erikson que postula que o ser humano está em contínuo desenvolvimento e lhe mostrei as fases, dizendo-lhe que a fase da Bia, adolescência, é a busca por identidade e independentemente do autismo dela, deveríamos tentar enxergá-la como uma adolescente nessa busca e fazer algo a respeito. Depois disso, a professora me perguntou como colocar isso em prática, como, percebi sua agonia em querer colocar tudo na prática e lhe disse:- Calma, já vou te explicar.

Como mencionamos no fractal professora pesquisadora, a primeira estratégia da professora Amanda foi buscar em mim o auxílio necessário para lidar com a inclusão de Bia. No encontro reflexivo do dia 21/10, o receio da professora sobre a questão do desenvolvimento de Bia na LE foi reportado para a coordenadora do CIL:

Excerto 61 (Nota de Campo, encontro reflexivo, dia 21/10)

Professora: Porque veja bem, o que eu falei para Cris. Antes da Cris participar da aula, a Bia, ela nem abria a boca. Foi umas duas três aulas no máximo, né Cris? A professora regente: - Eu falei para Cris, Cris ela não me atrapalha, mas ela não recebe nada e eu quero que ela receba. Por isso que eu conversei com a Cris. Ela não levantava, ela não abria a boca, ela ficava no mundo dela.

Toda o receio apresentado pela professora no início da coleta de dados refletiu em suas ações antes das reflexões. Devido ao receio de lidar com Bia, a professora não fornecia *feedback* diretamente à Bia, como no excerto 62, ocorrido na primeira aula observada. Durante o jogo 'batata-quente', os aprendizes tinham que dizer sentenças sobre seus *hobbies* e a professora não corrigiu Bia, sendo que corrigiu os outros aprendizes:

Excerto 62 (Nota de Campo, observação de aula, dia: 28/09)

Bia sempre recorre a tradução, quando a batata quente fica com ela, ela diz: *speak japanese*. A professora não a corrigiu sobre o uso do gerúndio para hobbies e como sujeito da sentença e corrigiu os outros aprendizes.

No excerto 63, parte de aula observada do dia 04/09, o receio da professora pelo não direcionamento de perguntas à Bia também fica evidenciado. O excerto descreve parte da aula depois de uma atividade em que a professora pediu para que os aprendizes criassem um clube imaginário de atividades extracurriculares para suas escolas:

Excerto 63 (Nota de Campo, Observação de aula, dia: 04/09)

Bia apresentou junto com os colegas. A professora me perguntou: E agora? Ela vai apresentar na frente? Eu sinalizei, pergunta para ela. Bia apresentou com prosódia muito robótica, mas foi uma vitória. A professora fez perguntas sobre as apresentações dos colegas, achei muito bom. Acho que ela também poderia direcionar perguntas para Bia.

Na aula descrita no excerto, a professora recorreu a mim, sua primeira estratégia. Bia se engajou com os colegas na atividade proposta pela professora. Entretanto, a professora ainda não direcionou perguntas para Bia. Os anseios da professora sobre o desenvolvimento de Bia na LE aparecem também em nosso segundo encontro reflexivo. Mantoan (2003) afirma que não há como prever as dificuldades e facilidades de cada aprendiz, pois “é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual” (MANTOAN, 2003, p. 37). Para a autora, os professores não são alertados para esse fato e esta é a razão pela qual nos apavoramos quando recebemos um aprendiz com deficiência ou problemas de aprendizagem. A inclusão, ainda para a autora supracitada, não cabe no paradigma tradicional de educação. Então, procuramos válvulas de escape como recorrer aos profissionais de educação especial. Professora Amanda e eu somos frutos do paradigma tradicional de educação pautada pelo ensino em séries e hierarquização do conhecimento. A reflexão demonstra que somos fractais de um contexto ainda maior, a educação brasileira excludente:

Excerto 64 (Nota de campo, encontro reflexivo, dia:07/10)

Apresentei para a professora alguns slides sobre Função executiva, ToM, e relações sociais no autismo.

No slide sobre função executiva, ela indagou: - Então, a Bia é assim e não há o que fazer? É isso? Eu disse: - Bem, Amanda, É. Ela é assim, lembra que estávamos na dúvida se a Bia poderia ter deficiência intelectual, acho que não, ela tem boa memória, o problema dela é função executiva muito comprometida devido ao grau do autismo dela. Então, nós podemos tentar amenizar isso, na medida do possível, mas não fazer com que ela não tenha, tira qualquer culpa das suas costas. A professora: - Então, Cris, não seria melhor que ela estivesse na educação especial? Também não sei como funciona, por isso estou te perguntando. Eu disse: - Não, o lugar dela é aqui, ela tem que conviver com neurotípicos e ter modelos de interação social, mas ela tem que ser ajudada na função executiva, o lugar dela é aqui com um acompanhamento concomitante na sala de recursos como eu estou fazendo. Professora: - Pois é, se ela tivesse tido essa ajuda desde o início estaria bem melhor em termos de língua.

No excerto 64, refletíamos sobre os impactos da disfunção executiva no desenvolvimento em LE de Bia, da leitura do texto de Bosa (2001) com insumo gerador de reflexão. Eu disse “tira qualquer culpa das suas costas” por perceber a aflição inicial da professora pelos comportamentos apresentados por Bia. Quando a professora indaga se não seria melhor que Bia estivesse na educação especial, apreendemos a procura de uma “válvula de escape”. Na minha fala também ainda há traços da visão de integração, pois afirmo sobre o acompanhamento necessário para Bia, sendo que a inclusão, segundo Mantoan (2003), não conta com serviços segregados e implicaria uma mudança no papel do professor.

Entretanto, como já mencionado, professora Amanda e eu somos fractais desse sistema educacional maior que necessita de mudanças. Talvez, o problema não estivesse somente no fato de Bia não ter tido acompanhamento desde o início, como afirmou a professora Amanda, mas ele tenha uma dimensão maior como falhas na construção do currículo na formação de professores de LE, na demora da implementação do ensino em ciclos nos CILs e na falta de profissionais para um trabalho em equipe que possa promover a inclusão nos CILs. Assim sendo, as reflexões descritas até aqui mostram o nosso processo de reflexão na ação em busca da inclusão de Bia, por conseguinte, o reconhecimento de nossa incompletude.

Mesmo com uma visão de integração, a professora Amanda começa a apropriar-se do discurso de uma educação inclusiva já como resultado de nosso primeiro encontro reflexivo. Nos excertos 65 e 66, as práticas refletidas por nós são usadas para todos os aprendizes:

Excerto 65 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/09)

A professora explicou sobre a caixa sensorial: - *Guys, I've noticed that you get a bit nervous during some activities, mainly oral presentations, so I brought this box and every time you feel nervous, you can pick up a ball and press it to try to relax.*

Excerto 66 (Nota de Campo, observação de aula, dia 30/09)

Antes desta aula a professora me disse: - Menina, não é que estou usando a caixinha sensorial com outra aluna que tem transtorno de ansiedade e deu certo. Foi ótimo. Eu: - Nossa, Amanda, que bom, então pelo menos uma coisa já consegui na pesquisa porque isso é universal design.

Além da apropriação do discurso, os encontros reflexivos impactaram algumas ações pedagógicas da professora Amanda. Na aula observada no excerto 67, a professora revisava a voz passiva que já havia sido trabalhada com o tema sobre invenções. A professora apresentou uma tabela de verbos na forma simples, passado simples e particípio passado. Os verbos seriam utilizados posteriormente em sentenças que poderiam ser escritas na voz ativa e na voz passiva. Os outros aprendizes escreveram os verbos em uma tabela e a professora lhes pediu que escrevessem as sentenças apresentadas em slides no caderno. Para Bia, a professora recortou os verbos e as sentenças que poderiam ser escritas na voz ativa e na voz passiva.

Excerto 67 (Nota de Campo, observação de aula, dia: 23/11/2019)

A professora entregou aos alunos uma tabela com verbos e explicou: - *People, so we have a table of verbs, but it is incomplete. We have four columns. The first one, help me, what is it? Infinitive, the second past, and participle and translation. Let's do number one as an example, and then you continue. So now you continue. I have some dictionaries, but if you have the cell phone with internet, you can use it, ok?* A professora colocou os dicionários em uma carteira para os alunos, pegou um envelope e se aproximou de Bia: - *Bia, do you understand it?* Bia estava coçando a cabeça, colocou os cabelos perto da boca e a professora sentou-se ao seu lado, arrumou os cabelos de Bia para trás. Retirou do envelope os mesmos verbos da tabela dos outros alunos recortados em tiras e começou a organizar os verbos com Bia, enquanto os outros alunos completavam suas tabelas. A professora falou em português com Bia: - Qual passado de *see*? Bia se concentrou. A professora: - *saw*, muito bem. Bia deixou um dos verbos cair no chão, pegou e a professora ajudando-lhe disse: - Concentra, Bia. A professora repetiu com Bia os verbos que ela havia encontrado. A professora olhou para os outros alunos e perguntou: - *Are you finished?* Bia encostou-se na cadeira e parou de fazer a atividade e sua professora disse: - *Achou, Bia?* Bia ficou parada e sua professora disse: - *Você não quer aprender inglês não Bia? (em tom carinhoso, chamando sua atenção para a atividade) – Então, vamos. – Cadê o passado desse verbo? E o particípio? E o que significa? - Vou corrigir o exercício e você presta atenção. A professora deu uma olhada no andamento dos exercícios dos colegas e disse: - two more minutes e sentou-se ao lado de Bia novamente. Bia concentrou-se novamente, depois olhou para cima com as mãos na cabeça e sua professora: - Qual é o passado de *meet*? - Você achou?*

Na abordagem multissensorial, a explicitação das regras que governam o idioma é bem-vinda, não se trata de um retorno ao método gramática-tradução, mas sim de fazer com que o aprendiz reflita sobre as regras de uso da língua que podem

Professora: isso' que na verdade eles entendem mais as partes do que o todo,

Pesquisadora: É' chama coerência central' isso,

Professora: então eu acho' assim que' enquanto professora isso é muito importante da gente saber por que a gente tem que saber o nosso limite' até onde eu posso ir com aquele aluno' entendeu" e não se cobrar tanto' não se frustrar tanto' entendeu" então eu acho Importantíssimo' apesar de que algumas partes assim eu fiquei bem chocada' né' principalmente com o histórico do autismo' é uma coisa que a gente vê que graças a Deus" avançou Demais"

No excerto 68, professora Amanda ainda se refere ao artigo escrito por mim, já mencionado. No artigo, descrevo a parte da história do diagnóstico TEA e sobre a institucionalização dos autistas, por isso a professora diz que: "graças a Deus, avançou demais." Da reflexão sobre a coerência central fraca apresentada no excerto, professora Amanda tece suas próprias estratégias de acomodações⁷¹ para Bia em dois instrumentos avaliativos⁷²: um quiz e uma prova escrita. Nas figuras 30 e 31, os instrumentos avaliativos:

⁷¹Para Kormos e Smith (2012), a acomodação não muda a natureza do que está sendo ensinado ou do construto que está sendo testado. Assim, os aprendizes que recebem a acomodação podem completar o teste ou a tarefa sem influências confusas na formatação e administração do teste. A acomodação está diretamente relacionada aos construtos de validade e confiabilidade em avaliação. Se o cenário de aplicação, a formatação e o tempo de aplicação não afetarem o construto do instrumento avaliativo em questão, há uma acomodação na avaliação. O mesmo vale para as atividades não-avaliativas. Já na modificação, há uma mudança no que está sendo ensinado ou no construto avaliado. As autoras exemplificam com o caso de um aprendiz disléxico que tem o auxílio da leitura em voz alta em um teste de leitura que envolve a decodificação do texto escrito, neste caso há uma modificação.

⁷²Nesta dissertação, não temos escopo teórico para discutir a celeuma da avaliação em LE para aprendizes com transtornos de aprendizagem. Para tal discussão, há a necessidade de outra pesquisa qualitativa com o foco em avaliação. Entretanto, a avaliação é um aspecto importante da inclusão. Desse modo, nosso foco aqui foi no impacto dos encontros reflexivos na ação da professora especificamente na construção dos dois instrumentos avaliativos.

Figura 30-Quiz sem modificação



Last month, John's car was stolen in Toronto. The front window was smashed by the thief and the car was driven out of the city. It was kept in an abandoned lot for a week. Finally the window was repaired and it sold on the black Market to a used car dealership. After that, it was bought by a young man who drove it out West to visit his Family. In Alberta, the young man was pulled over for speeding, the car was seized by police because the license plate indicated it was stolen. Finally the car was returned to John. He couldn't believe all the crazy things that had happened to his car.

II – Extract from the text 5 sentences in the PASSIVE VOICE structure.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

III – Now, put the sentences in exercise II into the ACTIVE VOICE structure.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

IV – Answers the questions according to the text.

1. When and where was John's car stolen?

2. How was it stolen?

3. Where was the car kept for a week?

4. What was done to the car before it was sold to the black Market?

V – Listen to the podcast and match the sentences to make them true.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Johnson's house... | () was picked up by strong wings. |
| 2. The roof... | () is being renovated and refurbished. |
| 3. Their car... | () is being spent. |
| 4. Their possessions... | () were housed and fed by family and friends. |
| 5. The Johnson's... | () was destroyed by a tornado. |
| 6. The house... | () wasn't killed by the storm. |
| 7. A lot of money... | () was ripped off during the storm. |
| 8. The family... | () were lost in the storm. |

Figura 31-Quiz com modificação

I – Read the text and underline at least 8 sentences in the passive voice structure.



Last month, John's car was stolen in Toronto. The front window was smashed by the thief and the car was driven out of the city. It was kept in an abandoned lot for a week. Finally the window was repaired and it sold on the black Market to a used car dealership. After that, it was bought by a young man who drove it out West to visit his Family. In Alberta, the young man was pulled over for speeding; the car was seized by police because the license plate indicated it was stolen. Finally the car was returned to John. He couldn't believe all the crazy things that had happened to his car.

IV – Choose the correct option.

1. **When and where was John's car stolen?**
 - a. Last week in an abandoned lot.
 - b. Last month in Toronto.
 - c. Last month by a thief.
2. **How was it stolen?**
 - a. It was sold to a dealership
 - b. It was taken to Alberta.
 - c. The front wind was smashed and the car was driven out of the city.
3. **Where was the car kept for a week?**
 - a. In an abandoned lot.
 - b. In Alberta.
 - c. In Toronto.
4. **What was done to the car before it was sold to the black Market?**
 - a. The window was repaired.
 - b. The window was smashed.
 - c. It was sold on the black market.

Listen to the podcast and match the sentences to make them true.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Johnson's house... | () was picked up by strong wings. |
| 2. The roof... | () is being renovated and refurbished. |
| 3. Their car... | () is being spent. |
| 4. Their possessions... | () were housed and fed by family and friends. |
| 5. The Johnson's... | () was destroyed by a tornado. |
| 6. The house... | () wasn't killed by the storm. |
| 7. A lot of money... | () was ripped off during the storm. |
| 8. The family... | () were lost in the storm. |

IV – Answers the questions according to the text.

1. When and where was John's car stolen?

2. How was it stolen?

3. Where was the car kept for a week?

4. What was done to the car before it was sold to the black Market?

V – Listen to the podcast and match the sentences to make them true.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Johnson's house... | () was picked up by strong wings. |
| 2. The roof... | () is being renovated and refurbished. |
| 3. Their car... | () is being spent. |
| 4. Their possessions... | () were housed and fed by family and friends. |
| 5. The Johnson's... | () was destroyed by a tornado. |
| 6. The house... | () wasn't killed by the storm. |
| 7. A lot of money... | () was ripped off during the storm. |
| 8. The family... | () were lost in the storm. |

Fonte: documentos cedidos pela professora regente

No quiz, a professora solicitou aos aprendizes que fizessem inferências do texto apresentado retirando do texto as sentenças que estavam na voz passiva e que colocassem essas mesmas sentenças na voz ativa. A professora também colocou perguntas sobre o texto que induziam o uso da voz passiva. Já no quiz adaptado para Bia, vimos que ela levou em conta o quão difícil seria para a aprendiz fazer tais inferências que requerem uma percepção contextual de processamento de informação. Dessa forma, a professora usou sentenças na voz passiva, mas com perguntas direcionadas de múltipla escolha. Portanto, consideramos que houve uma modificação, pois para os aprendizes neurotípicos, a questão envolvia uma inferência gramatical, já para Bia, o construto avaliado foi a interpretação textual. Uma acomodação feita pela professora foi o fato de que Bia fez a avaliação comigo na sala de recursos. Não foi necessário muito andamento⁷³ na realização do quiz. Bia leu o texto, traduzindo-o como se etiquetasse vocábulos e ela mesma justificou-me cada uma das repostas que preencheu.

Figura 32-Prova Escrita sem acomodação

READING COMPREHENSION

I - Read the text about Elephant trunk Hill



Located in the city of Guilin in the northeast of the region of far southern China, this rocky hill, which looks like an elephant with its trunk submerged, into the Li River, is said to be 3.6 hundred million years old. It is formed from the limestone deposited on the sea bed of the river. The hill feature is covered on top with lush green trees and foliage and has become a symbol of tourist attraction of the Guilin city. There is a pagoda, a kind of sacred tower, located atop the 'back of the elephant' which resembles like the hill of a sword.

As a local legend goes, **Emperor of Heaven** decided to conquer the Earth riding on the back of his god elephant. Kind-hearted and dedicated to the poor, the elephant came down to Earth to help the humans in their labor but finally got sick. With the Emperor so angry at seeing his elephant helping the humans, he deserted him, letting the poor sick elephant's fate at its own course. Grateful for its help, humans nursed the sick elephant back to health, making the elephant wishes to stay definitely on Earth along with the humans, helping them plow their fields and forget about its master. Infuriated by the scene that was occurring on Earth, the Emperor of Heaven threw his sword on the elephant drinking at the river's edge, finally turned it into stone. Passed away in the world of humans, the elephant is still near to the friendly people that helped him, guarding the city forever and ever.

Water Moon Cave is a semicircular cave between the elephant's legs and trunk. At night, the cave and its reflexion together form a bright moon on the river.

If you happen to be visiting China, plan a visit to the Guilin city to pay a visit to this story features that really resembles like an elephant drinking water from the Li River.

II - Judge the sentences below True or False, T or F.

- (T) (F) The Elephant Trunk hill is said to be more than 3 hundred billions years.
- (T) (F) According to the legend, the god elephant got sick because he became human.
- (T) (F) The elephant got better because he was taken care by humans.
- (T) (F) Although the elephant stayed among the humans, he never forgot his master.
- (T) (F) The elephant was turned into stone by the Emperor's sword.

GRAMMAR AND VOCABULARY

III - Circle the best option in each sentence.

- When the baby bird **found** / **was found**, it was very hungry.
- I **wrapped** / **was wrapped** the baby in a blanket, put it in a box and took it home.
- After the koala **abandoned** / **was abandoned**, it couldn't find food.
- When I **found** / **was found** the dog, I called the animal shelter.

IV - Complete the sentences with the present or past simple passive of the verb in brackets.

- Nowadays, a lot of computers _____ (make) in Korea.
- The Harry Potter films _____ (not direct) by Steven Spielberg.
- In the USA, alcohol _____ (sell) to people over 18 only. It's the law.
- The cell phone _____ (invent) in 1973.
- Cars _____ (not, drive) by children.

V - Read the description and write the animal.

- It's an insect which makes honey. It's yellow and black. _____
- It's a very clever sea animal. _____
- It's an animal that can live for two weeks with no water. _____
- They are sea animals and swim slowly. If one touches you, it really hurts. _____
- This animal has a very long neck and lives in Africa. _____
- This animal lives in rivers. It's green or gray and it has a lot of teeth. _____
- It's a very big, grey elephant from Africa or India. _____
- This animal is a long, thin reptile, and many people are scared of them. _____
- It's a very big, orange and black cat. _____
- People say this animal will attack you if you're wearing red. _____
- This animal doesn't come out during the day. It can fly but it can't see. _____

LISTENING

VI - Listen to the conversation and choose the correct answer for the questions. (0,2 each)

(English File Workbook Pre-Intermediate - Third Edition - File 10A Listening 4)

- What is the interview mainly about?**
 - The best inventions ever.
 - The greatest inventors in the world.
 - Things that were invented by accident.
- How did Percy Spencer find out microwave could be used to heat and cook things?**
 - The chocolate bar he had in his pocket melted while he was standing in front of it.
 - He tried to heat his food in it.
 - He was testing some new radar equipment and his body got very warm.
- What was the first X-ray image ever made?**
 - Wilhelm Roentgen's own hand.
 - Roentgen's wife's hand.
 - Their wedding ring.
- How were 'potato chips' invented?**
 - A chef took the nice suggestion of a customer from his restaurant.
 - A customer ordered very thin chips.
 - A customer complained that his chips were too thick, the chef got angry and tried very thin.

Fonte: documento cedido pela professora regente

⁷³ Termo primeiramente utilizado por Wood, Bruner e Ross (1976). *Scaffolding* em inglês. Refere-se ao auxílio fornecido pela pessoa mais experiente no assunto que serve de base como o andaime, uma estrutura temporária usada para chegar a um nível de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2019)

Figura 33-Prova Escrita com Acomodação

READING COMPREHENSION

I – Read the text about Elephant trunk Hill



Located in the city of Guilin in the northeast of the region of far southern China, this rocky hill, which looks like an elephant with its trunk submerged, into the Li River, is said to be 3.6 hundred million years old. It is formed from the limestone deposited on the sea bed of the river. The hill feature is covered on top with lush green trees and foliage and has become a symbol of tourist attraction of the Guilin city. There is a pagoda, a kind of sacred tower, located atop the 'back of the elephant' which resembles like the hilt of a sword.

1. (T) (F) **The Elephant Trunk hill is said to be more than 3 hundred billions years.**

As a local legend goes, **Emperor of Heaven** decided to conquer the Earth riding on the back of his god elephant. Kind-hearted and dedicated to the poor, the elephant came down to Earth to help the humans in their labor but finally got sick. With the Emperor so angry at seeing his elephant helping the humans, he deserted him, letting the poor sick elephant's fate at its own course.

2. (T) (F) **According to the legend, the god elephant got sick because he became human.**

Grateful for its help, humans nursed the sick elephant back to health, making the elephant wishes to stay definitely on Earth along with the humans, helping them plow their fields and forget about its master. Infuriated by the scene that was occurring on Earth, the Emperor of Heaven threw his sword on the elephant drinking at the river's edge, finally turned it into stone. Passed away in the world of humans, the elephant is still near to the friendly people that helped him, guarding the city forever and ever.

3. (T) (F) **The elephant got better because he was taken care by humans.**

4. (T) (F) **Although the elephant stayed among the humans, he never forgot his master.**

5. (T) (F) **The elephant was turned into stone by the Emperor's sword.**

Water Moon Cave is a semicircular cave between the elephant's legs and trunk. At night, the cave and its reflection together form a bright moon on the river.

If you happen to be visiting China, plan a visit to the Guilin city to pay a visit to this story features that really resembles like an elephant drinking water from the Li River.

GRAMMAR AND VOCABULARY

III - Circle the best option in each sentence.

- When the baby bird **found** / **was found**, it was very hungry.
- I **wrapped** / **was wrapped** the baby in a blanket, put it in a box and took it home.
- After the koala **abandoned** / **was abandoned**, it couldn't find food.
- When I **found** / **was found** the dog, I called the animal shelter.

CROCODILE	BAT	GIRAFFE	TIGER	CAMEL	JELLYFISH
SNAKE	ELEPHANT	DOLPHIN	BEE	BULL	

- It's an insect which makes honey. It's yellow and black. _____
- It's a very clever sea animal. _____
- It's an animal that can live for two weeks with no water. _____
- They are sea animals and swim slowly. If one touches you, it really hurts. _____
- This animal has a very long neck and lives in Africa. _____
- This animal lives in rivers. It's green or gray and it has a lot of teeth. _____
- It's a very big, grey elephant from Africa or India. _____
- This animal is a long, thin reptile, and many people are scared of them. _____
- It's a very big, orange and black cat. _____
- People say this animal will attack you if you're wearing red. _____
- This animal doesn't come out during the day. It can fly but it can't see. _____

LISTENING

V - Listen to the conversation and choose the correct answer for the questions. (0,2 each)
(English File Workbook Pre Intermediate – Third Edition – File 10A Listening 4)

1. What is the interview mainly about?

(a) The best inventions ever. (b) The greatest inventors in the world. (c) Things that were invented by accident.

2. How did Percy Spencer find out microwave could be used to heat and cook things?

(a) The chocolate bar he had in his pocket melted while he was standing in front of it. (b) He tried to heat his food in it. (c) He was testing some new radar equipment and his body got very warm.

3. What was the first X-ray image ever made?

(a) Wilhelm Roentgen's own hand. (b) Roentgen's wife's hand. (c) Their wedding ring.

4. How were "potato chips" invented?

(a) A chef took the nice suggestion of a customer from his restaurant. (b) A customer ordered very thin chips. (c) A customer complained that his chips were too thick, the chef got angry and fried very thin ones.

5. What are the three inventions mentioned in the interview?

(a) The microwave oven, the X-ray machine and potato chips. (b) The microwave oven, the wedding ring and potato chips. (c) The microwave oven, the glass and potato chips.

Fonte: documento cedido pela professora regente

Bia também foi acompanhada por mim na sala de recursos durante a realização da prova escrita. Bia justificou suas respostas sem dificuldades e demonstrou muita empolgação ao responder o exercício número 4 da prova escrita, afirmando: “desse, eu sei tudo!”. Bia teve facilidade no exercício porque ele exigia memorização de vocabulário sem uso contextual, além de ser um exercício de dedução. O exercício foi o mesmo da prova dos demais aprendizes. Entretanto, na prova de Bia, a professora colocou as palavras que seriam utilizadas em uma caixa. Cremos que a acomodação foi benéfica para Bia pela sua consciência fonológica reduzida na LE. Apesar de Bia se lembrar dos vocábulos, a escrita deles acima do exercício foi uma acomodação que auxiliou Bia no que diz respeito à soletração.

Na prova escrita, professora Amanda inseriu uma questão de verdadeiro ou falso depois de cada parágrafo. A acomodação foi benéfica para Bia mais uma vez pelo seu aspecto de processamento de informação, a coerência central fraca. Ao invés de ler o texto todo para depois responder às questões de verdadeiro ou falso, as questões foram diluídas ao longo do texto, organizando o processo para Bia que

entende mais as partes que todo. As questões da prova que mais exigiram andaimento foram a número 3 e a número 5, de prática auditiva. Na questão 3, Bia traduziu as sentenças em voz alta refletindo se elas faziam sentido e eu a auxiliei perguntado: “*does it make sense?*”. Em seguida, ela circulava a resposta correta. Na questão 5, tive que repetir o áudio e pausá-lo depois de cada item, mas Bia compreendeu a mensagem e respondeu a maioria dos itens corretamente. Na questão de prática auditiva, segui o mesmo princípio da acomodação da professora, pausando o áudio a cada vez que Bia respondia. Dessa forma, a coerência central fraca também foi levada em consideração para a acomodação.

Bia fez a primeira prova escrita em sala junto com seus colegas, mas a professora Amanda relatou que ela não deu muita atenção à prova, ficou muito inquieta e atrapalhou os colegas. Portanto, na segunda prova escrita e no quiz, a professora solicitou-me que a acompanhasse na sala de recursos e entendemos que a acomodação foi necessária e benéfica para Bia. Os instrumentos avaliativos foram utilizados para Bia e para a turma nos mesmos dias. No geral, Bia teve um ótimo aproveitamento nos dois instrumentos.

A professora Amanda também dispunha de práticas pedagógicas implícitas que eram benéficas para Bia, uma delas é a explicação de vocabulário de modo dedutivo, o que fica evidenciado no excerto 69:

Excerto 69 (Nota de Campo, observação de aula, dia 09/10/2019)

Bia perguntou o que era *feathers* usando a sentença: “*how can i say*”. A professora explicou apontando para o desenho no papel em inglês de forma dedutiva e Bia compreendeu. A professora: - *Cats and dogs have fur. Birds have feathers.*

No excerto 69, a professora utiliza recurso visual apontando para a folha e explica o significado da palavra *feathers*, penas, dizendo que “gatos e cachorros têm pelo e aves têm penas”. A forma dedutiva pela qual Bia compreendeu o significado do vocábulo nos dá pistas de uma preferência de aprendizagem que pode ter influência da coerência central fraca. Como Bia vislumbra a LE como algo sistemático, a explicação foi benéfica para ela, demonstrando ser uma boa estratégia para evitar o uso da língua materna, o que nos remete ao excerto 18, discutido no fractal Bia, em que utilizei gestos para uma tentativa frustrada de elucidação sobre os vocábulos. Ao invés de gestos, eu poderia ter utilizado uma estratégia similar à da professora Amanda e explicado cansado como o oposto de relaxado, ou preguiçoso como o

oposto de trabalhador, uma explicação dedutiva como a explicação da professora Amanda.

Outra perspectiva de prática implícita da professora Amanda que pode ser inclusiva fica evidenciada quando ela analisa uma aula lecionada por mim. A professora utiliza recursos visuais em suas aulas, o que é benéfico para todos. Mesmo de forma intuitiva, a professora Amanda me propõe uma prática que pode ser inserida nos princípios do DUA:

Excerto 70 (Transcrição, encontro Reflexivo, dia 11/11/2019)

Professora: Cris” na verdade” assim’ eu acho que seus objetivos são sempre cumpridos “ah, eu preparei isso aqui porque eu quero que no final da aula os alunos saibam disso” agora assim eu sou mais objetiva

Pesquisadora: é um teaching style, né, você é mais objetiva’

Professora: por exemplo’ os hambúrgueres eu já fui direto no grandão, porque às vezes eu acho que eu acho essa over explanation, às vezes fica muito né [Pesquisadora: e eu concordo com você] assim eles já pegaram’ eu senti que eles já tinham entendido’ outra coisa que eu faria diferente” aí você fez um grupo por vez’ você lembra? eles tinham que organizar o parágrafo’ porque enquanto esse grupo ficava aqui organizando o parágrafo’ esse outro não sabia muito o que fazer,

Pesquisadora: por isso que gosto do feedback porque a gente no processo, a gente não vê’

Professora: é verdade’ enquanto você dava atenção para esse grupo, esse aqui estava desocupado, sem entender muito o que estava acontecendo, então eu teria feito ao mesmo tempo, teria explicado, “é um texto’ ele está fora de ordem e vocês vão organizar esse texto de acordo com o que a gente acabou de falar”

Pesquisadora: é porque eu queria que colassem o texto no sanduíche’ talvez se eu tivesse mais um”

Professora: às vezes só tinha um também né’ e também organizar de uma forma que ficasse visível os dois parágrafos porque (+) eles não prestam muita atenção quando o colega está falando” eu já percebi isso’

Pesquisadora: isso é uma ótima dica’ e isso serve para eles e para Bia’

Professora: ou então sabe que você poderia ter feito” uma figura grandona’ um grupo organizava desse lado do quadro e o outro grupo

do outro lado' e depois os grupos liam' porque quando você escuta e lê' é diferente"

A professora também aponta de forma implícita sobre as “múltiplas formas de recepção” dos parâmetros do DUA, citados no quadro apresentado na nossa fundamentação teórica, quando ela afirma: “quando você escuta e lê é diferente”. Mesmo de forma implícita, a professora é capaz de traçar estratégias de ensino a partir de uma abordagem multissensorial que é benéfica para Bia. Contudo, ela ainda apresenta visões de integração quase ao final da coleta de dados quando ela questiona sobre adaptações curriculares no nosso penúltimo encontro reflexivo com o insumo gerador de reflexão sobre adaptações curriculares de Sonza (2014):

Excerto 71 (Transcrição, encontro reflexivo, dia: 11/11)

Professora: falando em adaptação, eu queria tirar uma dúvida com você' o que a gente faz em sala' por exemplo' eu fiquei me questionando se a gente fez da forma certa... deixa eu ver se posso te dar um exemplo prático... a questão da massinha por exemplo' eu achei que foi uma atividade bem legal, eles participaram muito... eles são umas gracinhas... eles vão contribuir com qualquer coisa que você fizer... mas eu fiquei me questionando assim' essa adaptação tem que ser feita pra Bia ou ela tem que ser feita para todo mundo... então não é adaptação por exemplo' deixa eu te dar um exemplo' se aula que vem" falando de voz passiva' eu der um exercício escrito para os meninos' mas pra Bia eu der uma coisa diferente...

Pesquisadora: Isso é adaptação também' a gente tá confundindo as coisas' porque a gente tá pensando em éeee...isso é adaptação curricular também' a atividade da massinha pra dar certo' isto é outro princípio que é universal design que eu já te falei' entendeu" o universal design é como se eu construísse um prédio e construísse as rampas ou fizesse' por exemplo' aquela guia de cego' ou escrita em braile' pra gente que não precisa do braile não faz diferença' né', mas pra ele faz...

Professora: mas pra ela é importante os outros fazerem? essa é minha questão' entendeu"

Pesquisadora: eu acho que é importante para a inclusão como um todo a gente pensar em atividade na medida do possível" não é sempre' é igual você falou' não é sempre...' mas na medida do possível a gente pensar em atividades que atinjam a ela e aos outros... não é sempre' porque eu percebo que ela tem sensibilidade sensorial' então acho que ela vai gostar de pegar na massinha' mas os outros também vão gostar porque é algo que estimula a criatividade...você viu que eles participaram também' né" quando você coloca ilustrações

naqueles diálogos que você dá em sala' você lembra que eu te falei lá no início da pesquisa? isso atinge a ela e atinge aos outros' são questões sutis' isso é você criar rampas de acesso no seu planejamento de aula mesmo' é como se você construísse o prédio já com acessibilidade... isso que você tá fazendo você passar um exercício escrito pra ela e outro para os outros alunos é uma adaptação curricular também' isso também é criar acessibilidade' isso também é rampa de acesso' só que é um tipo de rampa diferente' às vezes o neurotípico não precisa'

No excerto 71, professora Amanda apresenta ainda a visão de ter que fazer algo diferente para Bia enquanto os outros aprendizes fazem outra atividade, como ela desenvolveu na atividade de sentenças recortadas na voz passiva. Bia fez a mesma atividade dos colegas só que com as acomodações necessárias para ela e esclareço à professora que este também pode ser um caminho benéfico. O excerto 72 corrobora essa visão quando a professora esclarece na entrevista que planejava a aula para todos e depois replanejava a aula pensando nas necessidades de Bia:

Excerto 72 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora: é mais uma turma' então se você me perguntasse você queria que diminuísse aluno' eu não queria' pra mim tá perfeito' mas seria no mínimo uma turma a mais... a Bia seria uma turma a mais assim eu preparava a aula normal como eu faço' né' e depois eu tinha que repensar todos aqueles passos com a Bia em mente' então o que que me levava tempo' ela tem dificuldade na ortografia' eu tinha que pensar uma coisa que ela não fosse escrever' mas que fosse tão eficaz quanto' não é só fazer uma substituição simples você tem que saber se você vai atingir o que você quer dos outros e você vai atingir com ela com aquela atividade' talvez seja meio utópico também' né' mas assim pelo menos aproximar e aí você tinha que preparar' primeiro pensar' aí você já tinha um tempo aí pra você pensar' pensar no que fazer' depois a preparação em si' muitas vezes você tinha que recortar' tá perto dela durante a tarefa' então assim' é no mínimo outra turma'

Mesmo ainda com uma visão de integração, professora Amanda anseia pela inclusão e pensa em estratégias para desenvolver a proficiência de Bia. A visão ainda é de integração porque a professora ainda, naquele momento, não havia incorporado os princípios do DUA que atingem toda a turma. Logo, ela pensava em uma aula para os neurotípicos e depois repensava a aula incluindo Bia. Numa aula nos parâmetros do DUA, a aula já poderia atingir a necessidade de todos os aprendizes. A professora esclarece que o fato de pensar nessas estratégias para a aprendizagem de Bia deu-lhe a sensação de que tivesse outra turma. Percebemos o peso de um pretensão

processo de inclusão que fica somente sob responsabilidade do professor da classe comum nessa fala.

Ao final da nossa coleta de dados, professora Amanda nos relata sobre sua mudança de percepção como professora de LE nos excertos 73 e 74:

Excerto 73 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora: mas ao mesmo tempo foi uma coisa muito positiva pra mim' né' Hoje eu olho assim com outros olhos e não só a Bia' por exemplo' essa minha aluna disléxica que é nesse semestre a minha maior preocupação ainda mais que a Bia' éee você fica buscando assim soluções 'às vezes até sem saber' às vezes' você fica buscando soluções' éee eu readaptei a prova dela e vi assim nossa" como eu não pensava nisso antes' entendeu' como que eu não tinha uma orienta:: mm de ver que por mais que a gente goste ou não é diferente' ela ela aprende diferente e eu nunca tinha me atentado assim por dar tanta atenção' né' então acho que nesse sentido foi muito positivo acho que abriu os meus olhos não só para a Bia' acho que não só para um autista' mas pra qualquer deficiência que eu venha a enfrentar ao longo do caminho' só que assim é muito difícil' éeee muito difícil porque eu acho que eu consegui isso tudo por sua causa' entendeu' talvez com o tempo como aconteceu com ((nome do aluno)) aquele aluno DPAC que eu já descrevi no passado' talvez eu fosse perceber o que ela precisa como fazer com ela' mas isso ia me levar mais tempo e talvez eu não tivesse tido o resultado que eu tive também' entendeu"

Pesquisadora: sobre os encontros reflexivos que a gente teve" teve algum tópico que te marcou a mais que você lembra mais que você achou que foi mais...?

Professora: eu acho que conhecer, conhecer a deficiência, pra mim foi muito muito libertador" eu diria porque igual eu te falei' a primeira vez que ela chorou' você já toma pra você' eu fiz alguma coisa' alguma coisa aqui já né' já não deu certo com ela e aí que você fica sabendo' o seu artigo ajudou' os nossos encontros também' você se liberta' não não sou eu' a questão não sou eu' então assim' saber das limitações' saber o que pode levá-la a ter uma crise' saber por exemplo' que ela entende partes e não o todo, isso também ajuda bastante" a questão da sensibilidade' não se você observava' mas às vezes' eu olhava pra ela' eu aumentava ou abaixava o som porque eu achava que aquilo' né' estava interferindo nela naquele momento quando ela levava as mãos à cabeça' perdi o medo dela' entendeu" /.../

Pesquisadora: então eu queria que você me desse um panorama como você se vê como professora de línguas de um aluno com deficiência, agora? Como você se via e como você se vê? Acho que você falou um pouquinho..., mas como você se vê agora pra frente, você tem um aluno autista e não tem a Cris mais" você acha que a pesquisa pode te ajudar?

Professora: Com certeza” com certeza’ Cris’ acho que vai me ajudar porque tem alguns comportamentos que são padrões’ se o ((outro aluno autista)) for meu aluno semestre que vem’ eu acho que tem que ir devagar’ mas assim eu já vou olhar diferente’ entendeu’ eu acho que que é a mesma deficiência’ mas são coisas completamente diferentes’ eu pude perceber isso no seu artigo’ éeee então assim eu acho’ você tem que ir conhecendo’ mas assim’ eu já vou olhar diferente’ já vou pensar assim’ como que eu posso ajudá-lo’

Pesquisadora: então você acha que de certa forma esse conhecimento sobre o TEA atingiu de certa forma sua abordagem?

Professora: minha abordagem” com certeza’ e não só em relação ao TEA’ mas em relação a todas as deficiências”

Dos excertos, podemos considerar como a professora se percebe de forma diferente e ela julga que houve um progresso em suas ações pedagógicas devido às reflexões suscitadas durante a coleta de dados. As reflexões da pesquisa podem levar a professora a outros ciclos reflexivos sobre os aprendizes que tenham alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem. A professora também pondera como o conhecimento sobre o TEA foi libertador para ela, pois como ela mesma relatou, ela perdeu o medo de lidar com Bia.

O medo relatado pela professora estava presente no início da nossa coleta de dados. Tal sentimento nos revela como o professor pode ser excluído em uma pretensa inclusão que fica somente a cargo dele como já relatamos. O professor é excluído quando ele não tem uma formação que lhe permita lidar com aprendizes neuroatípicos e também quando não há trabalho reflexivo em equipe como ressaltamos no fractal CIL.

A professora parece ter compreendido a abrangência do transtorno do espectro autista quando afirma que é “a mesma deficiência, mas que são coisas completamente diferentes.”

Sobre a apropriação das reflexões no discurso de Amanda, a questão de tentar empregar os princípios do DUA de um ensino para todos pode ser visualizada quando ela usou a caixa sensorial para todos os aprendizes, inclusive neurotípicos. Também há a apropriação quando ela pondera que incluir Bia não se tratava de fazer simples substituições, mas tentar atingir os mesmos objetivos entre aprendizes neurotípicos e neuroatípicos.

Sobre as questões suscitadas nos encontros, as que pareceram mais relevantes para Amanda foram a sensibilidade sensorial e a coerência central fraca,

presentes no TEA. A professora afirmou em entrevista e, muitas vezes, observei que ela abaixava o som olhando para Bia pela questão da sensibilidade sensorial. Ela também fez com Bia uma atividade que utilizava a ativação dos canais sensoriais como resultado sobre nossas discussões sobre o assunto. No que tange à coerência central fraca, a professora afirmou em um de nossos encontros e na entrevista final, a relevância de se conhecer tal aspecto, e fez a mesma afirmação para a professora do nível seguinte de Bia e ainda proporcionou acomodações e modificações em instrumentos avaliativos refletindo sobre este aspecto do TEA.

Mesmo não empregando todas as reflexões em suas ações pedagógicas, professora Amanda não apenas se apropriou do discurso suscitado nelas, mas se reinventou e iniciou um processo de (re)construção de possibilidades para a inclusão de Bia e de outros alunos autistas que vier a ter. Avaliamos que essa reconstrução já demonstra um grande progresso no caminho que a professora regente trilha pela inclusão. Afirmamos que ela (re)construiu porque a professora já dispunha de práticas pedagógicas implícitas que giravam em torno de abordagem multissensorial e foram benéficas para Bia. Além disso, a professora apoderou-se das reflexões em suas ações quando passou a direcionar mais perguntas à Bia durante as aulas, abaixou-se em sua carteira direcionando seu olhar para falar com Bia, acomodou atividades para a aprendiz. Professora Amanda também demonstrou muita segurança em seu discurso ao relatar estratégias de ensino para a professora de Bia do nível seguinte.

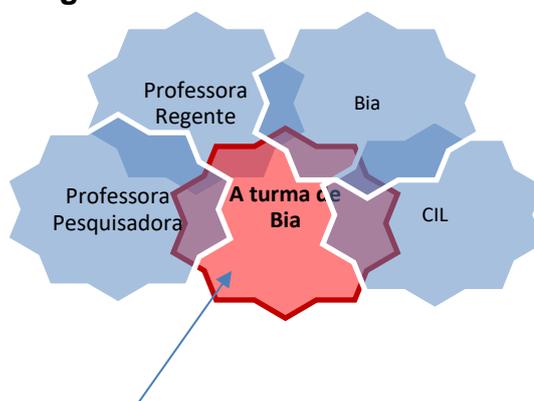
A colaboração da pesquisa para a professora consistiu na reflexão que a levou a esse processo de (re)construção que é constante, pois a professora afirmou que busca agora estratégias todo o tempo, “até sem saber”. A professora Amanda reconhece sua incompletude, reflete e busca por soluções, sendo esta é a chave para que ela se torne uma professora de LE cada vez mais inclusiva.

Nesta seção, apresentamos uma fotografia deste processo da professora sempre influenciado por “circunstâncias externas” e sempre incompleto, pois, como já ponderamos, o reconhecimento da nossa incompletude é o que nos torna educadores mais inclusivos e menos dogmáticos. Na próxima seção, ponderaremos sobre a influência da turma de Bia para a inclusão dela.

4.5 A Turma de Bia

A turma de Bia está no nível 3 A do currículo pleno do CIL, ou seja, estudam há pelo menos quatro anos no CIL em questão. Muitos aprendizes já estudavam juntos, mas não todos. Geralmente, as turmas no CIL pesquisado seguem juntas, mas não é uma regra. A turma tinha vinte aprendizes e Bia era a única aprendiz que apresentava laudo para acompanhamento concomitante na sala de recursos generalista.

Figura 34: Análise do Fractal: Turma de Bia



Fonte: Elaborado pela autora

O grupo era coeso em termos de acolhimento, não havia formação de grupos menores. Percebemos uma “escala comum de valores” no grupo como reportado por Vetromille-Castro (2011), também percebemos esta coesão do grupo em uma das falas da professora regente:

Excerto 49 (Transcrição da entrevista final, professora Amanda)

/.../ mas eu acho assim, que a gente terminou o semestre e o objetivo foi lindamente atingido' por isso que é importante ela permanecer nessa turma' eu acho que os meninos' até os que não são próximos dela' e que eles ajudaram' você vê' ninguém' por exemplo' eu não separava' às vezes eu escolhia' às vezes era sorteio' às vezes eu deixava eles escolherem' mas ninguém nunca se opôs' ninguém nunca demonstrou medo' pelo menos não aparentemente' e todo mundo sempre acolheu muito bem'

O objetivo ao qual a professora se refere no excerto é a turma saber sobre o TEA na LE, pois trabalhamos o tema fazendo com que o idioma circulasse em sala. A

professora também enfatiza o papel da turma para inclusão de Bia. Pela “escala comum de valores” do grupo, seus colegas tentavam compreender e auxiliar Bia em suas dificuldades, como no excerto 50 que descreve partes da última aula dada por mim. Na primeira atividade, os aprendizes tinham que montar sentenças com blocos de lego (excerto 47) e na segunda atividade descrita, os aprendizes tinham que juntar cartões de jogo da memória ⁷⁴ e dizer sentenças na voz passiva com as informações dos cartões:

Excerto 50 (Nota de campo, aula lecionada por mim, dia 18/11)

Disse à Bia que prestasse atenção nas cores, pois montei cada sentença com legos da mesma cor e lhe disse que a sentença tinha que fazer sentido, não era só montar o lego. Bia pediu ajuda à colega do lado. Sua colega lhe ajudou, inclusive a colega a ajudou a encaixar as peças de lego (a coordenação motora de Bia não é boa).

[...]

Bia queria tentar mais uma vez no jogo da memória, sua colega disse calma para que ela esperasse sua vez. Bia queria olhar todos os cartões para formar as sentenças, suas colegas não deixaram que ela burlasse o jogo, mas o fizeram com muito carinho.

Percebemos característica do “benefício recíproco” mencionado por (Vetromille-Castro, 2011), pois as colegas de Bia não ignoraram suas limitações e tentaram ajudá-la, Bia também recebeu esse auxílio. Assim, há uma co-valorização das ações dos indivíduos dentro dessa relação interativa.

Sobre o uso de LE na turma, em alguns momentos, ela não apresentava muita interação, como no excerto 51:

Excerto 51 (Nota de Campo, observação de aula, dia 02/09)

A professora fez uma interessante reflexão dizendo que *everybody can do anything* e pedi para Bia que prestasse atenção a esta sentença, mas ela não ligou muito. Tentei ajudá-la com meu computador, mas os colegas de Bia também não apresentaram atitudes de interação.

[...]

Depois os grupos contavam suas partes dos textos uns para os outros, mas notei muito português e não era por má vontade dos alunos, mas por falta de competência discursiva.

A turma, aparentemente, apresentava mais habilidades receptivas (leitura e compreensão auditiva) que habilidades de produção da língua. A professora regente

⁷⁴ Anexo B

e eu conduzíamos a aula na LE e os aprendizes compreendiam as instruções apresentadas nas aulas. No próximo excerto de aula lecionada por mim, um dos momentos em que não houve interação por parte da turma fica demonstrado:

Excerto 52 (Nota de Campo, aula lecionada por mim, dia 16/09)

As leituras demoraram e os alunos tiveram um pouco de dificuldade em se expressar, mais do que eu esperava pelo nível em que eles estão, mas percebi que as histórias de cada grupo eles compreenderam, mas as dos colegas só um pouco.

[...]

Antes da atividade, pedi aos alunos que descrevessem em que eles eram bons e também no que não eram. Eu disse: - *I'm good at, but I'm not so good at.*

(Nesta parte, gostaria que eles percebessem que todos os seres humanos têm deficiências, mas não quiseram falar muito, apesar da minha insistência e da professora regente também)

Vetromille-Castro (2011) assume que “tarefas de construção”, nas quais os aprendizes elaboram algum produto por meio de negociação de sentidos em LE, fazem com que eles interajam mais. Ao longo da coleta de dados, percebemos uma reorganização da vida sistêmica da sala de aula depois de intervenções pedagógicas com tarefas de construção propostas pela professora regente e por mim, como as atividades pensadas nos parâmetros do DUA. Logo, houve a reorganização do sistema e os aprendizes interagiram mais em língua inglesa.

Além disso, a “escala comum de valores” da turma permitiu que Bia se rendesse e começasse a colaborar nas atividades propostas. Se o grupo não fosse pautado pela “sustentação solidária” (VETROMILLE-CASTRO, 2011), as atividades propostas não teriam produzido a circulação da LE em sala como produziram. Mesmo com momentos de “rendição sistêmica” (VETROMILLE-CASTRO, 2011), em todas as atividades propostas pensadas em parâmetros do DUA, houve momentos de interação e produção de sentido em LE.

4.6 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, consideramos o contexto de pesquisa como um sistema complexo demandando uma perspectiva ecológica de análise dos dados. Dessa forma, vislumbramos os envolvidos no contexto como fractais que se auto influenciaram. Estes fractais foram: Bia, CIL, professora pesquisadora, professora regente e a turma de Bia.

Na seção sobre o fractal Bia, ponderamos sobre a participante como aprendiz de LE, os aspectos motivacionais que impactaram sua trajetória, e exploramos como o TEA também impacta seu desenvolvimento em LE nos aspectos mentais e comportamentais. Da análise, salientamos a contribuição da análise do comportamento para o professor de LE, além de como uma possível dispraxia influencia a escrita a prática auditiva de Bia em LE e como os aspectos do TEA de disfunção executiva, coerência central fraca e teoria da mente afetam sua capacidade de linguagem, baseando-nos no modelo de Bachman (1990).

Na seção sobre o fractal CIL, reportamos sobre os percalços do contexto de pesquisa, como a demora na implementação do ensino em ciclos, o papel do professor da sala de recursos e a falta de profissionais nos CILs para um trabalho reflexivo em equipe que a inclusão pressupõe.

Na seção sobre o fractal professora pesquisadora, exploramos o envolvimento da pesquisadora com o contexto, desempenhando múltiplos papéis, meu envolvimento com Bia com o olhar prioritário para suas necessidades, meu envolvimento com a professora regente em cogitações suscitadas de observação e reflexão, meu envolvimento com a turma e minhas dificuldades em gerenciar as necessidades da turma e de Bia. Analisamos também a proposta de educação inclusiva da pesquisadora por meio de atividades nos parâmetros do DUA.

Na seção sobre o fractal professora regente, discorremos sobre a trajetória evolutiva da professora Amanda durante a coleta de dados, seus anseios, reflexões, ações pedagógicas como atividades pensadas para Bia e acomodações em instrumentos avaliativos, sua visão de inclusão e sua percepção como professora de LE de um aprendiz que tenha deficiência ou transtorno de aprendizagem.

Na seção sobre o fractal da turma de Bia, ponderamos sobre a interação da turma, sua coesão e envolvimento com Bia.

Os fractais são figuras que possuem áreas infinitas dentro de perímetros finitos como ponderamos em nossa fundamentação. Os fractais desta pesquisa também apresentam infinitas possibilidades. Neste capítulo, apresentamos algumas delas e reconhecemos a constante interação entre eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REDIMENSIONANDO OS OLHARES

Figura 35- Neurodiversidade



Fonte: Internet⁷⁵

*“O próprio Eu, o de cada um de nós, é talvez uma dimensão divina. Tudo isto é complexo e ao seu tempo, sem dúvida, será determinado.”
(Bernardo Soares, livro do desassossego, p. 106)*

Retomamos aqui os objetivos de pesquisa relacionando-os às perguntas correspondentes. Discorreremos sobre as contribuições e limitações do estudo, bem como encaminhamentos para futuras pesquisas. Apresento também minhas considerações sobre os impactos desta pesquisa em minha identidade profissional.

O primeiro objetivo específico de pesquisa foi explorar as consequências do TEA no desenvolvimento em LE da participante de pesquisa. A pergunta de pesquisa relacionada a tal objetivo foi: *Como o TEA impacta o desenvolvimento em LE da aprendiz participante de pesquisa?*

Verificamos ao longo da análise de dados que a coerência central fraca faz com que a aprendiz se apegue à tradução dos vocábulos. O déficit faz também com que a aprendiz tenha ótima memória para palavras soltas, mas compromete sua competência linguística, tanto nos aspectos textuais quanto nos pragmáticos. O déficit em ToM também prejudica os aspectos pragmáticos na LE e faz com que a aprendiz tenha dificuldades na compreensão de linguagem não-verbal.

Averiguamos também traços de uma possível dispraxia, apresentada no laudo da aprendiz como disortografia. A dispraxia compromete o planejamento das ações motoras e, no caso da aprendiz, percebemos traços da dispraxia em exercícios de prática auditiva que exigem leitura, escrita e audição ao mesmo tempo. Também

⁷⁵ Fonte: <https://diariodainclusaosocial.com/2019/11/06/neurodiversidade/>

percebemos traços da dispraxia na produção discursiva da aprendiz nos aspectos de pronúncia.

Os aspectos comportamentais relacionados ao TEA foram salientes durante a coleta de dados e muitos deles ocorreram concomitantemente a traços de disfunção executiva. A aprendiz apresenta comportamento de fuga quando as atividades demandam mais de sua memória de trabalho. A memória de trabalho da aprendiz também é afetada pela disfunção executiva, comprometendo aspectos fonológicos de seu desenvolvimento em LE. A disfunção executiva também compromete seu desenvolvimento em LE em relação à tomada de atitudes envolvidas no jogo comunicacional, que envolve a negociação de sentidos, promovido pelas atividades em LE.

Nosso segundo objetivo foi identificar estratégias de ensino que colaborem para o desenvolvimento em língua estrangeira da aprendiz participante de pesquisa. A pergunta relacionada ao objetivo foi: *Quais as estratégias de ensino de língua estrangeira podem ser benéficas para o desenvolvimento em língua estrangeira da aprendiz participante de pesquisa?*

Técnicas provenientes da abordagem multissensorial do ensino de línguas como, ativação dos canais sensoriais por meio de uso de *realia* e explicação explícita das regras que governam o sistema linguístico foram proveitosas para a aprendiz. Tal explicação de regras deve envolver não só os níveis sintáticos, morfológicos da LE, mas fonológicos devidos aos traços da dispraxia apresentados pela aprendiz e pragmáticos pelo déficit em ToM. cremos que o ensino com ênfase na ativação dos sentidos é proveitoso para todos os aprendizes, mas para os aprendizes TEA é ainda mais por questões relacionadas à sensibilidade sensorial. Além disso, essa ativação de sentidos quando utilizada nas atividades de LE auxilia a aprendiz a manter o foco atenuando as características de sua disfunção executiva. A coerência central fraca faz com que Bia visualize a língua como algo sistemático. Por isso, há o benefício de ensino explícito e dedutivo para a aprendiz. A explicação sobre dúvidas de vocabulário em LE quando feita de forma dedutiva também é proveitosa para a aprendiz evitando o uso da língua materna. Outra técnica que consideramos importante para a aprendiz e que também advém da abordagem sensorial é o uso contextualizado e significativo de *drills*. O uso de *drills* pode ser profícuo para a aprendiz devido aos déficits em traços da memória de trabalho como a alça fonológica que envolve o ensaio vocal para a memorização de vocabulário.

Nosso terceiro objetivo foi propor atividades de uso significativo de LE que pudessem promover a interação da aprendiz com seus colegas de turma. A pergunta relacionada ao objetivo foi: *Que tipos de atividades promovem a interação em língua estrangeira da aprendiz com seus colegas de turma?*

Averiguamos que atividades que incentivam a colaboração entre os aprendizes e que oferecem opções para formas diversas de percepção sensorial proporcionaram a interação da aprendiz com seus colegas de turma. Tarefas que envolvem o uso da LE para a elaboração de um produto também promoveram a interação da aprendiz com a turma. O DUA auxilia o professor de LE no planejamento de atividades que promovam o engajamento de aprendizes neuroatípicos com seus pares. Nesta investigação, as atividades propostas foram planejadas com o apoio dos parâmetros do DUA e todas as atividades possibilitaram a interação e o uso da LE entre todos os aprendizes da turma.

Nosso quarto objetivo de pesquisa foi analisar os impactos das reflexões geradas pela pesquisa nas ações da professora participante. A pergunta relacionada ao objetivo foi: *Como a reflexão sobre o transtorno do espectro autista e inclusão impacta a abordagem da professora participante de pesquisa?*

A professora participante de pesquisa apropriou-se do discurso apresentado nas reflexões embora nem todas as suas ações pedagógicas tenham refletido o discurso. Averiguamos que o conhecimento sobre os impactos do TEA no desenvolvimento em LE fez com que a professora procurasse acomodações em instrumentos avaliativos e durante as aulas. Aos poucos, a professora também soube lidar mais com as questões comportamentais da aprendiz por conhecer as implicações do TEA nestas questões. A professora demonstrou em suas falas que a reflexão gerada pela pesquisa implicou em sua busca por acomodações para outros aprendizes neuroatípicos de outras turmas.

Nosso objetivo geral de pesquisa foi reconstruir de forma colaborativa ações pedagógicas que promovessem a inclusão de nossa aprendiz participante de pesquisa e nossa pergunta geral de pesquisa relacionada ao objetivo foi: ***Como promover a inclusão de uma aprendiz TEA na aula de inglês como língua estrangeira?***

A inclusão da aprendiz depende do contexto em que ela está inserida. Depende de seu contexto familiar, social e escolar. Para o desenvolvimento em LE da aprendiz ocorra, são necessários aspectos inclusivos no âmbito social, ou seja, a sensibilidade

da equipe de trabalho da escola onde estuda e dos colegas de turma para as necessidades da aprendiz. Além disso, para promover sua inclusão e não uma integração, a aprendiz deve ser provida com opções para o desenvolvimento de sua competência linguística na LE.

Assim, a formação continuada do professor de LE tem um importante papel na inclusão. Tal formação deve ser promovida pelo Estado, mas também deve ser buscada pelo próprio professor de LE. Apesar do importante papel do professor de LE, a inclusão não depende somente dele. A inclusão também depende de um trabalho reflexivo e de ações concretas, amparadas por conhecimento entre equipe gestora e demais membros da comunidade escolar.

As ações pedagógicas reconstruídas de forma colaborativa pela pesquisa tiveram o estofo da reflexão-na-ação. Tais ações consistiram em impactar a prática da professora regente por meio de insumos geradores de reflexão e em provê-la com exemplos de atividades que promovessem a inclusão da aprendiz. A reflexão gerada nos encontros levou a docente participante de pesquisa a conhecer teorias sobre o TEA, o que demonstrou ter impactado sua prática pedagógica. Logo, consideramos que a inclusão e não uma pseudo inclusão em forma de integração só ocorre de forma colaborativa.

No que diz respeito às contribuições do estudo, esta dissertação poderá colaborar para os estudos em aquisição de língua estrangeira no que tange às implicações do TEA no desenvolvimento de LE, no nosso caso, da língua inglesa.

Ademais, ela demonstrou as lacunas da formação dos professores de LE no que concerne à inclusão de aprendizes de LE neuroatípicos, algo que deve ser pautado nas agendas dos cursos de graduação e pós-graduação na área do ensino de línguas. O estudo também revela que o ensino de LE, quando vislumbrado por contingências, rompe com paradigmas recorrentes em tal ensino como a imposição restritiva a métodos ancorados em abordagens vigentes como a abordagem comunicativa.

O estudo também demonstra sua relevância social. Demonstramos que o desenvolvimento de língua inglesa como LE tem como cerne as interações sociais mediadas pela linguagem que são impactadas pelo TEA. Destarte, a inclusão dos aprendizes TEA na aula de LE tem um papel extremamente importante para seu desenvolvimento integral, além de poder ser uma ferramenta de ascensão social para estes aprendizes.

No que concerne às limitações do estudo, o curto espaço de tempo para a coleta de dados foi uma das limitações deste estudo, pois não permitiu que a professora participante demonstrasse em sua prática pedagógica mais sobre reflexões promovidas em nossos encontros. A semestralidade adotada nos CILs foi também uma barreira que pode demonstrar prejuízo ao professor regente no reconhecimento das necessidades de seu aprendiz TEA. Por ser uma pesquisa-ação, esta investigação inseriu-se na realidade do contexto de pesquisa que é o da semestralidade.

Outra limitação foi a amplitude da pesquisa. A inclusão é ampla, engloba diversas variáveis contextuais, daí a amplitude da pesquisa que teve o caráter de estudo de caso, mas não manteve o foco somente na aprendiz ou na professora regente mas, nas interconexões entre as variáveis contextuais que promoveram a inclusão da aprendiz.

Mais uma limitação se deve ao fato que tive que estabelecer bases para que a inclusão de Bia ocorresse. Logo, não tive como me aprofundar mais sobre os aspectos de desenvolvimento em LE de Bia. Além disso, por ser um espectro, o autismo requer estudos qualitativos e as estratégias planejadas para Bia podem não se aplicar a outros aprendizes TEA.

Apesar das limitações, esta investigação suscita alguns encaminhamentos para futuros estudos. Primeiramente, sugiro estudos longitudinais com aprendizes de LE TEA e que investiguem as características iniciais do desenvolvimento destes aprendizes. Tais características implicam nos impactos do processo de letramento na língua materna destes aprendizes em seu desenvolvimento na LE.

Também sugiro estudos que relacionem os componentes do construto de aptidão para a aprendizagem de línguas ao TEA. Assim, preferências de aprendizagem por parte dos aprendizes TEA poderão ser identificadas, bem como seus pontos cognitivos mais fortes para seu êxito no desenvolvimento em LE.

Em segundo lugar, sugiro investigações no que diz respeito às crenças dos professores de LE sobre a inclusão, pois, muitas vezes, elas impõem barreiras para que esta inclusão ocorra.

Sugiro também pesquisas que lancem o olhar com o foco no desenvolvimento em LE de aprendizes neuroatípicos. A avaliação faz parte deste desenvolvimento no contexto escolar. Portanto, são necessárias pesquisas com o foco em acomodações e modificações em avaliação para estes aprendizes.

Como ponderamos na introdução desta dissertação, esta pesquisa teve como intenção uma “ventilação” de conhecimentos com uma descrição menos abstrata sobre o TEA e suas implicações no ensino de LE. Acreditamos que a pesquisa reafirma a possibilidade de inclusão dos aprendizes TEA na aula de LE tornando o “enfrentamento didático-pedagógico” no âmbito do ensino de LE bem menos assustador e bem menos um “enfrentamento”. Acredito que investigações como esta promovem a reflexão sobre a necessidade de respeito à diversidade presente na arena social, aula de LE.

No que diz respeito à minha identidade como profissional de LE, tenho certeza de que este estudo colaborou para minha melhor compreensão sobre os aspectos cognitivos presentes não só no TEA, mas em outros transtornos, como a dislexia porque o pesquisador que se propõe a investigar o TEA propõe-se a investigar uma vasta gama de transtornos de aprendizagem que podem ser correlacionados a ele.

Meu “enfrentamento didático-pedagógico” se tornará uma reconstrução didático-pedagógica que será fluida e nada assustadora como resultado desta pesquisa, pois me sinto mais capacitada para iniciar pesquisas-ações em sala de aula para auxiliar meus aprendizes. O estudo também colaborou para que eu possa observar as grandes conquistas que alcançamos em sala de aula e que, algumas vezes, nos parecem corriqueiras como, as tentativas de comunicação em LE por parte dos aprendizes, um parágrafo coeso, uma pequena apresentação oral para a turma utilizando a língua estrangeira. Nós, professores de línguas, colaboramos para essas grandes conquistas todos os dias em nossas aulas. Bia, a aprendiz participante desta pesquisa, me ensinou a valorizá-las e a enxergar a importância do ensino de LE como uma ferramenta que proporciona desenvolvimento de linguagem. Logo, acredito verdadeiramente que o ensino de LE pode ser uma ferramenta de ascensão social para os aprendizes TEA e demais aprendizes neuroatípicos.

No âmbito pessoal, a pesquisa levou-me a adentrar por novas áreas de estudo científico como, a análise do comportamento que tanto me auxilia para lidar com as questões comportamentais de minha filha. A pesquisa também me levou a conhecer mais sobre os processos cognitivos de minha filha, suas necessidades em seu processo de letramento e futuras necessidades como aprendiz de LE. Meus estudos em análise do comportamento também me fornecerão subsídios para ser uma professora de LE melhor, pois poderei analisar os aspectos comportamentais de todos os meus aprendizes. Esta dissertação auxiliou-me também a entender o que é a

“inclusão menor” e a diminuir o abismo entre o que é escrito e o que é feito em termos de inclusão.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Glossário de Linguística Aplicada: Aprendizagem e Ensino de Línguas e Formação de Agentes**. Brasília: PGLA: Universidade de Brasília, 2018.

ALMEIDA, Virgílio Pereira. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANDRAUS, Gazy. Evolução do Cérebro e da Mente. *In: ANDRAUS, Gazy* **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. Tese (Doutorado em Comunicação)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 77-109.

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

ARTIAGA, Larissa. webnoticias.fic.ufg.br. **Jovens Jornalistas- UFG**, 2016. Disponível em: <https://webnoticias.fic.ufg.br/n/89459-berenice-piana-a-mae-por-tras-da-lei>. Acesso em: 16/07/20 julho 2020.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: Conceito e Diagnóstico. *In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça* **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-31.

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

BADDELEY, Alan D. Working Memory: Looking back and looking forward. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 4, p. 829-839, 2003.

BARBIER, René. **A Pesquisa- Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].

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

BOGDASHINA, Olga. **Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A view from the bridge**. 1. ed. Philadelphia, US: Jessica Kingsley Publishers, 2006.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Por uma abordagem complexa de ensino de Línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, p. 337-356, julho/ dezembro 2011.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação oral em inglês do formando de Letras**: implicações para a validação de um teste. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, UNESP, 2009.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSA, Cleonice Alves. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, p. 281-287, 2001.

BRASIL. Lei 12.764 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos**, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 27/12/2019 dezembro 2019.

BRASIL. **Espectro Autista**: Transtornos Invasivos ou Globais do Desenvolvimento. Santa Catarina: Sistema Único de Saúde, 2015.

BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, Anne. **Doing Action Research in English Language Teaching**: A Guide for Practitioners. 1. ed. New York: Routledge, v. único, 2010.

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

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

CAPONI, Sandra. O DSM- V como dispositivo de segurança. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 741-763, 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, p. 101-122, 2005. ISSN 1.

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

DAMASCENO, Benito Pereira. Mente, cérebro e atividade: abordagem neuropsicológica. **Revista bras.neurol**, p. 5-13, outubro-dezembro 2004.

DESCONHECIDO. <http://www.esalq.usp.br>, [2012]. Disponível em: http://www.esalq.usp.br/lepse/imgs/conteudo_thumb/mini/Os-Cegos-e-o-Elefante.pdf. Acesso em: 14/07/2020 Julho 2020.

DISTRITO FEDERAL, SEDF. **Diretrizes Pedagógicas dos Centro Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília: GDF, 2019.

DITTRICH, Alexandre ; STRAPASSON, Bruno Angelo. Bases Filosóficas da Análise do Comportamento Aplicada. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 59-71.

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

DÖRNYEI, Zoltán ; USHIODA, Ema. Teacher Motivation. *In*: DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema **Teaching and Researching Motivation**. Great Britain: Pearson, 2011. p. 158-185.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and Self Motivation. *In*: DÖRNYEI, Zoltán **The Psychology of Language Learner: Individual differences in second language acquisition**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 65-119.

EDITORIAL CONCEITOS. Pigmaleão. Site: <https://conceitos.com>. **conceitos.com**, 2016. Disponível em: <https://conceitos.com/pigmaleao/>. Acesso em: 13/11/2020 novembro 2020.

ELLIS, Rod. Second Language Research. An overview. *In*: ELLIS, Rod **The study of second language acquisition**. 2003. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 11-40.

ELLIS, Rod. The neuropsychology of second language acquisition. *In*: ELLIS, Rod **The study of second language acquisition**. 2003. ed. UK: Oxford University Press, 1994. cap. 14, p. 729-769.

FEIJÓ, Jéssica Azambuja. O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real. *In*: 10 SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO. **Anais [..]**. [S.l.]: [s.n.]. p. 564-575.

FERNANDES, Luciana Raposo dos Santos. Técnicas e Análises do Comportamento Autista. *In*: FERNANDES, Luciana Raposo dos Santos **Pós lato sensu em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo**. [S.l.]: Faculdade Unyleya, [2017?].

FERNANDES, Luciana Raposo dos Santos. **Transtornos Globais (invasivos) do desenvolvimento- Caderno de Estudos**. Pós- Graduação Lato Sensu em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo. Brasília- DF: Faculdade Unyleya, [2017?].

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino e aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1985.

HALL, Tracey E.; MEYER, Anne ; ROSE, David H. **Universal Design for Learning**. New York: Guilford Press, 2012.

HALLIDAY, Michael. **Explorations in the functions of language**. London: [s.n.], 1973.

HARSHBARGER, Bill. Chaos, Complexity and Language Learning. **ICU Language Research Bulletin**, Tokio, 22, 2007. 17-31.

HERNANDES, Maria Célia Lima; MÓDOLO, Marcelo ; DE PAULA, Fraulein Vidigal. Peças por juntar: em busca do ser holístico. *In*: CAETANO, Sheila Cavalcante *et al.* **Autismo, Linguagem e Cognição**. 1. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2015. cap. 6, p. 83-95.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KORMOS, Judit ; SMITH, Anne Margaret. **Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences**. Bristol, UK: mm textbooks, 2012.

KORMOS, Judit. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. *In*: KORMOS, Judit **THE SECOND LANGUAGE LEARNING PROCESSES OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES**. New York: Routledge, 2017. p. 47-74.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. California: Pergamon Press, 1981.

KUPARINEN, Tuomas. **Perceptions of EFL learning and teaching by autistic students, their teachers and their school assistants**. Master's thesis. Jyväskylä-Finlândia: University of Jyväskylä, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. *In*: ATKINSON, Dwight **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011. cap. 2, p. 48-68.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, p. 142-165, 1997.

LEAR, kathy. **Ajude-nos a aprender. Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto- estabelecido. Parte I.**

Tradução de Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vatauvuk *et al.* Toronto, Ontario: Comunidade Virtual Autismo no Brasil, 2004.

LEITÃO, Alex Bezerra. **Metáforas no País do Espectro Autista**: Um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. ed. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília., 2017.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra. Psicose- diagnóstico, conceitos e reforma psiquiátrica. **Mental**, Barbacena, p. 39-52, junho 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1a. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MUKAI, Yûki. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 17, p. 391-440, 2014.

MULICO, Lesliê. **Oralidade, Cognição e Aprendizagem**: Língua Inglesa como um sistema complexo. 1a. ed. Rio de Janeiro: e-papers, 2017.

OKADA, Hanako. Researching people with illnesses and disabilities. *In*: MCKINLEY, Jim; ROSE, Heath **Doing Research in Applied Linguistics**: Realities, dilemmas, and solutions. New York: Routledge, 2017. p. 124-132.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. Complexidade: Conceitos, Origens, Afiliações e evoluções. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do **Sistemas Adaptativos Complexos**. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-34.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O RE- Inventar da Inclusão**: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Modelo Fractal de aquisição de Línguas. *In*: BRUNO, Fátima Cabral **Ensino- Aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. [S.l.]: [s.n.], 2005. p. 23-33.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do **Sistemas Adaptativos Complexos**: Língua(gem) e Aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011. p. 187-203.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: assinado pelo seu heterônimo Bernardo Soares. [S.l.]: Luso-livros (domínio público), 1982.

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

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva ; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. A bidocência como uma proposta inclusiva. **JORSEN- journal of research in special educational needs**, v. 16, p. 37-40, 2016.

PISHA, Bart ; COYNE, Peggy. Smart from the Start: The promise of Universal Design for Learning. **Remedial and Special Education**, Pennsylvania, v. 22, p. 197-203, julho- agosto 2016. ISSN 4.

PORTO, Marcelo Duarte ; OLIVEIRA, Maria Denise Marques de. Educação Especial: aspectos históricos, legais e políticos. *In*: PORTO, Marcelo Duarte; OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas na Perspectiva de Professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010. p. 19-44.

POSTALLI, Lídia Maria Marson. Conceitos básicos da Análise do Comportamento. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça **Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. cap. 5, p. 73-81.

PRABHU, N.S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

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

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Breve construto da evolução do construto de proficiência em línguas. **Em aberto**, Brasília, v. 32, p. 27-41, jan/abr 2019.

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

ROCHA, Eduardo Pimentel da; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades? **PRO-DOCÊNCIA Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**, Londrina, v. 1, n. 3, p. 29-37, jan-jun 2013.

SADE, Liliâne Assis. Identidade e Aprendizagem de Inglês pela ótica da Complexidade. *In*: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do **Sistemas Adaptativos Complexos**. Campinas: Pontes, 2011. p. 205-226.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Diferença entre doenças, síndromes e transtornos. **Brasil escola**, [2019]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/diferenca-entre-doencas-sindromes-transtornos.htm>. Acesso em: 23/06/2019 junho 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. U.S.A: Basic Books, 1983.

SEARLE, John. **Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SELINKER, L.. Interlanguage. **IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)**, p. 209-231, 1972.

SILVERMAN, Stephan M.; KENWORTHY, Lauren ; WEINFELD, Rich. **School success for kids with high- functioning autism**. 1. ed. Waco, Texas: Prufrock Press, v. único, 2014.

SONZA, Andrea Spolletto. Adaptações curriculares. Disponível em: [https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_\(2\).pdf](https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_(2).pdf), 2014.. Acesso em: maio 2019.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TISMOO.US. **tismoo.us**, 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 15/07/2020 julho 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O Trabalho Docente e a Inclusão: O Caso da "Dislexia" nas aulas de Inglês. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, p. 45-60, julho e dezembro 2013.

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

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set-dez 2005.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. A entropia sócio- interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 113-130.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of Language Teaching**. 4a. ed. New York: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, Marion ; BURDEN, Robert L. **Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, Marion ; MERCER, Sarah ; RYAN, Stephen. Psychology in Education. *In:* WILLIAMS, Marion; MERCER, Sarah; RYAN, Stephen **Exploring Psychology in Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 5-22.

ZERBATO, Ana Paula ; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, p. 147-155, abril-junho 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. Tese (doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZILBOVICIUS, Mônica ; MERESSE, Isabelle ; BODDAERT, Nathalie. Autismo: Neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, maio 2006.

ANEXO A-AUTORIZAÇÕES DE PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

Memorando Nº 236 /2019- EAPE

Brasília, 19 de agosto de 2019.

PARA: CRE

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora **Cristiane Resende Silva Macedo**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo nesta regional.

A pesquisa intitulada **"O espectro autista na aula de inglês como língua estrangeira: construindo possibilidades"** tem como objetivo geral contribuir para possíveis adaptações curriculares de pequeno porte proficuas para o desenvolvimento da competência comunicativa de um aprendiz autista em aula de inglês como Língua Estrangeira.

Dentre as ações de pesquisa, para coleta de dados estão incluídas análise documental, entrevistas gravadas, observações, sessões de visionamento entre a pesquisadora e ao(o) docente participante da pesquisa, bem como planejamento de atividades em conjunto. A pesquisa é de caráter qualitativo.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e aos estudantes se dará por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e assinatura do **Termo de Assentimento** dos participantes menores de idade e seus respectivos responsáveis, conforme Resolução PPGE – UnB nº12/2009, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

Simão de Miranda
26.513 6

Simão de Miranda
Diretor

Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

À SEEDF

Prezados (as);

Apresento, por meio desta, a pesquisadora CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO- matrícula: 190004886, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA da Universidade de Brasília- UnB, no biênio 2019-2020.

A mestranda Cristiane desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa caracterizada como uma pesquisa-ação cujo título provisório é: “O ESPECTRO AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES”, conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é contribuir para adaptações curriculares de pequeno porte para um (a) aprendiz TEA (transtorno do espectro autista) de língua inglesa. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observações de aula, sessões de visionamento com o (a) professor (a) regente, notas de campo. A pesquisa delimita-se a investigar adaptações curriculares no contexto de cursos de idiomas e por isso deve ser realizada em um Centro Interescolar de Línguas.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida
(UnB- IL- LET)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola:

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, do curso de Mestrado Linguística Aplicada para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto de Pesquisa "O espectro autista na aula de inglês como língua estrangeira: construindo possibilidades" nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 2º semestre do ano de 2019.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO	190004886

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
ANALISE DOCUMENTAL, ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E SESSÕES DE VISIONAMENTO	200 h
TELEFONE :	TOTAL: 200 h

* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas** (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 28 de agosto de 2019.

Coordenação Regional de Ensino de (

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL
1576/0001-07

À DIREÇÃO DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE XXXXXXXX (CIL
XXXXX)

Prezados (as);

Apresento, por meio desta, a pesquisadora CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO-
matrícula: 190004886, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-
graduação em Linguística Aplicada- PGLA da Universidade de Brasília- UnB, no biênio
2019-2020.

A mestrandia Cristiane desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza
qualitativa caracterizada como uma pesquisa-ação cujo título provisório é: “O
ESPECTRO AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES”, conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu
objetivo é contribuir para adaptações curriculares de pequeno porte para um (a)
aprendiz TEA (transtorno do espectro autista) de língua inglesa. Para atingir tal
objetivo, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observações de aula,
sessões de visionamento com o (a) professor (a) regente, notas de campo. A pesquisa
delimita-se a investigar adaptações curriculares no contexto de cursos de idiomas. Por
isso, lhes pedimos autorização para que seja realizada neste centro interescolar de
línguas.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida
(UnB- IL- LET)

Consentimento/ pós-esclarecimento:

Eu, _____, diretor (a) do Centro
Interescolar de Línguas xxxxxx declaro que a pesquisadora CRISTIANE RESENDE
SILVA MACEDO me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre sua
pesquisa e a autorizo a realizá-la neste Centro de Línguas.

(Direção- Centro Interescolar de Línguas de XXXXXXXX)

ANEXO B- ATIVIDADES DE AULAS LECIONADAS PELA PESQUISADORA

Aula lecionada pela pesquisadora dia 16/09

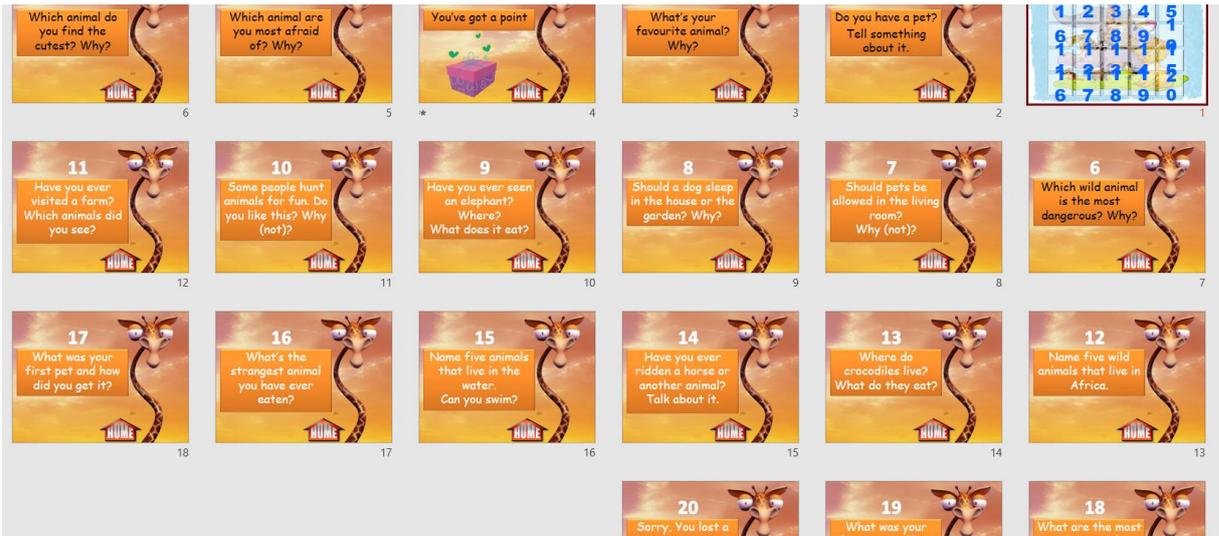
Fonte: eslprintables.com

Aula lecionada pela pesquisadora dia 16/09

Fonte: eslprintables.com

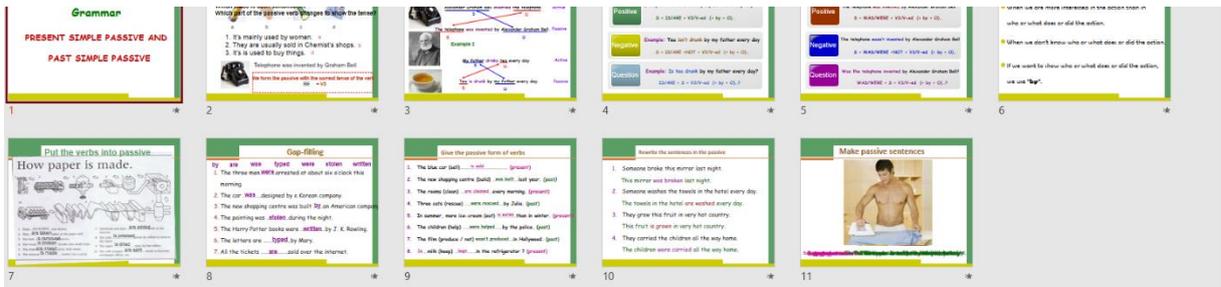
Aula lecionada pela pesquisadora dia 28/10/2019

Fonte: eslprintables.com



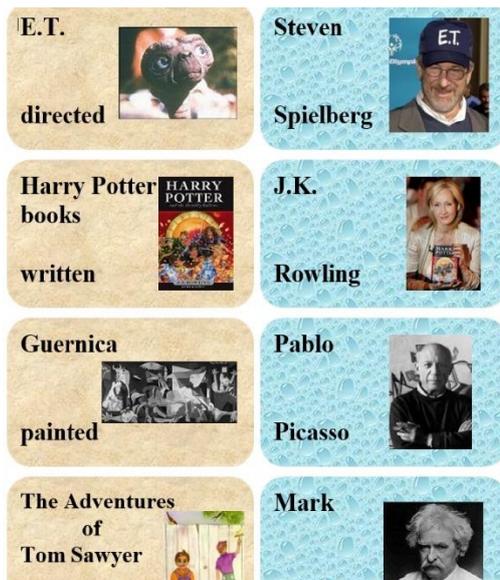
Aula lecionada pela pesquisadora dia 30/10

Fonte: esprintables.com



Aula lecionada pela pesquisadora dia 18/11/2019

Fonte: esprintables.com



Aula lecionada pela pesquisadora dia 18/11/2019

Fonte: esprintables.com

APÊNDICE A – TCLES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá! Você está convidado (a) a participar da minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) cujo título provisório é: *O espectro autista na aula de inglês como língua estrangeira: Construindo Possibilidades*. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir na construção de estratégias de ensino para um aprendiz de língua inglesa que esteja no espectro autista. A pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida. Para realização da pesquisa, acompanharei as aulas do (a) aluno (a) participante de pesquisa durante de agosto a dezembro de 2019, bem como as coordenações de sua professora regente neste semestre. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, observação de aulas, notas de campo, diário de bordo e encontros reflexivos com a professora regente nos quais pensaremos sobre estratégias de ensino para o aprendiz participante de pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de apresentação pública da dissertação.

É importante esclarecer que a pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes e que o participante voluntário (a) poderá retirar-se desta a qualquer momento sem quaisquer prejuízos a sua pessoa, bastando para isso, comunicar à pesquisadora responsável. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. As identidades dos participantes de pesquisa serão preservadas.

Sua participação nesta pesquisa será de uma contribuição imensurável tanto para a Linguística Aplicada no que se refere a um entendimento sobre o espectro autista como um transtorno de linguagem quanto para a inclusão de qualidade de mais alunos autistas em aulas de inglês no contexto de cursos de idiomas.

Você poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e encaminhar sugestões pelo email: resende.cristiane@gmail.com ou pelo telefone: (61)XXXXXXX.

Consentimento- pós esclarecimento:

Eu, _____, declaro ter sido (a) esclarecida e estar de acordo em participar, como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Brasília, _____ de 2019

(Participante de Pesquisa)

CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO. (pesquisadora)

Autorização para gravação de áudio

Eu, _____, declaro que a pesquisadora Cristiane Resende Silva Macedo me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre seu estudo e a autorizo a utilizar gravações de áudio para sua pesquisa de dissertação de mestrado, bem como em artigos que se refiram ao mesmo assunto de pesquisa. Declaro ainda que a pesquisadora garantiu o total sigilo sobre minha identidade em possíveis publicações científicas.

Brasília, _____ de 2019

(participante de pesquisa)

CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO

(pesquisadora)

Autorização para gravação de vídeo (professora)

Eu, _____, declaro que a pesquisadora Cristiane Resende Silva Macedo me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre sua pesquisa de Mestrado, intitulada: *O espectro autista na aula de inglês como língua estrangeira: Construindo Possibilidades*. Para as sessões de visionamento nas quais refletiremos sobre minha prática pedagógica, autorizo a pesquisadora a gravar imagens de minhas aulas que serão utilizadas *somente* durante as referidas sessões como parte de nosso planejamento pedagógico. As gravações consistirão somente em imagens sobre a ação da professora participante de pesquisa.

Brasília, _____ de 2019

(docente participante de pesquisa)

CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO

Termo de consentimento livre e esclarecido (aluna)

Olá! Por ser uma aluna muito especial e dedicada, você está convidada por mim, Cristiane Resende Silva Macedo a participar da minha pesquisa de mestrado que buscará juntamente com sua professora regente melhores estratégias de ensino para você. A pesquisa poderá contribuir muito para sua aprendizagem e você poderá se conhecer melhor como aprendiz de língua inglesa. Para tal, peço-lhe autorização para acompanhá-la durante suas aulas neste semestre de 2019, bem como em alguns de seus atendimentos na sala de recursos. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem que isso lhe cause nenhum prejuízo.

(Assinatura- aluna participante de pesquisa)

CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaria de obter o seu consentimento para o menor: _____

participasse como voluntário da minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada realizada na Universidade de Brasília- UnB, cujo título provisório é: O ESPECTRO AUTISTA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES. O objetivo deste estudo é contribuir para construção de estratégias de ensino para o (a) aluno (a) participante de pesquisa. Os resultados contribuirão para que o (a) participante possa se conhecer melhor enquanto aprendiz de língua estrangeira e para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Tais resultados serão divulgados por meio da defesa pública da dissertação. A identidade da participante será preservada pelo uso de pseudônimo. Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Gostaria de deixar claro que a participação é voluntária e que o participante de pesquisa poderá deixar de participar ou retirar o consentimento sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Quaisquer dúvidas ou sugestões podem ser encaminhadas para meu e-mail: resende.cristiane@gmail.com ou para meu telefone: (61)996573994

Desde já, agradeço a atenção e a participação e me coloco à disposição para mais informações.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que Cristiane Resende Silva Macedo explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do menor _____ também foram discutidas.

Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2019

(representante legal do participante de pesquisa)

CRISTIANE RESENDE SILVA MACEDO – pesquisadora

APÊNDICE B- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA PESQUISADORA EM SUAS AULAS

<p>Tips from neurotypical friends of students with HFASD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Don't be afraid of them. Sometimes they act differently, but they're still kids like the rest of us. • Ask them to do things with you or a group. They know a lot of things and are interesting. • If it looks like they don't know how to do something, show them what to do rather than telling them. • Make sure to get their attention when you want to tell them something. 	<ul style="list-style-type: none"> • If you see them acting weird, remember they can't help it. • They have trouble with all the social stuff, so give them hints or talk them through situations. • If they're getting stressed out in a loud, noisy place, suggest that you both take a break for a few minutes and go someplace quieter.
1	2	3

Aula do dia 18/09/2019

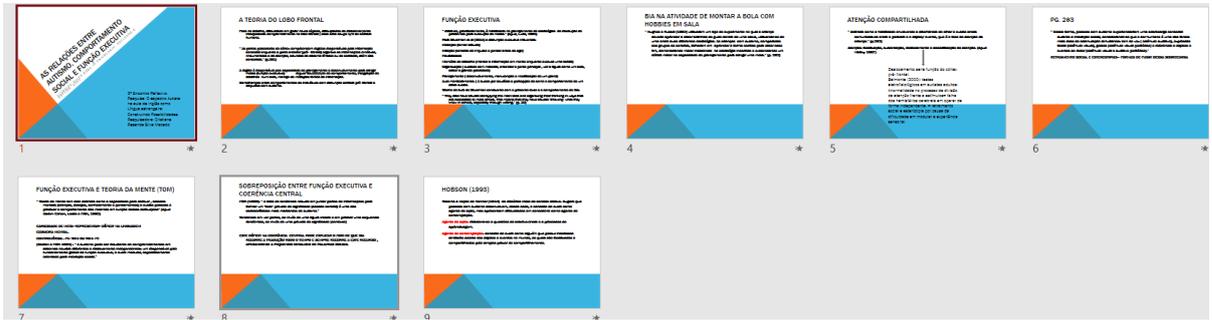
<p>Rosie King</p>  <p>TEDEMED 2014 How autism freed me to be myself</p> <p>1) Fill in the blanks with the correct options:</p> <p>00:12 I haven't _____ (told- told) _____ many people this, but in my head, I've got thousands of secret _____ (words- worlds) all going on all at the same time. I am also autistic.</p> <p>2) Choose the correct answers:</p> <p>00:23 People tend to diagnose autism with really specific check-box descriptions, but in reality, it's a whole variation as to what we're like. For instance, my little _____ he's very severely autistic. He's _____. He can't talk at all. But I love to _____. People often associate autism with liking _____ and science and nothing else, but I know so many autistic people who love being creative. But that is a stereotype, and the _____ of things are often, if not always, wrong. For instance, a lot of people think about autism and think "Rain Man" immediately. That's the common belief, that every single autistic person is Dustin Hoffman, and that's not true.</p> <p>a) brother- nonverbal- talk- math- stereotypes b) Math- talk- nonverbal- stereotypes- brother c) Sister- nonverbal- talk- science- stereotypes d) Brother- nonverbal- talk- math- stereotype.</p> <p>3) Answer the questions below according to the passage:</p> <p>01:12 But that's not just with autistic people, either. I've seen it with LGBTQ people, with women, with POC people. People are so afraid of variety that they try to fit everything into a tiny little box with really specific labels. This is something that actually happened to me in real life. I googled "autistic people are ..." and it comes up with suggestions as to what you're going to type. I googled "autistic people are ..." and the top result was "demons." That is the first thing that people think when they think autism. They know. (Laughter)</p> <p>a) Who _____ else _____ people _____ tend _____ to _____ label? b) What happened when she googled about autistic people?</p>	<p>4) Fill in the blanks:</p> <p>01:56 One of the things I can do because I'm autistic — it's an _____ rather than a disability — is I've got a very, very _____ imagination. Let me explain it to you a bit. It's like I'm walking in two worlds most of the time. There's the real world, the world that we all share, and there's the world in my mind, and the world in my mind is often so much more real than the real world. Like, it's very easy for me to let my mind loose because I don't try and fit myself into a tiny little box. That's one of the best things about being autistic. You don't have the urge to do that. You find what you want to do, you find a way to do it, and you get on with it. If I was trying to fit myself into a box, I wouldn't be here. I wouldn't have achieved half the things that I have now. There are problems, though. There are problems with _____ autistic, and there are problems with _____ too much imagination. School can be a problem in general, but _____ also to explain to a teacher on a daily basis that their lesson is inexplicably dull and you are secretly taking refuge in a world inside your head in which you are not in that lesson, that adds to your list of problems. (Laughter) Also, when my imagination takes hold, my body takes on a life of its own. When something very exciting happens in my inner world, I've just got to run. I've got to rock backwards and forwards, or sometimes scream. This gives me so much energy, and I've got to have an outlet for all that energy. But I've done that ever since I was a child, ever since I was a tiny little girl. And my parents thought it was cute, so they didn't bring it up, but when I got into school, they didn't really agree that it was cute. It can be that people don't want to be friends with the girl that starts _____ in an algebra lesson. And this doesn't normally happen in this day and age, but it can be that people don't want to be friends with the autistic girl. It can be that people don't want to associate with anyone who won't or can't fit themselves into a box that's labeled normal. But that's fine with me, because it sorts the wheat from the chaff, and I can find which people are genuine and true and I can pick these people as my friends.</p> <p>5) She used some gerunds in the passage above. Tell your teacher them orally and explain these uses.</p> <p>6) Can you guess what wheat from the chaff is? The illustration below may give you a clue:</p>  <p>04:13 But if you think about it, what is normal? What does it mean? Imagine if that was the best compliment you ever received. "Wow, you are really normal." (Laughter) But compliments are, "you are extraordinary" or "you step outside the box." It's "you're amazing." So if people want to be these things, why are so many people striving to be normal? Why are people pouring their brilliant individual light into a mold? People are so afraid of variety that they try and</p>	<p>force everyone, even people who don't want to or can't, to become normal. There are camps for LGBTQ people or autistic people to try and make them this "normal," and that's terrifying that people would do that in this day and age.</p> <p>7) Why _____ people _____ tend _____ to _____ force _____ others _____ to _____ be _____ "normal"?</p> <p>05:02 All in all, I wouldn't trade my autism and my imagination for the world. Because I am autistic, I've presented documentaries to the BBC. I'm in the midst of writing a book. I'm doing this — this is fantastic — and one of the best things that I've achieved, that I consider to have achieved, is I've found ways of communicating with my little brother and sister, who as I've said are nonverbal. They can't speak. And people would often write off someone who's nonverbal, but that's silly, because my little brother and sister are the best siblings that you could ever hope for. They're just the best, and I love them so much and I care about them more than anything else. I'm going to leave you with one question: If we can't get inside the person's minds, no matter if they're autistic or not, instead of punishing anything that strays from normal, why not celebrate uniqueness and cheer every time someone unleashes their imagination?</p> <p>8) What _____ is _____ she _____ doing _____ at _____ the _____ moment?</p> <p>9) Who _____ does _____ she _____ love _____ so _____ much?</p> <p>Why?</p> <p>06:00</p> <p>33a0c304</p> <p>Vocabular:</p> <p>Dull: maçante Mold: meio Autism: autismo Label: rotular Siblings: brother+ sister Unleash: libertar+ soltar Cheer: animar+ se POC: people of color</p>
--	--	---

Aula do dia 18/09

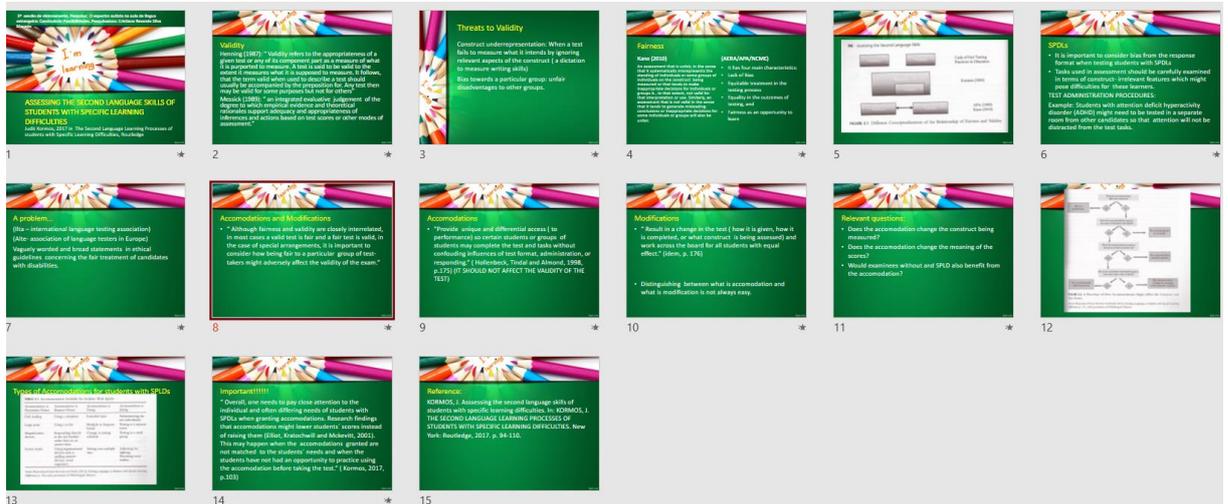
<p>Sentences Correction</p> <p>3A Talking about animals</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I like big animals, dangerous and quite. 2. Shark is many teeth. 3. ... Because his stronger... 4. He is the biggest feline, your single predator is human. 5. They is playful and... 6. Dog is a pets. 7. ... Because companion, cheered up, cute. 8. They are very cute and intligents. 9. They isn't in extinction. 10. My dog live in my house, but other dogs live with your owners.
1	2

Aula do dia 30/10/2019

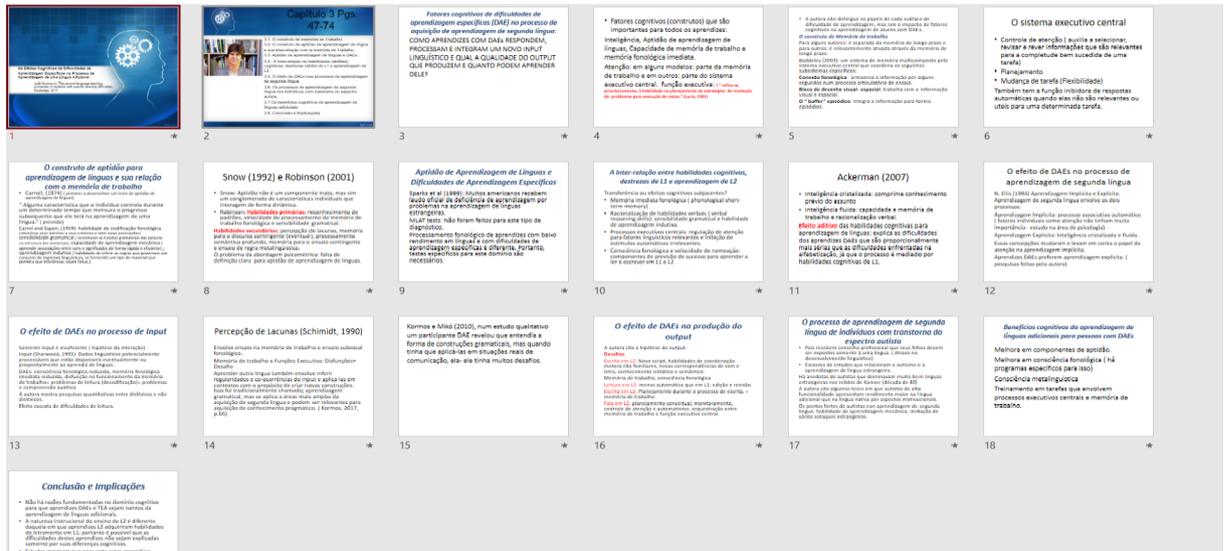
APÊNDICE C- INSUMOS GERADORES DE REFLEXÃO



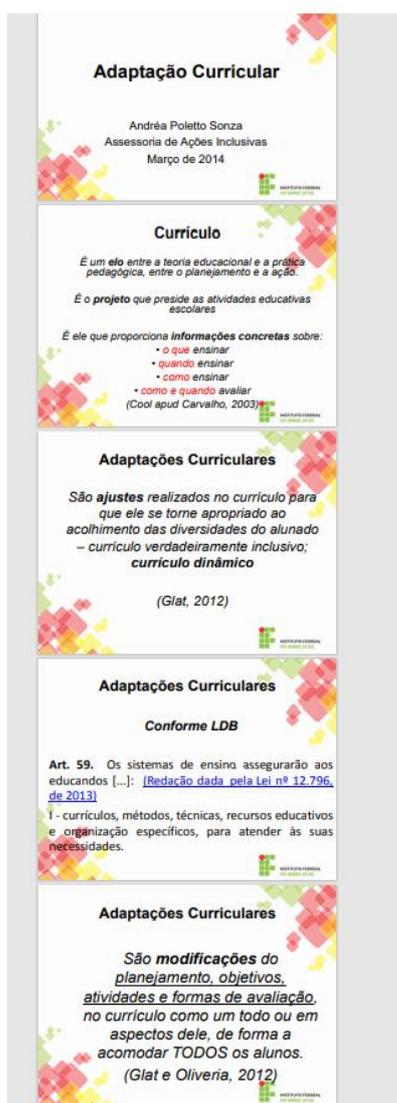
Primeiro Encontro Reflexivo



Segundo Encontro Reflexivo



Terceiro Encontro Reflexivo



Quarto Encontro Reflexivo

APÊNDICE D- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista Final (aluna)

- 1) O que você achou da experiência de ser acompanhada por mim?
- 2) Houve alguma atividade que fiz nas aulas que dei que você gostou mais?
- 3) O que você achou dos joguinhos e das atividades?
- 4) Você conseguiu entender a atividade do sanduíche sobre as partes de um parágrafo? O que você achou dessa atividade?
- 5) O que você tem a dizer sobre a sua professora regente?
- 6) Você acha que você melhorou no Inglês nesse semestre?

- 7) Há algo que você precisa aprender mais no idioma?
- 8) Você conseguiu compreender as aulas dadas no idioma?
- 9) O que o professor de línguas que tem um aluno autista pode fazer para ajudá-lo?
- 10) O que você diria aos professores de línguas que têm alunos autistas?
- 11) Como seu professor pode te ajudar a aprender o idioma?
- 12) O que você diria aos autistas que estudam ou querem estudar uma língua estrangeira?

Roteiro de Entrevista Final (professora)

- 1) Como foi a experiência de ser observada e acompanhada durante o semestre?
- 2) Sobre tudo o que discutimos, houve algum tópico que pode impactar mais sua abordagem?
- 3) Como a questão da inclusão deve ser trabalhada com os alunos neurotípicos?
- 4) Como você se vê como uma professora de línguas de aprendizes de língua com deficiência?

