

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE APRENDIZES COM TEA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM E DA ABORDAGEM MULTISENSORIAL

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA EN LA
CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: CONTRIBUCIONES DEL DISEÑO UNIVERSAL DEL
APRENDIZAJE Y EL ENFOQUE MULTISENSORIAL

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF ASD LEARNERS IN FOREIGN
LANGUAGE CLASSES: CONTRIBUTIONS OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND
THE MULTISENSORY APPROACH

Cristiane Resende*

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Vanessa Borges-Almeida**

Universidade de Brasília

RESUMO: Neste artigo apresentamos e discutimos estratégias metodológicas inclusivas desenvolvidas em uma pesquisa-ação colaborativa conduzida num centro de ensino de línguas estrangeiras público brasileiro. Participaram do estudo a professora pesquisadora, a professora regente, uma aluna com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e seus colegas de turma. As atividades aqui apresentadas são fruto da análise de observações de aulas, notas de campo, encontros reflexivos entre as professoras, intervenções pedagógicas da professora pesquisadora e entrevistas semiestruturadas. Os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem e da Abordagem Multissensorial de Ensino de línguas foram o alicerce para a elaboração e condução das atividades,

* Mestra em Linguística Aplicada (UnB); Especialista em Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo (Unyleya); Licenciada em Letras (UCB). E-mail: resende.cristiane@gmail.com.

** Doutora em Estudos Linguísticos (Unesp - São José do Rio Preto); Mestra em Psicologia Escolar (PUCCAMP); Licenciada em Letras (Mackenzie). E-mail: borgesalmeida@unb.br.

que intentam se apresentar como exemplos concretos de como a aula de língua estrangeira de abordagem comunicativa pode se tornar mais inclusiva para aprendizes TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro autista. Desenho universal da aprendizagem. Abordagem multissensorial de ensino. Inclusão. Ensino de língua estrangeira.

RESUMEN: En este artículo presentamos y discutimos estrategias metodológicas inclusivas desarrolladas en una investigación-acción colaborativa realizada en un centro público brasileño de enseñanza de lenguas extranjeras. El estudio incluyó al profesor de investigación, el maestro regente, una estudiante diagnosticada con trastorno del espectro autista (TEA) y sus compañeros de clase. Las actividades aquí presentadas son el resultado del análisis de observaciones de clases, notas de campo, encuentros reflexivos entre profesores, intervenciones pedagógicas del profesor investigador y entrevistas semiestructuradas. Los principios del Diseño Universal del Aprendizaje y el Enfoque Multisensorial para la Enseñanza de Idiomas fueron la base para la elaboración y realización de actividades, que intentan presentarse como ejemplos concretos de cómo la clase de lengua extranjera de enfoque comunicativo puede hacerse más inclusiva para los estudiantes de TEA.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del espectro autista. Diseño de aprendizaje universal. Enfoque multisensorial de la enseñanza. Inclusión. Enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT: In this article we present and discuss inclusive methodological strategies developed in a collaborative action research conducted in a Brazilian public foreign language teaching center. Participants in the study were the research teacher, the main teacher, a student diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and her classmates. The activities here presented are the result of the analysis of class observations, field notes, reflective meetings with both teachers, pedagogical interventions made by the research teacher and semi-structured interviews. The principles of the Universal Design for Learning and the Multisensory Approach to Language Teaching were the foundation for the elaboration and conduct of activities, which we attempt to present as concrete examples of how the communicative foreign language class can become more inclusive for ASD learners.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder. Universal design for learning. Multisensory teaching approach. Inclusion. Foreign language teaching.

1 INTRODUÇÃO

Há poucos estudos sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na aula de língua estrangeira publicados no Brasil. Batista e Santos (2022) encontraram apenas uma tese e seis dissertações defendidas no país entre 2016 e 2020 tratando da inclusão de deficientes em aulas de língua inglesa. Dessas, apenas uma dissertação era focada no transtorno do espectro autista (a saber, Colussi, 2018). Uma busca rápida¹ na plataforma de teses e dissertações da Capes utilizando as palavras-chave “inclusão AND autis* AND língua estrangeira” nos revelou apenas quatro dissertações concluídas entre 2017 e 2022 (a saber, Leitão, 2017; Colussi, 2018; Azevedo, 2020; Macedo, 2021). Na base de dados Scielo não havia nenhum trabalho publicado no Brasil nesse mesmo período, e as bases do Google Acadêmico e do *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) também retornaram poucos artigos avaliados por pares (a saber, Ferreira; Tonelli, 2020; Batista; Santos, 2022).

Como observam Batista e Santos (2022), a maioria das pesquisas sobre inclusão limita-se a discutir “as dificuldades com os recursos pedagógicos, a falta de assistência escolar e formações voltadas para a área” (p. 1448), evidenciando “[...] um vazio no campo do ensino de língua inglesa” (p. 1447) de trabalhos que trazem recomendações práticas de sala de aula para a inclusão. Semelhantemente, para Lima-Hernandes, Módolo e Paula (2015, p. 86), as publicações que existem sobre o tema especificamente em nossa área não propiciam “[...] 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”. O trabalho nessa ventilação de conhecimentos sobre as implicações do transtorno para ações didático-pedagógicas no ensino de LE é o objetivo deste relato científico. Assim, intentamos

¹ Em 01/12/2022

colaborar para a formação continuada de docentes de língua estrangeira que poderão se beneficiar das discussões e exemplos concretos de estratégias metodológicas e recursos didáticos inclusivos para a aula de língua estrangeira de abordagem comunicativa.

Para compreender nossa proposta, é preciso entender que, para irmos além da integração², e rumo à real inclusão, precisamos construir ações mais colaborativas entre equipes escolares, família e sociedade, promovendo o que Orrú (2017, p. 50) denomina como “inclusão menor”; não menor no sentido de valer menos, mas como aquela que “na verdade, grita e ressuscita o silenciado”:

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*³ 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).

Foi essa inclusão menor a motivação para a pesquisa de mestrado que contextualiza as ações descritas neste artigo. O objetivo geral do trabalho foi *reconstruir de forma colaborativa ações pedagógicas que promovessem a inclusão da aprendiz participante de pesquisa* (Macedo, 2021). Longe de propor um método generalizável que possa ser simplesmente aplicado como solução para a inclusão, o objetivo específico deste artigo é apresentar estratégias metodológicas personalizadas, que foram desenvolvidas e aplicadas durante essa investigação de mestrado, para ilustrar e iluminar caminhos sobre como professores de línguas estrangeiras podem desenvolver recursos didáticos que promovam a inclusão de seus alunos com autismo.

Concordamos com Batista e Santos (2022, p. 1447) quando destacam

[...] a necessidade de haver pesquisas que envolvam este tipo de estudo [que busquem estratégias almejando o sucesso da inclusão], pois não basta apenas apresentar documentos formais com orientações e leis sem que aconteçam testes, estudos de casos, mas sim, o desenvolvimento de materiais que de fato estimulam a fala, a aprendizagem do aluno com deficiência, pois este é o que realmente sai prejudicado quanto ao descaso com a inclusão escolar [...].

Assim, no recorte deste artigo, apresentamos estratégias metodológicas e recursos didáticos desenvolvidos durante o percurso da professora-pesquisadora ao (a) buscar identificar estratégias de ensino que colaborassem para o desenvolvimento em língua estrangeira da aprendiz participante e (b) propor atividades de uso significativo de língua estrangeira que promovessem a interação da aprendiz com seus colegas de turma e, consequentemente contribuissem para sua inclusão.

O artigo está divido em cinco seções, além desta introdução. Nas próximas três seções apresentamos as bases teóricas que fundamentam nossa proposta: os impactos do TEA no jogo comunicacional na aula de língua estrangeira (LE); a abordagem multissensorial; e o desenho universal da aprendizagem. Em seguida contextualizamos o trabalho e descrevemos a metodologia da pesquisa. Por fim, apresentamos e discutimos três categoria de recursos didáticos que podem contribuir para a “inclusão menor” de alunos com TEA em aulas de LE comunicativas.

² Integração é aqui compreendida como a mera inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns, com ou sem o atendimento de especialistas externamente às aulas.

³ 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).

2 O TEA E O JOGO COMUNICACIONAL DA AULA DE LE

A aula de LE é um grande simulacro das interações reais que se estabelecem por meio da língua (Dörnyei, 2005). Esse jogo comunicacional multimodal e multicanal tem suas regras próprias, e, para que haja sucesso, é necessário que os envolvidos compreendam tais regras e seus papéis nesse contexto (Hymes, 1971). O desempenho na LE será sempre influenciado por fatores biológicos e sociais (Lightbow; Spada, 2004), por isso é importante considerar como o transtorno do espectro autista (TEA) pode impactar a aprendizagem de línguas.

O TEA é uma condição pertencente ao grupo dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, caracterizado por (a) déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos – englobando (a.1) déficits na reciprocidade socioemocional, (a.2) déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e (a.3) déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos – e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades – como (b.1) movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos, (b.2) insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal (b.3) interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco e (b.4) hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Sua gravidade é qualificada em três níveis (leve, moderado e grave), de acordo com o nível de apoio necessário ao indivíduo e com a concomitante presença ou ausência de comprometimento intelectual, da linguagem e de catatonia (APA, 2015, p. 50).

Assim, no autismo temos tanto uma capacidade reduzida de atribuir estados mentais a si e aos outros – condição denominada déficit em teoria da mente (ToM) – o que significa uma grande dificuldade para compreender intenções dos interlocutores e de expressar-se com sucesso para atingir seus próprios objetivos comunicativos; quanto uma dificuldade para compreender a relação entre as partes e o todo – denominada coerência central fraca – o que impacta diretamente a percepção do contexto e da adequação às situações de comunicação (Piletti; Rossato, 2018, p. 37; Frith, 2008). Além disso, está presente também uma disfunção executiva, afetando principalmente os mecanismos de atenção e metacognição (planejamento, avaliação e (auto)monitoramento), o que tem impactos diretos e negativos para a autonomia do aprendiz. Essa disfunção executiva tem como consequência a ação por impulso e o apego a rotinas, e, também, a dificuldade em ignorar ou inibir um estímulo visual ou auditivo que ocorra concomitantemente em sala, como um inseto voando ou o barulho de um carro. Além disso, há comportamentos estereotipados – que consistem em movimentação de partes do corpo numa tentativa de controle dos sentidos –, que podem ser explicados pelos aspectos da fisiologia cerebral da pessoa com autismo relacionados à sensibilidade sensorial (Frith, 2008). Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Macedo (2021), Moreira e Medeiros (2019) e Dittrich e Strapasson (2018).

Acreditamos que o modelo de Capacidade de Uso da Linguagem de Bachman (1990) permite compreender como os aspectos biológicos e mentais moldam a capacidade de uma pessoa com TEA interagir por meio da língua. O modelo apresenta uma série de componentes que se relacionam uns com os outros e com o contexto de uso da língua: (a) conhecimento sociocultural e conhecimento de mundo; (b) competência linguística; (c) competência estratégica; (d) mecanismos psicofisiológicos; e (e) contexto. A competência estratégica refere-se à “capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua” (Bachman, 1990, p. 84), o que significa a capacidade de o usuário da língua “ler o mundo”. Além disso, é dependente do pleno funcionamento das funções executivas (atenção, memória, mecanismos inibitórios, etc.) e de processos metacognitivos. No TEA, esses elementos tendem a apresentar, em alguma medida, *déficits* quando comparados a indivíduos neurotípicos. Por sua vez, os mecanismos psicofisiológicos referem-se aos processos neurológicos e psicológicos envoltos na real execução da língua como um fenômeno físico (Bachman, 1990, p. 84), e, também, podem ser, em maior ou menor grau, afetados pelas condições de hipo ou hiperreatividade a estímulos sensoriais, bem como por alguma comorbidade presente (dislexia, disgraxia, apraxia, TDAH, discálculia, disortografia, por exemplo).

Quanto à competência linguística, mais especificamente, o modelo divide-se em duas grandes competências: (a) organizacional – competências gramatical (conhecimento da língua em todos os níveis linguísticos) e textual (coesão e retórica) –; e (b) pragmática – competências ilocucionária (interpretação dos atos de fala, baseado em Searle (1969) e Halliday (1973)) e sociolinguística. Os

aspectos pragmáticos são aqueles que podem ser mais difíceis para um aprendiz com TEA, pois referem-se diretamente ao ato de “ler o mundo”, que envolve a sensibilidade do falante e do ouvinte e depende da capacidade de atribuir estados mentais a si e a outros. Dessa forma, Baron-Cohen (2001) discorre que o *déficit* na competência pragmática no autismo pode ocorrer por duas razões: um grau de “cegueira mental” (*déficit* em ToM) e um grau de coerência central fraca (dificuldades para compreender o contexto).

Apesar disso, precisamos deixar claro que a aula de LE não pode ser reduzida a uma prática descontextualizada para os aprendizes TEA, justamente pela natureza social da língua (Hymes, 1971). A aula cujo cerne é a produção de sentido é benéfica também para esses aprendizes; porém, eles recebem o suporte necessário para superar suas dificuldades e progredir dentro de suas especificidades e limitações. Justamente por isso, há a necessidade de que o professor e toda a equipe pedagógica tenham conhecimento dos impactos do TEA no desenvolvimento em LE, para que possam elaborar e empregar estratégias metodológicas que contemplam esses aprendizes e promovam sua real inclusão escolar. O professor de LE que se propõe a incluir se reconstrói como um ser de linguagem que busca compreender a reconstrução de seu aprendiz com TEA também como um ser de linguagem (Macedo, 2021).

3 INSPIRAÇÃO NA ABORDAGEM MULTISENSORIAL

Ainda pouco conhecida no âmbito do ensino de LE, a abordagem multissensorial surgiu do ensino de língua inglesa como L1 para aprendizes com dislexia e propõe a estes aprendizes o ensino explícito da correspondência grafema-fonema por meio dos canais sensoriais. Sua denominação advém da ênfase na ativação auditiva, sensorial e tátil durante a aprendizagem. Embora seja frequentemente utilizada para aprendizes com dislexia, todos os aprendizes com transtornos de aprendizagem, inclusive com autismo, 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, pois também enfoca o uso da língua contextualizado. Entretanto, ela possui algumas diferenças:

Apesar de a abordagem multissensorial compartilhar diversas similaridades com métodos comuns de ensino de línguas, ela também tem algumas características distintivas. Uma delas é o ensino direto e explícito do sistema de regras da L2, o que é bem diferente das pedagogias comunicativas de ensino, que fornecem aos aprendizes amplas oportunidades comunicativas e input e esperam que eles deduzam as regularidades da língua a partir desses encontros com a L2. Aprendizes com dificuldades de aprendizagem específicas tendem a ter dificuldades em encontrar regularidades linguísticas tanto em L1 quanto em 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 geralmente não é possível⁴ (Kormos; Smith, 2012, p. 129).

Em suma, os princípios fundamentais da abordagem multissensorial são: (a) estímulo multissensorial; (b) ensino estruturado; (c) aprendizagem cumulativa; (d) revisão frequente; (e) explicação explícita de estruturas linguísticas; (f) muita prática com uso de *drills*⁵; e (g) forte investimento no *treinamento* de estratégias de aprendizagem (Kormos; Smith, 2012).

⁴ 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.

⁵ O uso de *drills* pode ser profícuo para o aprendiz com TEA devido aos déficits em traços da memória de trabalho, como na alça fonológica, que envolve o ensaio vocal para a memorização de vocabulário.

O possível uso de técnicas como ensino gramatical explícito e *drilling* na abordagem multissensorial não significa uma volta ao método Gramática-Tradução ou ao método Audiolingual, mas o reconhecimento de que estratégias de ensino dedutivas e a repetição podem beneficiar alguns aprendizes, especialmente aqueles com TEA. Nessa abordagem, o coração da aula de LE ainda é a negociação de sentidos por meio do uso da língua, de forma que concordamos com Harshbarger (2007), quando afirma que:

[...] a aprendizagem de línguas é complexa o suficiente para englobar, e não impor, uma escolha entre aquisição e aprendizagem, processo e produto, *input* e *output*, léxico gramaticalizado e gramática lexicalizada. A aprendizagem de línguas é também 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 mais suscetíveis a um melhor método, melhor livro, melhor teste ou melhor currículo. Aprendizes são mais suscetíveis a influências que reconheçam, respondam e estimulem seus reais processos de aprendizagem complexos e dinâmicos⁶ (Harshbarger, 2007, p. 37).

Como colocamos, o TEA afeta diretamente a capacidade de uso da linguagem como um todo, em especial a competência pragmática (Bachman, 1990), tornando misterioso para o aprendiz com autismo o jogo simbólico que ocorre no simulacro do uso da língua que é estabelecido nas aulas de LE (Widdowson, 1990). Como ajudar o aprendiz com TEA a lidar com este simulacro é a grande questão e especificidade para sua inclusão na aula de LE.

4 A INCLUSÃO PELO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Desenho universal é um conceito da arquitetura que surgiu na década de 1990, cujo termo foi cunhado pelo arquiteto americano Ronald Mace, que acreditava que os espaços poderiam ser pensados, já na fase de criação dos projetos, para serem acessíveis para pessoas com deficiências físicas. 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 (Pisha; Coyne, 2016). 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.

Este conceito foi transferido para a aprendizagem por David Rose e Anne Meyer, em 1999, no *Center for Applied Special Technology* (CAST), com o apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos em Massachusetts, e se tornou um novo paradigma para o desenvolvimento de um currículo acessível e inclusivo. Assim como os arquitetos do desenho universal desenvolvem características de acessibilidade quase *invisíveis para quem não as necessita* – como a escrita em Braile nos botões do elevador – um currículo baseado no desenho universal faz adaptações sutis, e tais adaptações podem beneficiar a todos os aprendizes, e não apenas aqueles com necessidades especiais.

Denominado Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), enfatiza uma variedade de ações pedagógicas que possa atender a todos os aprendizes. Como a aprendizagem de cada indivíduo é vista como única, a diferença deve ser a norma que constitui o ensino, e, consequentemente, o currículo deve ser flexível às diferenças *desde a sua concepção*.

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 (Nelson, 2013 *apud* Zerbato; Mendes, 2018). Assim sendo, o adjetivo *universal* não significa igualar a todos; significa que todos os aprendizes devem ter um *acesso justo e oportunidades igualitárias* de aprender tendo suas diferenças individuais respeitadas (Hall; Meyer, Rose, 2012; Zerbato, 2018).

⁶Language learning is complex enough to encompass rather than a 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 base em evidências de duas décadas de pesquisa sobre diferenças de aprendizagem e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem (Hall; Meyer; Rose, 2012), os princípios do DUA 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 (fig. 1).

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM		
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.	Planejar 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

Figura 1: Princípios norteadores do DUA

Fonte: Adaptado de CAST (2018) pelas autoras e publicado em Macedo (2021, p. 92)

Uma vez que o uso exclusivo de material impresso pode estabelecer barreiras para aprendizes com certos transtornos, as tecnologias digitais têm um papel importante no DUA, justamente pela possibilidade de customização que oferecem, pois são flexíveis, versáteis e multimodais. Apesar disso, nos contextos em que as escolas não disponham delas – como é o caso de muitas escolas brasileiras –, os princípios do DUA podem ser observados substituindo-as por materiais concretos (Hall; Meyer; Rose, 2012).⁷

Assim, os parâmetros do DUA servem de apoio para a construção de estratégias metodológicas para o ensino de LE em aulas embasadas na abordagem comunicativa e demais metodologias pautadas no uso da língua como interação e construção de sentidos, como a abordagem por tarefas e projetos. Foi refletindo sobre as características da aprendiz com TEA participante da investigação de mestrado da qual este relato científico é produto e sobre a abordagem de ensino adotada no contexto que desenvolvemos estratégias metodológicas orientadas a sua inclusão a partir dos parâmetros do DUA.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza aplicada (Prodanov; Freitas, 2013), abordagem qualitativa e fins exploratórios, e está inserida num paradigma socioconstrutivista de aprendizagem (Williams; Burden, 1997) como um sistema complexo (Larsen-Freeman, 1997, 2011). Trata-se do recorte de uma pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011, p. 20) desenvolvida no mestrado da primeira autora realizado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

⁷ 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.

Como a pesquisa foi conduzida de acordo com as necessidades pedagógicas da aprendiz com TEA e da professora participante de pesquisa, seu caminho foi delineado por elas, que tiveram participação ativa durante todo o processo. Dessa forma, há duas considerações importantes a serem feitas. A primeira é sobre a indissociabilidade entre a investigação e a ação pedagógica na pesquisa-ação: a pesquisa em si nasce a partir de observações da realidade, e sobre ela intervém, criando novas realidades, as quais, por sua vez, modificam a própria pesquisa em si (Thiollent, 2011). A segunda consideração é que, partindo de uma realidade co-construída pelas participantes desta investigação, não pretendemos produzir generalizações simploriamente aplicáveis a todos os aprendizes de LE com autismo, mas sim fornecer aos docentes exemplos de estratégias metodológicas inclusivas que contemplem, ao mesmo tempo, aprendizes TEA e aprendizes neurotípicos.

O contexto é uma turma de inglês de nível intermediário de uma escola de línguas pública do Distrito Federal, que atende prioritariamente alunos da rede pública de ensino fundamental e médio. A escola tem uma abordagem comunicativa e não adota livro didático, sendo os professores os responsáveis pela elaboração dos materiais utilizados. À época da coleta de dados, havia 10 alunos com TEA entre os 6.333 alunos matriculados, e a escola havia recentemente implantado uma sala de recursos generalista.⁸ Na turma, só havia uma aluna com TEA.

Bia⁹ é a aprendiz com TEA, tem 17 anos e gosta das princesas da Disney. Ela não teve acompanhamento terapêutico na infância, tendo recebido diagnóstico tardio, com 10 anos. Bia também tem epilepsia do tipo ausência típica, transtorno obsessivo compulsivo, incoordenação motora fina e disortografia, e faz uso de medicamentos para a epilepsia e, também, para o autismo. Apresenta um comportamento infantilizado para sua idade e baixa autoestima. Seus interesses restritos são a cultura japonesa e assuntos que envolvam aparência física e animais. Como aprendiz de língua inglesa, demonstra excelente memória para vocabulário isolado, porém apresenta prosódia robótica e tem dificuldades para organizar as ideias em seu discurso, o que afeta consideravelmente seu desenvolvimento em LE. Bia estava inserida na escola, integrada na turma, porém não incluída de fato. Não se engajava nas atividades e tampouco gozava de acolhimento por parte dos colegas da turma.¹⁰

A professora pesquisadora tem 17 anos de experiência como professora de língua inglesa e trabalha em outro centro de línguas da mesma rede de ensino, já tendo exercido a função de coordenadora pedagógica. Tem licenciatura em Letras Inglês e especialização em metodologia de ensino de línguas. Durante o mestrado também cursava especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). É também mãe de uma menina com TEA. Já a professora regente tem licenciatura em Letras e tem 20 anos de docência, porém, nenhuma experiência com alunos com TEA.

As estratégias metodológicas aqui apresentadas e discutidas são fruto das reflexões oriundas da análise dos dados coletados ao longo de um semestre letivo, por meio de (a) fotografias e notas de campo elaboradas durante (b) observação de aulas na modalidade observação participante, que pressupõe participação ativa do observador (Oliveira, 2007, p. 81). Assim, a professora pesquisadora também auxiliou e interveio conduzindo atividades e lecionando algumas aulas. As observações direcionaram-se tanto a Bia e à professora regente, quanto aos pares da aprendiz. Além disso, foram conduzidas (c) entrevistas abertas e semiestruturadas (Burns, 1999) com a professora regente, a mãe da aprendiz e a própria aprendiz e (d) encontros reflexivos entre a professora regente e a professora pesquisadora. Mais detalhes sobre esses procedimentos podem ser obtidos consultando a dissertação.

Para atingir o objetivo deste artigo em particular, e considerando as limitações de espaço, tecemos um relato de experiência em que descrevemos e discutimos as estratégias apoiadas nas fotografias dos produtos das atividades e nas notas de campo da pesquisadora. Para uma discussão específica sobre o percurso das duas professoras durante o processo colaborativo, ver Borges-Almeida e Resende (2023).

⁸ Os aprendizes surdos ou cegos são atendidos na rede pública por profissionais especialistas em LIBRAS e Braile em sala de recursos específica; já os aprendizes com transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento – dentre eles as pessoas com TEA –, com deficiência intelectual ou com altas-habilidades são atendidos em sala de recursos generalista.

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

¹⁰ Essa breve descrição da aprendiz foi elaborada a partir de dados obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada com sua mãe, uma entrevista semiestruturada com a professora regente e de observações de aula. Mais detalhes sobre esses procedimentos podem ser obtidos consultando a dissertação.

Quanto aos cuidados éticos, o projeto de pesquisa foi autorizado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) e pela direção do Centro Interescolar de Línguas (CIL). Todos os participantes ou seus respectivos responsáveis foram informados e esclarecidos sobre a pesquisa. A professora regente e a responsável legal pela aprendiz – sua mãe – assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Para a aprendiz com TEA, as informações foram simplificadas e adaptadas num termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), que foi lido e esclarecido numa conversa entre a pesquisadora e a aprendiz. Para preservar a identidade dos participantes, foi mantido total anonimato, por meio do uso de pseudônimos.

6 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO

Organizamos esta seção em três tópicos: atividades desenvolvidas visando a (a) organizar o ambiente e proporcionar melhores condições para o lidar com a sensibilidade sensorial e a disfunção executiva; (b) promover a afetividade, o acolhimento e a interação entre a aluna e seus pares; e (c) promover a aprendizagem de estruturas gramaticais e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Todas as atividades foram elaboradas como tarefas de uso da LE, para as quais os alunos tinham objetivos comunicativos claros e necessitavam negociar sentidos por meio da língua. As tarefas foram elaboradas com a utilização de materiais concretos, refletindo os parâmetros do DUA.

6.1 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E SENSIBILIDADE SENSORIAL

As primeiras ações implementadas visaram a fornecer uma organização visualmente estruturada da rotina da aula que trouxessem mais previsibilidade, e disponibilizar recursos materiais que pudessem auxiliar a reorganizar sensorialmente a aluna com TEA.

A professora regente já empregava uma técnica de *agenda* em que ela estruturava de modo escrito, na lousa, o que seria trabalhado durante a aula. Devido às características de Bia, propusemos associar a escrita a imagens das atividades que seriam trabalhadas (fig. 2). Esta é uma técnica utilizada no método de Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Transtornos Relacionados à Comunicação (TEACCH)¹¹ e cientificamente embasada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), sendo chamada de *priming*. No nosso exemplo, a técnica consiste em fornecer ao aprendiz uma ideia prévia das atividades que serão desenvolvidas e da competência que ela irá aprender (Fernandes, [2017?]), funcionando como suporte à rigidez cognitiva que culmina no apego a rotinas (Frith, 2008).

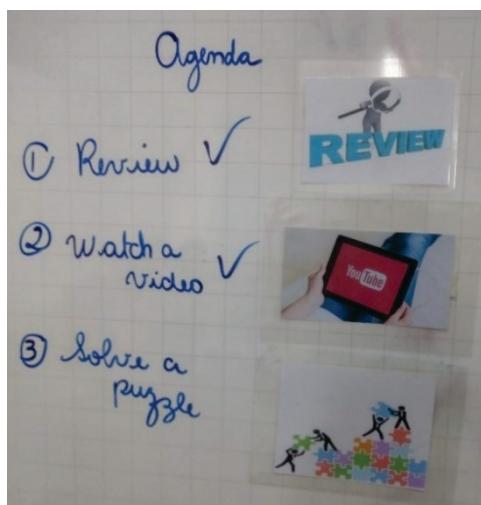


Figura 2: Técnica de *priming*

Fonte: Autoria própria (foto da lousa)

¹¹ Desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte por Eric Schopler e Robert Reichler, em 1971.

Para engajar os alunos no estabelecimento da rotina, criamos uma tarefa de uso da língua. Durante a aula, distribuímos as imagens para os aprendizes, que tinham que associá-las às diferentes etapas da agenda redigida na lousa e colá-las no quadro. Salientamos que quanto mais jovem o aprendiz com TEA e quanto mais comprometimento apresentar nas funções pragmáticas, mais importante será que as imagens utilizadas sejam fotografias reais dos significados das atividades, e que não sejam símbolos daquelas atividades. Assim, sugerimos que, nesses casos, sejam utilizadas fotografias dos próprios aprendizes realizando essas tarefas em aulas anteriores. Por exemplo, se atividade for redigir um texto no computador, uma foto com os alunos no laboratório será mais facilmente compreendida. No caso das imagens selecionadas, a segunda – *watch a video* – é a que melhor representa essa técnica.

A sensibilidade sensorial presente no TEA – consequência direta da fisiologia cerebral – leva o aprendiz com autismo a ter comportamentos auto-estimulatórios e pode também desencadear crises difíceis para o professor contornar. Para atenuar os possíveis impactos dessa sensibilidade, propusemos 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 frequentemente. Como um princípio do DUA, a caixa poderia ser utilizada também por qualquer aprendiz em momentos de nervosismo ou ansiedade (fig. 3).



Figura 3: Caixa sensorial

Fonte: Autoria própria

No início, mesmo devido aos seus traços de disfunção executiva no que tange especificamente à dificuldade de controlar estímulos não-relevantes para a execução de uma tarefa, Bia ficou fascinada pelos objetos da caixa e não conseguia manter seu foco nas atividades propostas pela professora. Já no decorrer das aulas, ela se acostumou com a caixa e a estratégia funcionou em certos momentos tanto para ela quanto para outros aprendizes neurotípicos.

Como dissemos, Bia não se engajava nas atividades nem interagia com seus pares; era preciso quebrar as barreiras que a excluíam do grupo. Para isso, numa aula cujo tema era a descrição de aparência física e de personalidade, agregamos outro tema que também estava sendo desenvolvido com os alunos: animais – por ser um dos focos de interesse de Bia, acreditamos que isso poderia promover o engajamento da aluna. Na atividade, os aprendizes tinham que construir um animal imaginário de massa de modelar. Depois tinham que decidir e compartilhar seu nome, comida favorita, personalidade e *hobbies* – todos esses temas faziam parte do currículo e das aulas que vinham sendo lecionadas, conforme o excerto 1 e a figura 4.

Excerto 1 (Nota de campo, 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.



Figura 4: Atividade com massa de modelar: animal imaginário

Fonte: Autoria própria (foto de animais construídos pelos alunos)

No excerto 1, percebemos que a atividade foi desenhada para proporcionar o engajamento de Bia, por relacionar-se a um de seus hiperfocos, e, também, ajudá-la em sua sensibilidade sensorial. Porém, pautada nos parâmetros do DUA referentes a “diversificar os modos como os alunos podem expressar o que sabem” (CAST, 2018, figura 1), a atividade possibilitou que todos os aprendizes – neurotípicos e TEA – se engassem na tarefa e construissem sentidos a partir de diferentes linguagens (artística e da LE). Assim, ela promoveu a colaboração entre os aprendizes, ofereceu meios de personalização da informação e ofereceu opções para funções executivas, como planejamento e controle de estímulos não-relevantes, também pelo fato de ter sido uma tarefa prazerosa diretamente voltada para um tema de interesse da aprendiz.

6.2 AFETIVIDADE, ACOLHIMENTO E INTERAÇÃO

O primeiro desafio no aspecto afetivo visando ao acolhimento e melhoria da interação entre a aprendiz e seus colegas foi trabalhar com a turma para construir a compreensão sobre o TEA, pois os colegas de Bia sabiam que ela era diferente, mas não sabiam o porquê, nem sabiam como lidar com ela: eles a respeitavam, mas não interagiam muito com ela, o que fazia com que ela não fizesse de fato parte do grupo.

Uma das atividades para trabalhar essa compreensão por parte de todos foi levar alguns livros redigidos em língua inglesa, adequados ao nível de proficiência da turma, sobre a naturalidade de sermos diferentes (fig. 6, mais adiante). Nessa mesma aula, abordamos a função comunicativa de elogiar na LE, e levamos uma atividade que consistia justamente em trabalhar a empatia – um desafio para aprendizes que apresentam um déficit em ToM. O excerto 2 narra parte da atividade e permite perceber como o déficit em ToM impõe dificuldades para a aprendiz, porém também como a tarefa proporcionou uma aproximação entre Bia e seus pares. A figura 5 apresenta a produção da aprendiz.

Exceto 2. (Nota de campo, 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 retirasse 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 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.*



Figura 5: Produção escrita: afetividade, adjetivos e elogios

Fonte: Autoria própria (foto da produção da aluna com TEA)

Como já ponderamos, Dörnyei (2005) afirma que a aula de LE é uma arena social, na qual o simulacro existente no jogo comunicacional ajuda a construir a identidade dos aprendizes. Bia apresentou dificuldades em tecer elogios para colega, o que demonstra sua dificuldade em atribuir estados mentais a si mesma e aos outros. Com ajuda, ela conseguiu atribuir qualidades a sua colega e ainda se esforçou em abraçá-la¹² para entregar o presente proposto na atividade. Para Bia, especificamente, que apresenta considerável baixa autoestima, a atividade trouxe alegria, e essa alegria veio justamente pela interação. Essa atividade do espelho proporcionou tanto a interação entre os colegas quanto o desenvolvimento de empatia entre os alunos por meio da língua alvo, motivo pelo qual afirmamos que foi uma atividade significativa.

Outra estratégia metodológica com objetivo semelhante foi uma atividade em que os aprendizes deveriam, em grupos, escrever seus *hobbies* nas peças de uma bola quebra-cabeças, com o objetivo de encontrar e expressar, por meio da língua estrangeira, interesses comuns (*we both like...*). Em vez de simplesmente listá-los e ler suas listas para a turma posteriormente, como é prática comum em aulas comunicativas, os aprendizes deveriam escrever os hobbies nas partes do brinquedo e, em seguida, montá-lo, antes de apresentarem à turma (excerto 3 e figura 6).

¹² Muitos indivíduos com autismo apresentam dificuldades com o toque devido à sensibilidade sensorial.

Excerto 3 (Nota de campo, 18/09/2019)

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.



Figura 6: Atividades de leitura e escrita: interação e acolhimento

Fonte: Autoria própria (foto da bola de hobbies e dos livros sobre ser diferente)

A atividade trazia implicadas uma tangibilidade pelo uso de material concreto, mas também uma simbologia que precisava ser explicitada: assim como o brinquedo, que tinha diferentes partes, mesmo com todas as diferenças pessoais de cada um, havia semelhanças entre eles.

Dessa forma, tanto a tarefa do espelho quanto a da bolinha de *hobbies* criou os espaços necessários para que investíssemos na atenção às questões de afetividade de todos os aprendizes no ambiente da sala de aula (CAST, 2018). Por proporcionarem momentos de reflexão sobre si e sobre o outro, atividades semelhantes estimulam o acolhimento à diversidade, e representam exemplos de estratégias universais de aprendizagem. Tanto que, a partir daí, e conforme o semestre seguia, começamos a observar que os colegas da turma já pareciam não enxergar Bia mais com estranheza e que passaram a oferecer-lhe ajuda quando precisava, nas atividades em grupo, por exemplo.

6.3 LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA

Nesta seção, ilustramos estratégias metodológicas que consistiram na apresentação de atividades gramaticais e de leitura e escrita de modo estruturado, por meio de pistas visuais e material concreto.¹³

A professora regente já planejava uma atividade de leitura e escrita de um parágrafo sobre os *hobbies* dos aprendizes, em que apresentaria algumas perguntas temáticas para orientar a construção do parágrafo e um modelo de texto. Cada pergunta estaria destacada numa cor diferente, e seu respectivo trecho no parágrafo também apresentaria as mesmas cores. Para organizar num nível ainda mais concreto essas relações entre ideias – e entre as partes e o todo – sugerimos que tanto o texto modelo quanto as perguntas fossem, não apenas projetadas em slides, mas impressas e recortadas como um quebra-cabeças em tiras. Dessa forma, a atividade também caminharia para ser uma tarefa com um propósito orientado ao uso da língua, pois teria um objetivo a ser cumprido que

¹³ A escolha por gramática, leitura e escrita nas aulas lecionadas pela pesquisadora veio da necessidade que se apresentava no contexto. Outras estratégias foram empregadas para o trabalho com a habilidade de compreensão oral, que não são trazidas neste artigo por uma questão de extensão do texto, mas podem ser consultadas na dissertação.

requeria a construção de sentidos (fig. 7). Os alunos poderiam dispor lado a lado as perguntas e seus respectivos trechos do parágrafo, além de organizá-lo a partir da identificação do tema.

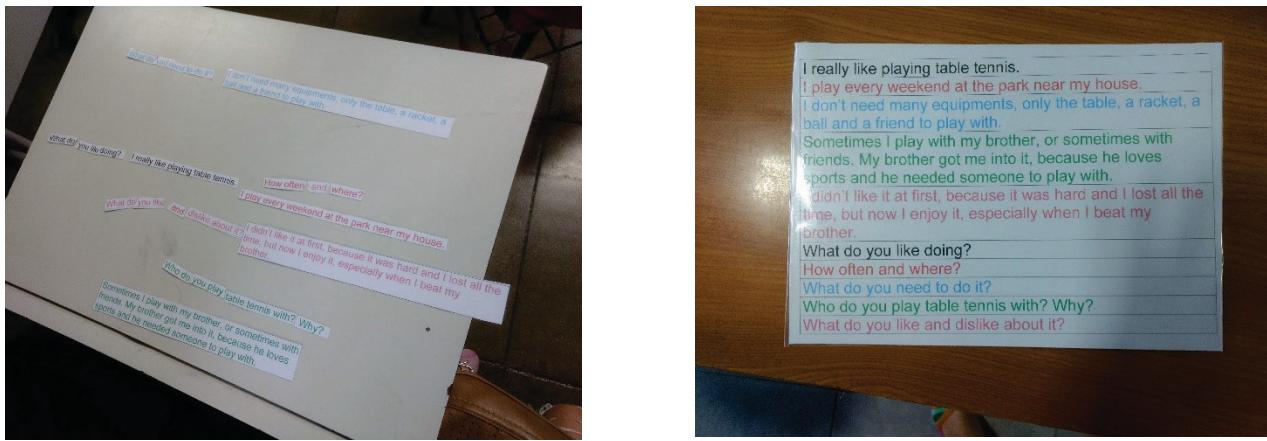


Figura 7: Scrambled Sentences estruturada

Fonte: Autoria própria (foto do material)

Semelhantemente, o emprego de cores diferentes para atividades que exigem que se relacionem ideias é uma estratégia metodológica interessante, pois fornece pistas visuais que podem beneficiar também aprendizes neurotípicos, pois operam como andaimes para a aprendizagem. Por sua vez, o uso de diferentes cores costuma ser um recurso eficaz quando precisamos abordar o ensino de estruturas gramaticais em que é importante compreender como as partes linguísticas se relacionam para compor o todo e expressar sentido.

Tanto os materiais concretos com tiras de papeis recortados, ou listas lado a lado, quanto o uso de diferentes cores contribuem para estruturar concretamente a aprendizagem, pois permitem organizar visual e objetivamente as informações em categorias distintas. Nesse sentido, atividades estruturadas como essa atendem ao princípio (b) de ensino estruturado da abordagem multissensorial (Kormos; Smith, 2012).

Como já afirmamos, aprendizes com TEA também costumam se beneficiar de técnicas dedutivas de ensino; em contrapartida, em aulas comunicativas, boa parte da instrução gramatical é feita de modo indutivo. Nesse ponto, o professor precisa ter sensibilidade às necessidades dos diferentes aprendizes. O quanto o aprendiz com TEA será capaz de perceber o funcionamento da língua a partir de modelos e concluir regras gramaticais dependerá de seu grau de comprometimento, é claro. Assim, o professor precisa estar atento para planejar e agir na aula considerando o nível de suporte que o aprendiz demandar. Sendo uma abordagem um conjunto de princípios que orienta as ações pedagógicas – e não um método rígido que pressupõe a aplicação de procedimentos específicos e pré-determinados – a abordagem comunicativa coloca o aprendiz no centro da aula e enfatiza que as atividades linguísticas realizadas sejam significativas. Assim, uma combinação de técnicas dedutivas e indutivas não fere seus princípios. Nesse sentido, como já mencionamos, a mesma cor sendo usada para marcar os semelhantes é um recurso que guia o aprendiz na compreensão das partes e do todo, inclusive e principalmente útil, quando o ensino é feito de modo indutivo.

Outra atividade pensada nos parâmetros do DUA e que objetivava a revisão da estrutura gramatical da voz passiva e a promoção da colaboração entre os aprendizes foi proposta como um quebra-cabeças em peças de lego (excerto 4 e figura 8):

Excerto 4 (Nota de campo, 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.

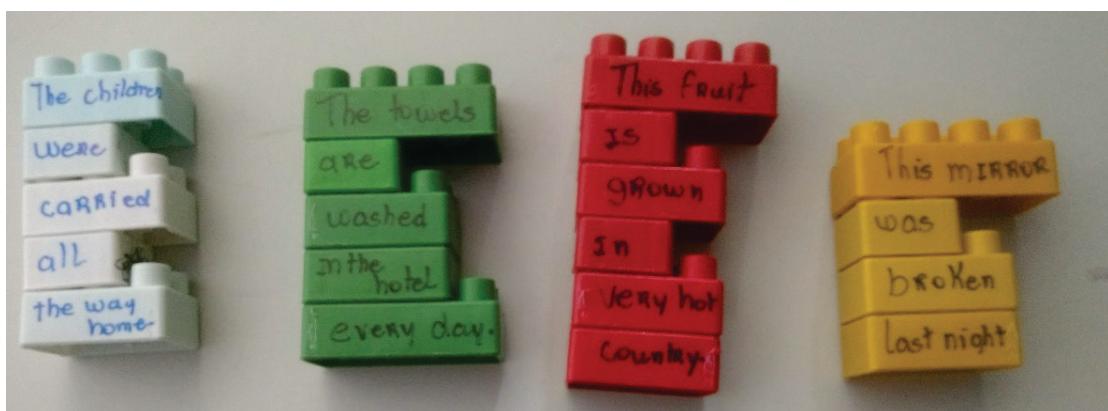


Figura 8: Atividade gramatical: voz passiva com blocos de lego

Fonte: Autoria própria (foto do material)

Nessa atividade, os blocos de lego devem ser preparados previamente: um para cada componente oracional (no bloco em branco, os últimos componentes teriam sido melhor separados como “all the way – home”). Essa atividade pode ser considerada um quase-drilling estruturado em material concreto, apresentando “a informação e os conteúdos em diferentes formatos” (Macedo, 2021, p. 92) (figura 1). Não se trata de reduzir a língua à manipulação de componentes linguísticos isolados, como propõe o método audiolingual, mas em organizar visual e concretamente a relação entre as partes para facilitar a compreensão das regras linguísticas, em momentos específicos e pontuais da aula, que pode facilitar a aprendizagem de TEAs e neurotípicos.

Além disso, esse recurso didático pode ser facilmente relacionado ao princípio de (e) explicação explícita de estruturas linguísticas e do funcionamento da língua, que consiste em outro princípio da abordagem multissensorial (Kormos; Smith, 2012), e oferece suporte aos aprendizes com TEA, que, por apresentarem coerência central fraca, têm dificuldade em abstrair as partes do todo (Piletti; Rossato, 2018, p. 37; Frith, 2008).

Ambas as atividades apresentadas nesta seção oferecem modelos de estratégias metodológicas interessantes para estruturar não apenas a instrução gramatical, mas também tarefas do tipo quebra-cabeças e até mesmo de resolução de problemas, muito comumente usadas em aulas comunicativas de modo menos estruturado.

6.4 RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE NOSSA EXPERIÊNCIA

Técnicas provenientes da abordagem multissensorial de ensino de línguas, como a ativação dos canais sensoriais por meio de uso de material concreto e *realia* e a explicação explícita das regras que governam o sistema linguístico tendem a ser proveitosa para aprendizes com TEA, uma vez que os auxiliam a manter o foco, atenuando as características de sua disfunção executiva que lhes dificultam inibir os demais sentidos. Para aprendizes com TEA essa necessidade pode ser uma prioridade; para neurotípicos, por sua vez, essas podem ser estratégias altamente proveitosa, pois todos precisamos desenvolver estratégias para nos organizarmos sensorialmente.

As fotografias e a descrição das atividades utilizadas podem dar a impressão de que são infantilizadas para adolescentes. Porém, apesar de termos utilizado massa de modelar e brinquedos de montar, não utilizamos tom de voz infantil, nem tampouco infantilizamos os aprendizes durante as atividades. Todos os alunos se engajaram nas propostas e, por seu envolvimento, podemos afirmar que apreciaram a manipulação dos materiais concretos. Acreditamos que eles não vislumbraram as atividades como infantis por causa do modo como foram contextualizadas; assim, a grande questão reside na linguagem utilizada pelo professor para a contextualização das atividades multissensoriais a partir de um objetivo comunicativo (ex. apresentar seu animal de estimação) relacionado aos objetivos de aprendizagem.

Por sua vez, os efeitos da coerência central fraca – traço necessariamente presente no TEA – fazem com que esses aprendizes visualizem e tenham mais facilidade de compreender a língua como um sistema. Daí, temos que o uso de técnicas de ensino dedutivas, como a explicação explícita de regras gramaticais, deve envolver não só o nível morfossintático, mas também os níveis fonológico – principalmente em casos de traços de dispraxia –, textual e discursivo (pragmático) – este último devido ao déficit em ToM, – outra característica necessariamente presente no transtorno. A explicação sobre dúvidas de vocabulário em LE feita de forma dedutiva, por meio de exemplos, ou por meio de imagens, também é proveitosa, e pode ajudar a evitar o uso da língua materna na tradução de vocábulos.

Outra técnica que se mostrou benéfica é o uso contextualizado e significativo de *drills*, de modo dosado nos momentos específicos da instrução gramatical. A atividade com as peças de lego é uma maneira de estruturar de modo concreto e multissensorial uma atividade de *drilling*.

Observamos que atividades que incentivam a colaboração entre os aprendizes e que oferecem opções para formas diversas de percepção sensorial, bem como tarefas que envolvem o uso da LE para a elaboração de um produto, têm alto potencial para promoverem a interação entre aprendizes com TEA e neurotípicos, desde que planejadas e estruturadas, desde a sua concepção nos parâmetros do DUA, ou seja, desde que a atividade seja apresentada a todos os alunos já com as devidas “rampas de acesso” para permitir que o aprendiz com TEA possa se engajar significativamente e ser realmente incluído.

Por fim, defendemos estratégias metodológicas que não se configurem como mera inserção de atividades para os alunos com TEA como um apêndice da aula. Para ser DUA, é preciso que a motivação pedagógica das adaptações (a inclusão) seja praticamente *invisível*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À procura de uma elucidação para a inquietação que deu origem a esta investigação – a busca de estratégias metodológicas que visassem à inclusão da nossa aprendiz com TEA –, apresentamos, neste relato de experiência, a materialização de uma proposta de inclusão a partir de atividades elaboradas com base na abordagem multissensorial e no DUA.

Não intentamos que as atividades aqui apresentadas sejam adotadas como soluções universais, visto que foram personalizadas considerando o nível de suporte necessário à nossa aprendiz. Todavia, acreditamos que têm o potencial de fornecer aos professores de línguas estrangeiras bons modelos de como os princípios do DUA e as estratégias para estruturar o ensino de LE podem se materializar em estratégias metodológicas e recursos didáticos que beneficiem a todos os aprendizes, em especial àqueles com TEA incluídos em salas de aula comuns que adotam abordagens de ensino de orientação comunicativa.

REFERÊNCIAS

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.

AZEVEDO, P. F. B. *Infância, autismo e aprendizagem da língua inglesa: uma análise da prática docente*. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford Press, 1990. p. 80-110.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: a review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 2001, v. 23, 169-180. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5). Acesso em: 15 dez. 2022.

BATISTA, G. S.; SANTOS, S. G. Inclusão no ensino da língua inglesa: uma revisão bibliográfica. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 3, p. 1436-1451, 2022. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2083/1706. Acesso em: 15 dez. 2022.

BORGES-ALMEIDA, V.; RESENDE, C. 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. <https://doi.org/10.21165/gel.v20i2.3544>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BORTONI- RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

CAST. *Universal Design for Learning: guidelines version 2.2.*, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COLUSSI, A. *Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com transtornos do espectro autista na língua inglesa*'. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

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.

DÖRNYEI, Z. Motivation and self-motivation. In: DÖRNYEI, Z. *The psychology of language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 65-119.

FERNANDES, L. R. Transtornos Globais (invasivos) do desenvolvimento: caderno de estudos. Apostila da pós-graduação lato sensu em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo. Brasília: Faculdade Unyleya, [2017?].

FERREIRA; O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras de Passo Fundo*, v. 16, n. 3, p. 557-572, 2020. <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i3.11449>. Acesso em: 15 dez. 2022.

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

HALL, T. E.; MEYER, A.; ROSE, D. H. *Universal design for learning*. New York: Guilford Press, 2012.

HARSHBARGER, B. Chaos, complexity and language learning. *ICU Language Research Bulletin*, v. 22, p. 17-31, 2007.

HYMES, D. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1971.

KORMOS, J., SMITH, A. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol, UK: MM Textbooks, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, p. 142-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. In: ATKINSON, D. *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 48-68.

LEITAO, A. B. *Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2017.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 2.ed. Nova York: Oxford University Press, 2004.

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*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 83-95

MACEDO, C. R. S. *Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re) construindo possibilidades*. 225 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

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

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORRÚ, S. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

PISHA, B.; COYNE, P. Smart from the start: the promise of Universal Design for Learning. *Remedial and Special Education*, v. 22, p. 197-203, 2016.

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.

SILVERMAN, S. M.; KENWORTHY, L.; WEINFELD, R. *School success for kids with high-functioning autism*. Waco, Texas: Prufrock Press, 2014.

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

WIDDOWSON, H. *Aspects of language teaching*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1997.

ZERBATO, A.; MENDES, E. G. Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.



Recebido em 15/12/2022. Aceito em 15/04/2024.