

O PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS EM AÇÕES COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO DE UMA ALUNA AUTISTA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vanessa BORGES-ALMEIDA¹

Cristiane RESENDE²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3544>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma investigação de natureza aplicada, abordagem qualitativa e fins exploratórios, e tem como objetivo descrever e discutir o percurso que uma professora regente e uma professora pesquisadora trilharam para chegar a ações colaborativas que promovessem a inclusão de uma aprendiz autista nas aulas de língua inglesa num centro de línguas público brasileiro. A discussão está pautada nas bases teóricas do paradigma reflexivo de Schön (1983) e nos estudos sobre colaboração docente (Oliveira, 2008; Dutra, 2014). Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas, observação participante, gravações de aula, notas de campo, análise documental, fotografias e gravações de encontros reflexivos entre as duas professoras. Os resultados observados foram a aquisição de conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista e sobre estratégias para adaptações e acomodações para a inclusão, que exerceram um impacto positivo sobre as ações pedagógicas. Nesse processo de aprender a colaborar, as duas professoras tiveram de refletir para encontrar seus papéis necessários nos diferentes estágios da pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Pesquisa Colaborativa. Língua Estrangeira.

1 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; borgesalmeida@unb.br; <https://orcid.org/0000-0003-0502-5162>

2 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; resende.cristiane@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3885-7611>

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

THE JOURNEY OF TWO TEACHERS IN COLLABORATIVE ACTIONS FOR THE INCLUSION OF AN AUTISTIC STUDENT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS

Abstract: This article aims to describe and discuss the path that a regent teacher and a researcher-teacher followed to reach collaborative actions that would promote the inclusion of an autistic learner in English language classes in a Brazilian public language center. The discussion is based on the theoretical bases of Schön's reflective paradigm (1983) and on studies on teacher collaboration (Oliveira, 2008; Dutra, 2014). This is a collaborative action-research, which data were collected through interviews, participant observation, class recordings, field notes, documentary analysis, photographs and recordings of reflective meetings between the two teachers. As results, we observed the acquisition of knowledge about the autistic spectrum disorder and of strategies for adaptations and accommodations for inclusion, which had a positive impact on pedagogical actions. In this process of learning to collaborate, the two teachers had to reflect to find their necessary roles in the different stages of the research.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Collaborative Research. Foreign language.

1 Introdução

Na Antiguidade, a deficiência era considerada um castigo de Deus. Nesse período conhecido como o 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). Com o passar dos séculos, no Renascimento, as pessoas com alguma deficiência já não eram mais consideradas castigadas por Deus, mas sim doentes. Durante esse período, denominado o da *segregação*, não se acreditava que as pessoas com deficiência poderiam aprender. Foi apenas na segunda metade do século XX que as práticas de segregação começaram a enfraquecer, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ali começava o período da *integração*, que vislumbrava a deficiência sob a ótica de um modelo mais social do que médico (Porto; Oliveira, 2010). Desde aquela época, nas práticas de integração, as pessoas com deficiência são inseridas em classes comuns com serviços educacionais segregados ou agrupadas em escolas ou classes especiais (Mantoan, 2003, p. 15).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

As discussões sobre práticas de *inclusão* começaram a surgir por volta do final da década de 1980, mas foi apenas com a declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial da Educação Especial, em 1994, que contou com a participação de 92 países, dentre eles, o Brasil, que se esclareceram a filosofia e a prática da inclusão, resultando em um “compromisso da maioria dos governos em trabalhar pela educação inclusiva” (Porto; Oliveira, 2010, p. 27). É importante esclarecer, entretanto, que, conforme aponta Sasaki (1997), esses denominados “períodos” de segregação, integração e inclusão não representam exatamente uma linha do tempo em relação ao trato da sociedade às pessoas com deficiência, visto que ações de todas essas naturezas ainda ocorrem concomitantemente em diferentes contextos.

A inclusão se diferencia da integração por defender que “todos os alunos sem exceção, devem frequentar as aulas no ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16), e que os serviços de apoio não substituem a função do professor da classe comum. Implica, portanto, a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de equipamentos e recursos especializados e a mudança no currículo de formação de professores (Mantoan, 2003).

Infelizmente, ainda encontramos em nosso sistema educacional uma pseudo inclusão em forma de integração, que busca no especialista – como o profissional de uma classe de recursos que atende o aluno separadamente – 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). Assim, tais meios de lidar com a inovação demandada pela inclusão traduzem-se em encontrar válvulas de escape, como reforço paralelo e profissionais especializados.

Sabemos que nossa formação de professores é voltada para um aluno ideal e neurotípico, e isso reforça práticas excludentes. Para Lima-Hernandes, Módolo e Paula (2015), a lacuna na formação de professores e linguistas é fruto da falta de uma “ventilação” de conhecimentos científicos numa linguagem acessível a profissionais não especialistas no transtorno, e também da formação que 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. Práticas pedagógicas inclusivas requerem, além de uma sólida

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

formação de professores para agir com a neurodiversidade³, ações colaborativas entre as equipes escolares, a parceria entre escola e comunidade (Mantoan, 2003).

Neste artigo, revisitamos a dissertação de mestrado⁴ da segunda autora defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (Resende, 2021) para apresentar e discutir os resultados da seguinte pergunta de pesquisa: *como a reflexão sobre o transtorno do espectro autista e a colaboração com a professora pesquisadora durante a inclusão impactam a abordagem da professora regente nas aulas de língua estrangeira (LE)?* Nossa discussão aqui volta-se para o percurso que a professora regente e a professora pesquisadora trilharam durante esse processo. Sendo assim, há novos olhares que não haviam sido trazidos no trabalho original.

2 Breve caracterização do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁵ (DSM-V) (APA, 2015) como uma condição pertencente ao grupo dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, e sua gravidade é qualificada em três níveis de acordo com o apoio necessário ao indivíduo e com a concomitante presença ou ausência de comprometimento intelectual, da linguagem e de catatonias. O autismo é caracterizado por:

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

3 “Neurodiversidade é um conceito que desconstrói a ideia de doença associada ao autismo e a outras alterações no neurodesenvolvimento, possuindo uma abordagem que considera a variedade de condições neurobiológicas e as vê como produto natural do processo evolutivo, resultado da recombinação genética e do acúmulo de mutações que ocorrem em decorrência de processos orgânicos (Rosqvist; Chown; Stenning, 2020)” (Sarmet *et al.*, 2022).

4 Na dissertação, objetivamos promover a inclusão de uma aprendiz TEA na aula de inglês como língua estrangeira de modo colaborativo entre a professora regente e a professora pesquisadora.

5 Em inglês: *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* elaborado pela APA: Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

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 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).

Para Frith (2008), o conhecimento científico em torno do espectro autista pode ser segmentado em três categorias: biologia, mente⁶ e comportamento. Biologicamente, embora saibamos que o cérebro é um órgão altamente plástico (Andraus, 2006; Frith, 2008), há diferenças entre a estrutura do cérebro autista e do cérebro neurotípico. Estudos já reportaram que pessoas com TEA podem apresentar anomalias anatômicas e no funcionamento do lobo temporal bilateralmente nos sulcos temporais superiores, “uma região crítica para a percepção de estímulos sociais essenciais, tais como movimento

6 Frith (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 Vygotskiano sobre a mente humana formada socialmente a partir da aquisição do signo linguístico. Damasceno (2004, p. 1) 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.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

biológico, direção do olhar, expressões gestuais e faciais de emoção, [e que está] altamente conectada com outras partes do ‘cérebro social’, tais como o giro fusiforme e a amígdala” (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006, p. 26). Uma dilatação de determinadas áreas cerebrais e um maior volume cerebral total também são descritos e estão relacionados a defasagens na comunicação e na linguagem.

Estudos mais recentes apontam uma diminuição da espessura do corpo caloso, uma malha de fibras mielínicas responsável pela comunicação entre os hemisférios cerebrais, que pode justificar alguns “déficits comportamentais (a exemplo da dificuldade de desenvolver relacionamentos), motores (como dificuldade de coordenação), e não-motores (hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais) encontrados em indivíduos autistas” (Berkins *et al.*, 2023 *apud* Santos *et al.*, 2023, p. 181). Ainda são observadas alterações no cerebelo, em regiões afetivas e sensoriais, levando à “incapacidade de produzir respostas adequadas a cada situação, já que o cerebelo atua na antecipação de eventos sensoriais, com base em experiências pregressas” (Santos *et al.*, 2023, p. 182). Por fim, o comprometimento do lobo frontal, mais especificamente na região do córtex pré-frontal – que tem a função de organizar informações oriundas do cerebelo, responsável por atividades mecânicas, e informações sensoriais, e pela inibição de estímulos irrelevantes (Ellis, 2008) – tem sido relacionado à disfunção executiva (Frith, 2008; Bosa, 2001), que se refere, “prioritariamente, à habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para execução de metas” (Bosa, 2001, p. 282). O foco no detalhe, dificuldades em gerar novos tópicos e dificuldades de relacionamento interpessoal também podem estar relacionados ao comprometimento do lobo frontal.

Da perspectiva da mente, no autismo há uma capacidade reduzida de atribuir estados mentais a si e aos outros – teoria da mente – “com a finalidade principal de compreensão e predição de seus comportamentos” (Tonelli, 2009, p. 127). Além disso, observamos uma coerência central fraca, que significa uma dificuldade para compreender que a “identidade dos objetos resulta do modo como seus componentes são combinados e não apenas componentes isolados” (Piletti; Rossato, 2018, p. 37; Frith, 2008). No TEA, o processamento de informações dá preferências às partes em detrimento do todo. Este processamento é denominado coerência central fraca, e aplica-se à visão, audição e linguagem.

No entanto, é o comportamento o aspecto observável do TEA, e por isso é ele que fornece as pistas sobre os traços da coerência central fraca, disfunção executiva e teoria da mente. Os comportamentos revelam também traços da fisiologia cerebral como a sensibilidade sensorial. A teoria da Coerência Central Fraca pode ser observada na fixação por interesses restritos e a insistência nos mesmos assuntos. O déficit em teoria da mente

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

faz com que os autistas possam ter dificuldade de compreensão de metáforas, metonímias e ironias. A disfunção executiva tem como consequência a ação por impulso ao invés do planejamento e o apego a rotinas e, também, a dificuldade em ignorar um 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 – 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 (Frith, 2008).

Acreditamos que conhecer algumas estratégias e procedimentos da Análise do Comportamento Aplicada utilizadas nas terapias de cunho comportamental, por exemplo, estratégias para fornecer previsibilidade sobre as atividades da aula e para lidar com eventos de crise ou com comportamentos de fuga diante de tarefas pedagógicas, pode ser consideravelmente benéfico para que o professor de LE desenvolva habilidades para lidar com as questões comportamentais de seus aprendizes TEA. Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Resende (2021), Moreira e Medeiros (2019) e Dittrich e Strapasson (2018).

3 Colaboração e reflexão colaborativa entre professores

Nosso entendimento sobre colaboração e reflexão colaborativa entre professores de língua estrangeira encontra respaldo na teoria sociocultural de Vygostky (1991) e no paradigma reflexivo de Schön (1983, 2000). Na formação de professores, esses conceitos têm sido associados ao movimento reacionário aos paradigmas de formação denominados racionalidade técnica (Schön, 1983) e racionalidade prática tradicional (Oliveira, 2008). O primeiro entende que o professor deve ser um hábil aplicador de procedimentos técnicos para os quais recebeu treinamento como transmissão de conhecimento. Fruto desse modelo é o valor atribuído ao par mais experiente, visto como o especialista, que deve ter as respostas para as situações que se apresentam. No segundo, valoriza-se a experiência prática do par mais experiente, de certa forma, também como aplicação de soluções. Em ambas as perspectivas, as ações de equipes trabalhando em conjunto por meio da divisão do trabalho para atingir um objetivo comum distinguem-se de práticas colaborativas, sendo, por diversos autores, denominadas como práticas de cooperação (Sawyer; Obeid, 2017; Dutra, 2014; Oliveira, 2008; Panitz, 1997 *apud* Oliveira, 2008, p. 56).

Ações colaborativas, por outro lado, ocorrem em “situações em que os vários participantes trabalham conjuntamente, numa relação não-hierárquica, de forma igualitária e por meio de ajuda mútua, sendo que os objetivos a serem atingidos deverão

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

beneficiar a todos” (Oliveira, 2008, p. 56). Dutra (2014) observou que as relações de poder não-igualitárias são um desafio a ser considerado para as ações que se propõem colaborativas.

A complexidade de conduzirmos pesquisa-ação colaborativa passa por nossas próprias identidades assumidas e (re)construídas durante o processo, de modo que as nossas culturas de aprender e ensinar – e de nos relacionarmos profissionalmente – fruto de paradigmas que se afastam da reflexão e da colaboração como gatilho de mudanças podem nos impelir a buscar soluções que sejam facilmente compartilhadas e aplicadas. Nóvoa (1995 *apud* Oliveira, 2008, p. 63) encontrou dificuldades para que se criassem “uma base de confiança mútua [e] o sentimento de corresponsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso das professoras” e para encontrar um equilíbrio entre a adoção de “modalidades mais prescritivas ou reflexivas de supervisão” na prática da formadora. Semelhantemente, Romero (1998, p. 182) observou que a coordenadora – o par mais experiente – teve de aprender a refletir colaborativamente e a provocar reflexões que ultrapassassem “o pragmatismo que está arraigado nas representações e expectativas de coordenadores, professores e instituição, o que é perceptível na insistência de reflexão utilitária”. Essa postura pragmática, calcada nas experiências práticas, é reforçada pelas expectativas dos pares menos experientes, que vêm no outro “a fonte de recurso para a explicação dos problemas enfrentados na prática da sala de aula”, como afirmam Dutra, Gimenez e Perez (2006, p. 71), e que esperam abordagens bastante diretivas, como sugestões metodológicas de simples aplicação.

Na educação inclusiva, há pelo menos dois modelos de ensino em que o professor divide as responsabilidades do ensino com um colega tendo um objetivo comum. No ensino denominado *colaborativo*⁷ ou *coensino* existe uma parceria entre o professor de sala comum e o professor da educação especial que atende em sala de recursos. Ambos colaboram para atingir os objetivos de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência (Mendes, 2006; Zerbato, 2014, 2018; Renders; Barbosa, 2020). Por sua vez, na *bidocência*, além do atendimento especializado na sala de recursos, os dois professores atuam juntos na sala de aula comum. Esse último modelo, mais inovador e desafiador (Nascimento, 2013, p. 8), é a configuração que se desenvolveu nesta investigação.

⁷ Aqui, mantivemos o termo *colaborativo* porque é empregado nos estudos de inclusão escolar para designar este modelo. Porém, a depender do modo como é conduzido, pode representar práticas de colaboração, no sentido desta pesquisa, ou de cooperação.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

4 Metodologia

Este artigo apresenta um recorte de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem natureza aplicada, abordagem qualitativa e fins exploratórios (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). O tipo de pesquisa empreendida foi pesquisa-ação colaborativa entre a professora pesquisadora e a professora regente. Pela definição de Thiollent (2011, p. 20, grifo próprio), a pesquisa-ação colaborativa consiste numa investigação social “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”. Além disso, a pesquisa-ação em sala de aula é uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática, que implica mudanças que, muitas vezes, nos tiram da nossa zona de conforto (Burns, 2010).

A pesquisa foi realizada numa turma de língua inglesa de nível intermediário de uma escola de línguas pública do Distrito Federal, alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. Os alunos têm duas aulas por semana de uma hora e trinta minutos. Havia na escola 6.333 alunos, dentre os quais, dez autistas. Naquele mesmo ano fora implantada uma sala de recursos generalista⁸. A escola orienta-se por uma abordagem comunicativa e não adota livro didático, o que resulta em maior liberdade e autonomia para que os professores construam seus próprios materiais.

Amanda⁹ é a professora da turma. Com 20 anos de profissão, é uma professora experiente, tendo atuado tanto no ensino regular médio quanto em centros de línguas. Já havia tido outros alunos deficientes, porém nunca um aluno com TEA. Quando soube da pesquisa na escola, voluntariou-se, afirmando que tinha pouco conhecimento teórico sobre o espectro autista e sentia necessidade de ajuda. Amanda é uma pessoa com boa vontade e interesse em ser uma professora inclusiva.

A professora pesquisadora tem 15 anos de experiência de ensino de língua inglesa, possui especialização em metodologia de ensino de línguas e, durante a condução desta pesquisa, cursava especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). É também mãe de uma menina autista.

8 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.

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

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Embora o recorte deste artigo sejam os percursos das duas professoras em colaboração, para que o leitor possa compreender o processo, é crucial trazermos uma breve descrição do perfil da aluna autista que orientou todo o trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa durante o mestrado que abriga nossas discussões. Bia é a aprendiz autista, tem 17 anos e não teve acompanhamento terapêutico na infância, pois recebeu o diagnóstico tardio, aos dez anos. Ela faz uso de medicamentos para a epilepsia e também para o autismo e apresenta incoordenação motora fina e disortografia. A idade mental de Bia não acompanha sua idade cronológica, por isso, ela apresenta um comportamento infantilizado para sua idade. Tem baixa autoestima e sofreu *bullying* durante quase todo o ensino fundamental. Bia apresenta uma memória fantástica para assuntos de seu interesse como locais de países e cultura geral, e também para vocabulário aprendido como palavras isoladas, embora tenha uma prosódia robótica e dificuldades para organizar as ideias em seu discurso, o que afeta seu desenvolvimento em LE. Ela se apega demasiadamente à tradução de palavra por palavra, pois tem dificuldade para inferir os significados dos vocábulos e para compreender o uso da língua de forma contextual. Bia encontrava-se integrada à escola, porém não incluída. Durante as aulas, os maiores desafios para a professora Amanda eram conseguir o engajamento da aluna nas atividades, principalmente naquelas que requeriam compreensão oral de trechos longos ou produção escrita de parágrafos, e o gerenciamento das questões comportamentais, pois Bia ora mostrava-se mentalmente ausente, ora apresentava crises de choro e comportamento de fuga.

Ao longo do segundo semestre de 2019, a professora pesquisadora realizou 12 observações participantes (Burns, 1999), atuando como professora mediadora para Bia, e exerceu papel de professora regente em cinco aulas (duas um mês após o início do semestre; duas por volta da metade e uma ao final). Foram realizadas uma entrevista não-estruturada com a professora Amanda no início do semestre, com intuito etnográfico e exploratório (Burns, 1999), e uma entrevista semiestruturada ao final da pesquisa. Além disso, também foram realizados quatro encontros reflexivos entre a pesquisadora e a professora Amanda (um em agosto, dois em outubro e um em novembro). Esses encontros tinham dois tipos de insumo: trechos das aulas gravadas em vídeo e artigos ou capítulos de livros sobre o transtorno. A decisão sobre o tema de cada encontro era tomada de acordo com o andamento da coleta de dados e as reflexões co-construídas por ambas as professoras. Os temas abordados foram os objetivos de aprendizagem no contexto, os anseios da professora Amanda, as características do transtorno, os efeitos sobre a aprendizagem de línguas, adaptações curriculares e acomodações na avaliação. Todas as aulas foram gravadas em vídeo, e notas de campo e fotografias alimentaram o processo de reflexão da pesquisadora, reorientado nos momentos de reunião com sua orientadora de mestrado.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Os dados foram analisados quanto ao seu conteúdo de acordo com Bardin (2011), em diferentes etapas: a pré-análise por leitura flutuante, categorização com o auxílio do *software Qualitative Data Analysis Lite* e interpretação. Neste artigo, discutimos os resultados a partir das categorias (des)conhecimento prévio, reflexões e ações mediadas, e indícios de reconstrução de conhecimento. Os resultados apresentados para sustentar nossa discussão advêm das notas de campo, das transcrições de trechos de encontros reflexivos, das fotografias e da análise documental.

Quanto aos cuidados éticos, formalmente, o projeto de pesquisa foi autorizado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pela coordenação regional de ensino (CRE) e pela direção da escola. Todos os participantes foram informados e esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido nos moldes do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. O termo foi adaptado para a aluna e também foi assinado por sua mãe. Todos os dados que permitam identificar pessoalmente as participantes, principalmente a aluna, foram e estão mantidos em absoluto sigilo. Salientamos que, para além dessas ações formais, nosso compromisso ético se deu considerando as contribuições diretas e indiretas da investigação para as participantes. Por sua natureza colaborativa, as decisões sobre onde e com quais participantes conduzir a investigação e, principalmente, sobre as ações que foram sendo desenvolvidas surgiram da solicitação da professora Amanda e da observação das reais dificuldades que ela enfrentava sendo professora de Bia. Portanto, podemos afirmar que houve benefícios diretos para todas as participantes, uma vez que a colaboração entre as duas professoras foi construída a partir das necessidades que a discente e a docente apresentavam.

5 Resultados e discussão

5.1 O ponto de partida: o desconhecido, receios e incertezas

No início do semestre, observamos que a professora Amanda tinha quase nenhum conhecimento sobre a condição do TEA. As consequências disso eram fortes anseios e tensão sobre como lidar com a aluna em sala de aula, como ela mesma observa num último encontro, no semestre seguinte (excerto 1). Esse anseio havia sido percebido desde antes do início da coleta de dados, pois foi a própria Amanda quem se voluntariou para a pesquisa. Logo no primeiro encontro reflexivo com a professora pesquisadora, ela manifestava uma inquietação e necessidade grande de saber “o que fazer na prática” (excerto 2), como se precisasse de soluções para lidar com um problema desconhecido (excerto 3).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Excerto 1 (Transcrição, estratégias para a professora seguinte, fevereiro de 2020)

Amanda: 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"

Excerto 2 (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

Excerto 3 (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?"

Todo o receio de Amanda refletia em suas ações diferenciadas para Bia, porém de modo que não a incluíam, mas a segregavam. Por exemplo, a professora Amanda não sabia se Bia deveria ser solicitada a fazer as mesmas atividades que os demais alunos, como no excerto 4, em que os alunos apresentam a produção de uma tarefa (criar um clube imaginário de atividades extracurriculares para suas escolas), e não corrigia nem fornecia *feedback* diretamente a Bia, embora o fizesse para os demais alunos, como no excerto 5, que descreve uma atividade lúdica de jogo "batata-quente", em que os aprendizes tinham que dizer sentenças sobre seus *hobbies*:

Excerto 4 (Nota de Campo, Observação de aula, dia: 04/09)

Bia apresentou junto com os colegas. A professora me perguntou: E agora? Ela [também] 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.

Excerto 5 (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.

Mantoan (2003, p. 37) 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". Para a autora, os professores não são alertados para esse fato e esta é uma das razões pelas quais nos apavoramos quando recebemos um aprendiz com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão,

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

ainda para a autora supracitada, não cabe no paradigma tradicional de educação. Então, procuramos válvulas de escape, como recorrer aos profissionais de educação especial. Tanto a professora Amanda quanto a pesquisadora são frutos desse paradigma tradicional de educação excludente (excerto 6) que precisa ser questionado:

Excerto 6 (Transcrição, encontro reflexivo, dia: 07/10)

Professora pesquisadora: [...] 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.

Professora Amanda: Então, não seria melhor que ela estivesse na educação especial? Também não sei como funciona, por isso estou te perguntando.

Professora pesquisadora: 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 Amanda: Pois é, se ela tivesse tido essa ajuda desde o início estaria bem melhor em termos de língua.

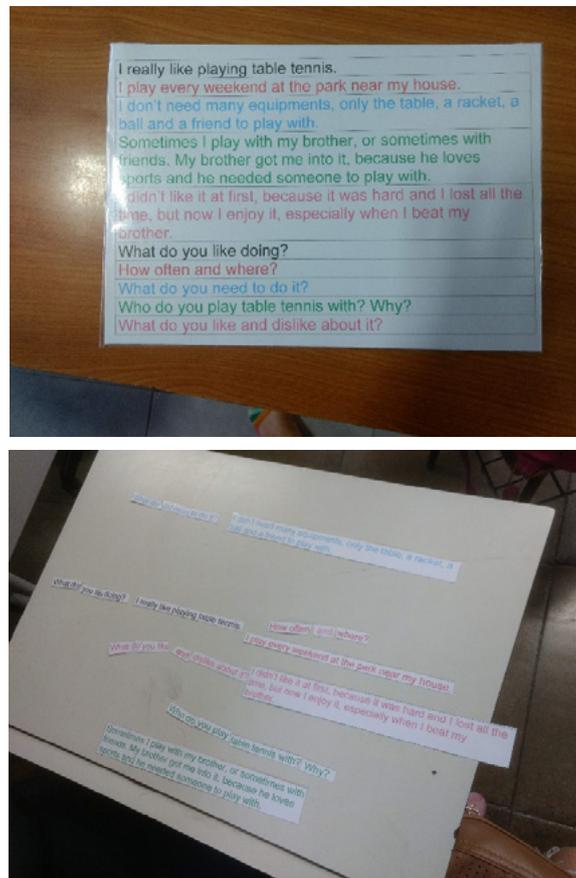
5.2 Primeiros passos: subsídios em reflexões e modelos

Como resultado, as estratégias da professora Amanda no início dos trabalhos eram buscar na pesquisadora mais soluções práticas prontas para lidar com a inclusão de Bia, pedindo que a professora pesquisadora planejasse e lecionasse aulas inteiras ou se responsabilizasse individualmente pela elaboração das atividades que seriam adaptadas. Nesse momento, ainda havia pouca ação colaborativa para construir juntas, pela própria falta de conhecimento de Amanda. Foi assim que a professora pesquisadora começou a buscar soluções práticas, inclusive comprando ela mesma material para as aulas, e lecionando aulas inteiras. Uma dessas soluções foi a montagem de uma caixa sensorial com bolinhas de diferentes texturas, que a professora Amanda prontamente apresentou e disponibilizou a toda a sala.

No encontro reflexivo do dia 09/09, a professora Amanda compartilhou seu planejamento de uma aula que incluía uma atividade em que os aprendizes deveriam escrever um parágrafo sobre os seus *hobbies*. A professora já havia preparado perguntas para a construção do parágrafo, além de um exemplo do parágrafo em um *slide*, no qual as perguntas e as partes correspondentes do parágrafo estavam com cores diferentes, para uma atividade de ordenar orações. A professora pesquisadora sugeriu, então, que as orações fossem impressas para que pudessem ser fisicamente manipuladas como um quebra-cabeça (figura 1), o que foi realizado.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Figura 1. Atividade adaptada pela pesquisadora



Fonte: Elaboração própria (atividade da aula do dia 09/09)

Ainda em outubro, a professora Amanda buscava soluções na pesquisadora e acatava seus conselhos; a pesquisadora, por sua vez, respondia a esses anseios trazendo algumas soluções prontas, mas construindo sobre as bases do planejamento da professora Amanda (excerto 7).

Excerto 7 (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, *então te agradeço se você puder trazer.*” Eu disse: “Trago sim, *pode deixar.*”

Na aula em que a atividade foi desenvolvida, Bia pediu à professora Amanda que lhe desse o panda de brinquedo – seu animal favorito – e a professora olhou para

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

a pesquisadora com ar de indagação, *buscando sua aprovação*. O excerto 8 evidencia a relação de dependência que a professora Amanda tinha da professora pesquisadora, que desempenhava o papel do especialista entre as duas.

Excerto 8 (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 will¹⁰.*” A professora Amanda disse: “Combinado”.

Porém, conforme as reflexões da professora pesquisadora eram redirecionadas nas sessões de orientação do mestrado, ela foi percebendo que precisava atuar mais colaborativamente e ir permitindo que a professora Amanda fosse se responsabilizando e iniciando seu próprio processo para a inclusão da aluna, no (re)planejamento e na adaptação de atividades, como a professora pesquisadora evidencia no texto de sua dissertação:

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 (Resende, 2021, p. 166).

5.3 A passos (mais) largos: acomodações e adaptações

Em novembro, mais ao final da pesquisa, vemos nas ações pedagógicas da professora Amanda indícios de mudança, provocada tanto pelas discussões nos encontros reflexivos quanto pelos modelos que havia recebido da professora pesquisadora nos meses anteriores.

No excerto 9, a professora revisava a voz passiva que já havia sido trabalhada com o tema sobre invenções. Numa atividade preparatória para um exercício mais complexo, os alunos deveriam escrever em uma tabela as formas do passado e do particípio passado dos verbos e escrever sentenças em voz ativa e passiva no caderno. Para Bia, a professora recortou os verbos e as sentenças que poderiam ser escritas na voz ativa e na voz passiva. A figura 2 permite observar a semelhança entre essa adaptação e o modelo apresentado

¹⁰ “Você pode dar o panda para ela, mas vai dizer, ‘depende do seu comportamento, se você continuar participando assim, eu te dou’”.

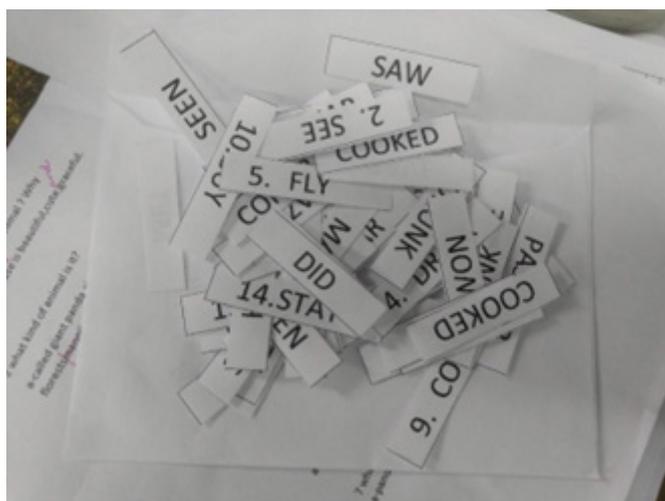
- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

pela pesquisadora na atividade de ordenação de sentenças (fig. 1). Além disso, naquele dia, a professora aproximou-se de Bia, deu comandos diretivos a ela, tocou-lhe e usou um tom carinhoso para estimulá-la a fazer a atividade. Ao mesmo tempo, conseguiu balancear a atenção dada a Bia e aos demais alunos (excerto 9).

Excerto 9 (Nota de Campo, observação de aula, dia: 23/11/2019)

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. [...] 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? [...] 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. [...]

Figura 2. Atividade desenvolvida pela professora Amanda



Fonte: Elaboração própria

Outra questão que impactou muito as ações da professora foi o estudo, durante os encontros reflexivos, sobre os efeitos da coerência central fraca (excerto 10) que impacta diretamente a estratégia de leitura de busca por informação localizada (*scanning*) em um texto (Resende, 2021).

Excerto 10 (Transcrição, encontro reflexivo, dia 11/11)

Professora Amanda: Essa parte inicial aqui eu achei super importante' né' apesar de ter muita coisa' a gente já tinha conversado' [...] isso' que na verdade eles entendem mais as partes do que o todo,

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Pesquisadora: É chama coerência central isso,
 Professora Amanda: 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".

Dessas reflexões, a professora Amanda consegue tecer, de modo autônomo, suas próprias estratégias de acomodações para Bia em dois instrumentos avaliativos, um *quiz* e uma prova escrita. As figuras 3 e 4 apresentam as adaptações realizadas na prova escrita.

Figura 3. Prova escrita sem acomodação elaborada por Amanda

Student's name: _____ Class: _____
 Teacher's name: _____ Date: _____

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 forgo 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 stony features that really resembles like an elephant drinking water from the Li River.

II - Judge the sentences below True or False. T or F.

1. (T) (F) The Elephant Trunk Hill is said to be more than 3 hundred billions years.
2. (T) (F) According to the legend, the god elephant got sick because he became human.
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.

GRAMMAR AND VOCABULARY

III - Circle the best option in each sentence.

1. When the baby bird found / was found, it was very hungry.
2. I wrapped / was wrapped the baby in a blanket, put it in a box and took it home.
3. After the koala abandoned / was abandoned, it couldn't find food.
4. 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.

1. Nowadays, a lot of computers _____ (make) in Korea.
2. The Harry Potter films _____ (not direct) by Steven Spielberg.
3. In the USA, alcohol _____ (sell) to people over 18 only. It's the law.
4. The cell phone _____ (invent) in 1973.
5. Cars _____ (not, drive) by children.

V - Read the description and write the animal.

1. It's an insect which makes honey. It's yellow and black. _____
2. It's a very clever sea animal. _____
3. It's an animal that can live for two weeks with no water. _____
4. They are sea animals and swim slowly. If one touches you, it really hurts. _____
5. This animal has a very long neck and lives in Africa. _____
6. This animal lives in rivers. It's green or grey and it has a lot of teeth. _____
7. It's a very big, grey elephant from Africa or India. _____
8. This animal is a long, thin reptile, and many people are scared of them. _____
9. It's a very big, orange and black cat. _____
10. People say this animal will attack you if you're wearing red. _____
11. 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 For 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?

Fonte: Arquivo pessoal cedido pela professora participante.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Figura 4. Prova escrita com acomodação elaborada por Amanda

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. Intubated 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 it found / **was found** the dog, I called the animal shelter.

IV – Read the description and write the animal. The options are in the box.

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 listening – Third Edition – File 10A Listening 4)

- What is the interview mainly about?**
 - (a) The best inventors ever.
 - (b) The greatest inventors in the world.
 - (c) Things that were invented by accident.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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: Arquivo pessoal cedido pela professora participante

Observamos que, na prova adaptada, a professora Amanda mudou a posição das questões de verdadeiro ou falso, levando-as para logo após cada parágrafo, por compreender que a coerência central fraca impõe uma grande dificuldade para Bia ler um texto inteiro para depois responder às questões de verdadeiro ou falso e ter de localizar informações em meio ao todo do texto. A terceira questão também foi adaptada, com a inclusão de uma caixa de palavras com as possibilidades lexicais, apresentando à aluna um rol limitado de animais descritos nas orações numa questão dedutiva. Nesse caso, a adaptação também reduzia a complexidade cognitiva da atividade causada pela disortografia de Bia, que, apesar de conhecer o léxico necessário sobre animais – por ser um de seus interesses restritos –, tinha grande dificuldade para a soletração e a ortografia. Além disso, a professora Amanda sugeriu como acomodação que Bia realizasse a prova em uma sala separada, com o suporte da professora pesquisadora. Essa iniciativa também sinaliza o quanto ela passou a assumir um papel mais protagonista nas decisões que impactam a inclusão da aluna.

A questão de compreensão oral não apresentava nenhuma adaptação e a professora Amanda também não havia dado nenhuma recomendação específica sobre como a

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

professora pesquisadora deveria tocar o áudio. Foi durante a aplicação da prova que a professora pesquisadora percebeu que precisaria repetir o áudio e pausá-lo depois de cada questão, uma acomodação que teve o mesmo efeito que a adaptação feita pela professora Amanda na questão 1. Assim, as duas professoras estavam, mais ao final da pesquisa, operando de modo mais colaborativo e entrosado para atingirem o mesmo objetivo de inclusão de Bia. Neste ponto, apropriamo-nos das palavras de Romero (1998, p. 182) para concluir que “o segundo momento só existiu porque houve o primeiro, quando confiança e colaboração foram construídas conjuntamente, mesmo em meio a pressões para resolução de problemas na busca de resultados rápidos para atender o cliente”.

Fica evidente que ambas as professoras tiveram de se reinventar e buscar ajustar suas ações para encontrarem um caminho mais colaborativo e menos hierarquizado no que se refere a quem tem o conhecimento e quem toma a decisão.

5.4 Reflexões sobre a caminhada

Ao final da coleta de dados, a professora Amanda percebe-se diferente e não apenas confirma que sentia medo de Bia, como também cita as questões do conhecimento sobre o TEA que impactaram suas ações pedagógicas (excerto 11).

Excerto 11 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora Amanda: 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 sei 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’ [...]*

Porém, ela tem claro para si que o trabalho colaborativo com a professora pesquisadora foi fundamental para que, apesar das dificuldades, ela pudesse conhecer e ter mais confiança para agir pedagogicamente (excerto 12).

Excerto 12 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora: [...] foi uma coisa muito positiva pra mim’ né’ hoje eu olho assim com outros olhos e não só a Bia’ [...] ééé *você fica buscando assim soluções’ às vezes até sem saber’* às vezes’ você fica buscando soluções’ ééé eu readaptei a prova dela e vi assim nossa” como eu não pensava nisso antes’ entendeu’ como que eu não tinha uma orienta: [...] *só que assim é muito difícil’* ééé muito difícil porque *eu acho que eu consegui isso tudo por sua causa’* entendeu’ [...]

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Para a professora pesquisadora, o percurso trilhado por ambas foi definido por quem elas são e por aquilo que as constitui. Ela também precisou refletir sobre seu papel nessa relação com a professora Amanda, não apenas como uma especialista que aponta soluções, mas como o par mais experiente que fornece modelos concretos e constrói andaimes (Vygotsky, 1991) para ajudar a professora Amanda a conhecer e, ao conhecer, ser capaz de agir com protagonismo para a inclusão necessária:

No início da pesquisa-ação, *dirigionei muito à 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. [...] *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 (Resende, 2021, p. 167).

Acreditamos que ações colaborativas como essa, alimentadas pela reflexão gerada a partir de leituras pautadas no conhecimento científico, tenham um potencial altamente valioso para que ações pedagógicas inclusivas possam ser implementadas nas escolas brasileiras.

6 Considerações finais

Neste artigo discutimos como o processo de colaboração entre a professora regente e a professora pesquisadora promoveram mudanças pedagógicas para a inclusão da aluna autista nas aulas de língua inglesa num centro de línguas público. As ações pedagógicas reconstruídas de forma colaborativa foram alimentadas por reflexões provocadas a partir de insumos geradores e de modelos de atividades que promovessem a inclusão da aprendiz. A reflexão co-construída nos encontros entre as professoras levou a professora regente a adquirir conhecimento sobre o TEA, o que demonstrou ter impactado sua prática pedagógica.

O sucesso de ações colaborativas depende de todos os envolvidos. Durante esse processo, as duas professoras tiveram de encontrar seus papéis necessários nos diferentes estágios da pesquisa, primeiramente tendo a professora pesquisadora como especialista

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

que aponta soluções prontas, mas posteriormente como o par mais experiente que fornece os andaimes para que sua parceira consiga atingir o que não pode sozinha. Os resultados foram o despertar da professora regente para a inclusão, que a levou não apenas a apropriar-se do discurso sobre inclusão, mas a se reinventar e assumir protagonismo para a inclusão necessária. Esse é apenas um passo na complexa caminhada colaborativa que a inclusão nos demanda para a desconstrução e reconstrução do nosso paradigma educacional atual, inclusive no âmbito do ensino de línguas.

Referências

ANDRAUS, G. Evolução do cérebro e da mente. *In*: ANDRAUS, G. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 77-109.

APA, A. P. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].

BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, p. 281-287, 2001.

BURNS, A. **Collaborative action research for English teachers**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010.

DITTRICH, A.; STRAPASSON, B. Bases filosóficas da análise do comportamento aplicada. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 59-71.

DUTRA, A. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Signótica**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 579-602, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/sig.v26i2.29709>. Acesso em: 4 nov. 2022.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

DUTRA, A.; GIMENEZ, K. M. P.; PERES, H. M. M. Conhecimento em construção: uma análise de sessões de supervisão de prática de ensino de língua inglesa. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: EdUEL, 2007. p. 63-72.

ELLIS, R. Second language research. an overview. *In*: **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008. p. 11-40.

FRITH, U. **Autism: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

LIMA HERNANDES, M. C.; MÓDOLO, M.; PAULA, F. V. Peças por juntar: em busca do ser holístico. *In*: CAETANO, S. C.; HERNANDES, M. L.; PAULA, F. V.; RESENDE, B. D.; MÓDOLO, M. **Autismo, linguagem e cognição**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 83-95.

MANTOAN, M. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

PORTO, M.; OLIVEIRA, M. M. Educação especial: aspectos históricos, legais e políticos. *In*: **Educação Inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010. p. 19-44.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RENDERS, E. C. C.; BARBOSA, D. A. L. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Educa: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 07, p. 1467-1485, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5111>

RESENDE, C. S. M. **Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/TaniaRomero.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. *In*: PAIVA, V. M.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 205-226.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, L. B.; MARTINS, L. V.; OLIVEIRA, M. C. L. S.; PAFFARO, T. A.; ABREU, B. J.; AMARAL, E. A. Uma revisão sobre as principais alterações neuroanatômicas encontradas em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). *In*: **Variações anatômicas: o avanço da ciência no Brasil**. Vol. 1. [s.l.]. Editora Científica, 2023. p. 176-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.37885/230312523>

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. [s.l.], USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

SAWYER, J.; OBEID, R. Cooperative and collaborative learning: getting the best of both methods. *In*: OBEID, R.; SCHWARTZ, A.; SHANE-SIMPSON, C.; BROKS, P. J. (ed.). **How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching**. [s.l.]: Society of the Teaching of Psychology, 2017. p. 163-177. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315747276_Cooperative_and_collaborative_learning_Getting_the_best_of_both_methods. Acesso em 04 nov. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONELLI, H. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 24, p. 126-134, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, A. P. **The role of special educators within co-teaching approach**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, 2006.

Apêndice. Temas e leituras que subsidiaram os encontros reflexivos

Datas	Temas	Leituras
09/09	As relações entre TEA, comportamento social e função executiva	BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. <i>Psicologia: reflexão e crítica</i> , v. 14, p. 281-287, 2001.
07/10	Avaliação da aprendizagem de línguas de estudantes com transtornos de aprendizagem	KORMOS, J. Assessing the second language skills of students with specific learning difficulties. <i>In: The second language learning processes of students with specific learning difficulties</i> . New York: Routledge, 2017. p. 94-110.
21/10	Fatores cognitivos para dificuldades de aprendizagem de LE por TEAs	KORMOS, J. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. <i>In: The second language learning processes of students with specific learning difficulties</i> . New York: Routledge, 2017. p. 47-74.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

11/11	Adaptações pedagógicas	SONZA, A. P. <i>Adaptações curriculares</i> . 2014. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_(2).pdf . Acesso em: 13 jun. 2018.
-------	------------------------	---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BORGES-ALMEIDA, Vanessa; RESENDE, Cristiane. O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 124-148, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 21/09/2023.
