



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Cláudia Sales do Carmo

**ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO
JUNTO A ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM
SALA DE AULA**

Belo Horizonte / MG

Agosto / 2024

Cláudia Sales do Carmo

**ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO JUNTO A ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à banca examinadora no PPG *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Posling / CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Processos Discursivos e tecnologias.

Linha de pesquisa III: Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras.

Belo Horizonte / MG

Agosto / 2024

Carmo, Cláudia Sales do.
C287e Ensino de inglês como ferramenta de inclusão junto a aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula / Cláudia Sales do Carmo. – 2024.
99 f. : il.
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão. 4. Metodologias ativas. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 420.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 28 / 2024 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.039783/2024-78

Belo Horizonte-MG, 28 de agosto de 2024.

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

No dia 27 de agosto de 2024, às 13h30, em ambiente virtual, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, constituída pelos membros: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (Orientador) (CEFET-MG), Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (UFLA Lavras), Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes (SEE-MG/Itamarandiba), para examinar o trabalho da mestrand **CLAUDIA SALES DO CARMO**, sob o título: *ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO JUNTO A ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA*. O Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de dissertação de mestrado, declarou aberta a sessão, passando a palavra à mestrand **CLAUDIA SALES DO CARMO**, para que expusesse sua dissertação. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra para a Banca Examinadora, que iniciou a arguição. Em seguida, reuniu-se a Banca Examinadora para deliberação. Ao retornar, o Presidente deu conhecimento à candidata de que sua dissertação foi aprovada e que, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata, que será assinada pelo Presidente e pelos demais membros da Banca Examinadora.

(Assinado digitalmente em 28/08/2024 15:30)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 28/08/2024 19:13)
GASPERIM RAMALHO DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.196-##

(Assinado digitalmente em 28/08/2024 16:46)
MAURICIO TEIXEIRA MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.746-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **28**, ano: **2024**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de
emissão: **28/08/2024** e o código de verificação: **59a12ed493**

Cláudia Sales do Carmo

**Ensino de inglês como ferramenta de inclusão junto a aluno com
Transtorno do Espectro Autista em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Posling / CEFET-MG, em 27/08/2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET/MG – orientador)

Prof.Dr. Gasparim Ramalho de Souza (UFLA/MG- membro (1))

Prof.Dr. Maurício Teixeira Mendes (SEE Itamarandiba-MG – membro (2))

Prof.Dr. Gbénoukpo Gérard Nouatin (CEFET/MG – membro (3))

Dedico esta dissertação a minha irmã
Geralda, que sempre foi meu exemplo
e me ajudou a não desistir de me tornar
uma Mestra. Obrigada sempre.

AGRADECIMENTOS

Todos os passos até aqui foram novos e desafiadores. Passei por muitos momentos de negação. Negava que seria capaz de conseguir concluir o mestrado, negava que não era difícil, mas foi bem difícil chegar até aqui, negava que não estava me sentindo velha para esse desafio. Agradeço a minha família com sua presença constante e aconchegante, aos colegas que conheci aos professores que foram espetaculares em suas aulas. À professora Graça, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, e, como não poderia deixar de agradecer em especial ao meu grande orientador, Prof. Vicente Parreiras, por ter me proporcionado essa experiência tão rica e desafiadora. Não é fácil conseguir um mestrado...Agradeço também a minha escola que me permitiu desenvolver meu projeto.

Sei que tudo na vida tem uma razão de ser, aprender a reconhecer meus alunos e ver que é possível fazer um bom trabalho com uma mudança de abordagem foi extremamente dignificante. Obrigada a Deus, por me tornar uma pessoa que sempre acha que é possível fazer mais e melhor.

Obrigada a meu pai Dorvalino (*in memorian*) que me dizia em sua simplicidade “Quem não estuda cria orelhas grandes” e a minha mãe Terezinha (*in memorian*) que sempre acreditou na educação, sou muito grata por tudo.

Enfim, agradeço a tudo e a todos que fizeram parte dessa jornada e tudo... tudo mesmo... valeu a pena.

RESUMO

A presente dissertação visa implementar o uso de Metodologias Ativas como instrumento motivador de inclusão do processo ensino e aprendizagem de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento, mais especificamente, Transtorno do Espectro Autista, de uma turma de 6º ano nas aulas de inglês, através da abordagem do uso da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC). Utilizamos como fonte de dados uma sequência didática correspondente a um trimestre, porém com a culminância em cinco aulas, que foi produzida pela pesquisadora-professora com a diretriz de seu orientador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-participante e seu formato é um estudo de caso. A coleta de dados aconteceu via observação, que foi registrada em um diário de bordo da pesquisadora e um relato da atendente escolar e da professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado ao término da pesquisa. Ocorreu também uma Avaliação de Satisfação dos próprios alunos participantes, de forma objetiva e clara, por um impresso próprio. Discutimos neste trabalho como a adaptação de metodologia pode contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão de alunos com deficiência de forma efetiva.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Língua Estrangeira Inclusiva – LEI; Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista – TEA.

ABSTRACT

This dissertation aims to implement the use of Active Methodologies as a motivating instrument for the inclusion of the teaching and learning process of students with Global Developmental Disorders, more specifically, autism spectrum disorder, in a 6th year class in English classes, through of the approach to using Complex Adaptive Pedagogical Interactional Dynamics (DIPAC). We used as a data source a didactic sequence corresponding to one quarter, but culminating in five lessons, which was produced by the researcher-teacher with the guidance of her advisor. This is a qualitative-participant research and its format is a case study. Data collection took place via observation, which was recorded in the researcher's logbook and a report from the school attendant and the teacher from the Specialized Educational Service Room at the end of the research. There was also a Satisfaction Assessment of the participating students themselves in an objective and clear way using a specific form. We discuss in this work how adapting methodology can contribute to a better teaching-learning process and to the effective inclusion of students with disabilities.

Keywords: Active Methodologies; Inclusive Foreign Language – LEI; Complex Adaptive Pedagogical Interactional Dynamics – DIPAC; Inclusion; Autism Spectrum Disorder – ASD.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/MG	Conselho Nacional de Educação de Minas Gerais
CRAEI	Centro de Referência e Apoio a Educação Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPAC	Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FEPEMG	Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
GD	Grupo de Discussão
GT	Grupo de Trabalho
LC	Letramento Crítico
LEI	Língua Estrangeira Inclusiva
LI	Língua Inglesa
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
TC	Teoria da Complexidade
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNCME/MG	União Nacional de Conselhos Municipais de Educação de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESQUEMA DE FUNCIONAMENTO DA DIPAC	37
FIGURA 2 – PERSONAL PRONOUNS	52
FIGURA 3 – HISTÓRIAS EM CARDS	59
FIGURA 4 – DIÁLOGOS EM LACUNAS	60
FIGURA 5 – JOGO DA MEMÓRIA	61
FIGURA 6 – DOMINÓ	61
GRÁFICO 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	50
GRÁFICO 2 – ATIVIDADE 4: PESQUISA DE SATISFAÇÃO	65
QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS DE PIAGET E VYGOTSKY	33
QUADRO 2 – COMPARAÇÃO ENTRE DIPAC E LEI	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS	21
1.2. COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA.....	22
1.3 INCLUSÃO ESCOLAR	24
1.3.1 INCLUSÃO E O ENSINO DE INGLÊS.....	26
1.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA	27
1.5 TEÓRICOS INTERACIONISTAS E SOCIOINTERACIONISTAS	30
1.5.1 PIAGET.....	31
1.5.2 VYGOTSKY	32
1.5.3 COMPARAÇÃO ENTRE PIAGET E VYGOTSKY	33
1.6 LÍNGUA ESTRANGEIRA INCLUSIVA - LEI	34
1.7 A DINÂMICA INTERACIONAL PEDAGÓGICA ADAPTATIVA COMPLEXA- DIPAC	36
1.8. COMPARAÇÃO ENTRE DIPAC E LEI	38
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	42
2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	43
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
2.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS..	44
2.4 CONTEXTO DA PESQUISA	45
2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	46
2.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	47
CAPÍTULO 3 – EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	49
3.1 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	49
3.2 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	49

3.3 ESTUDO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	50
3.3.1 PRIMEIRA ATIVIDADE	51
3.3.2 SEGUNDA ATIVIDADE: ACESSO AO VÍDEO SOBRE <i>INTRODUCING YOURSELF</i>	56
3.3.3 TERCEIRA ATIVIDADE: GAMEFICAÇÃO	59
3.3.4 QUARTA ATIVIDADE: RODA DE CONVERSA SOBRE AS ATIVIDADES REALIZADAS.....	65
3.4 RELATOS: PROFESSOR DE APOIO E PROFESSORA DE AEE	67
3.5 RELATO DA PESQUISADORA	69
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS.....	81
SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	81
PRIMEIRA ATIVIDADE	84
SEGUNDA ATIVIDADE.....	87
TERCEIRA ATIVIDADE	88
QUARTA ATIVIDADE.....	91
QUESTIONÁRIO PRÁTICA LÍNGUA INGLESA	92
SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	93
APÊNDICES	94
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	94
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TALE	98

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem
ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado se vincula à Linha III de pesquisa do Posling Cefet-MG – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia. Tem como principal objetivo a análise dos desdobramentos e contribuições do uso da DIPAC no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental II como ferramenta de inclusão para estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa ocorreu em uma escola pública do município de Betim, Região Metropolitana de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais, a partir da implementação da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) aliada à perspectiva de uma Língua Estrangeira Inclusiva (LEI), em uma turma com estudantes de inclusão. A pesquisa apresenta como finalidade a mediação¹ do ensino de língua estrangeira como forma de promover a inclusão de um aluno com TEA do 6º ano e demonstrar que o ensino e a aprendizagem podem ser realizados no espaço de sala de aula e em outros espaços, pois a aprendizagem também pode ser desenvolvida por meio da multiplicidade de situações e textos presentes no cotidiano desses aprendizes.

Esta pesquisa tem um caráter exploratório, pois propõe o questionamento da relação professor-aluno em contexto de ensino e aprendizagem, busca também um novo olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem e uma nova abordagem do ensino da língua inglesa. Tem como foco despertar uma visão mais inclusiva e questionadora para os estudantes do porquê aprender outro idioma e, conseqüentemente, como seu aprendizado pode promover e contribuir para a interação dos alunos no mundo globalizado².

A pesquisa tem como embasamento teórico uma revisão bibliográfica sobre as leis mais recentes sobre inclusão nacional e o ensino de inglês, um

¹ A mediação é vista aqui como o ensino no idioma sendo usado como ferramenta para favorecer a inclusão em sala de aula.

² A interação no mundo globalizado se refere a entender o idioma inglês, para se valer do direito de questionar, interagir com os falantes da língua em qualquer parte do mundo.

estudo científico basilar sobre as características e especificidades do aluno com TEA, uma leitura das principais características das teorias de estudiosos do interacionismo e do sociointeracionismo como Bandura, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky.

A intenção, ao pesquisar a implementação da DIPAC apoiada no uso da LEI, é verificar como a inserção de tais abordagens, como estratégias de aprendizagem, poderá proporcionar aos alunos com TGD maior interação aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, aluno-professor de apoio e aluno com seu conhecimento já adquirido e como pode ser mediado esse conhecimento, respeitando os limites de tempo e de desenvolvimento de cada um.

Muito se tem falado sobre a inclusão de alunos com deficiência. Há leis nacionais e internacionais que defendem o direito dessas crianças de participarem de escolas regulares, porém essa inclusão é focada na matrícula escolar, no direito desses alunos a uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na realização de atividades orientadas por professores de apoio³, com pouca ou sem interação com os colegas de classe. Muitos são colocados em um canto da sala junto com seus atendentes pedagógicos⁴ e em salas cheias, fator que interfere na aprendizagem de alunos com TGD.

Enquanto professora, percebo que muitos educadores como eu não sabem lidar com alunos com TGD e que é necessário preencher essa lacuna, propondo aos sistemas de ensino que se ampliem, na grade curricular das universidades de licenciatura, disciplinas que tratem sobre o tema. Bem como, que os professores em exercício participem de cursos de formação continuada, dentro da carga horária de trabalho, que abordem a neurodiversidade encontrada nas escolas, pois com maior conhecimento sobre as especificidades desses transtornos, terão uma maior segurança para preparar as aulas e desenvolver atividades que contemplem a diversidade encontrada em sala de aula.

Em 1988, a Constituição Federal brasileira, em seu artigo 208, garantiu o acesso de estudantes com deficiência à escola, dando-lhes o direito de

³ O professor de apoio, não são profissionais especializados em educação especial e inclusiva.

⁴ Durante a dissertação irei alternar o nome de professor de apoio por atendente escolar ambos significam a mesma pessoa.

participarem da escola regular: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). É de extrema importância perceber essa dificuldade de se promover uma inclusão efetiva e de identificar ações e instrumentos metodológicos de maior eficiência para oportunizar a participação desses estudantes em sala de aula. Propostas internacionais, como a Declaração de Salamanca, afirmam que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 19)

Como professora de Língua Inglesa em uma escola pública, observei que é necessário mudar e adaptar as metodologias de trabalho para os estudantes que frequentam a escola, pois, além de serem turmas com níveis diferentes de conhecimento da língua inglesa, são turmas com casos de inclusão. Sei da importância da individualização do ensino e da promoção de momentos coletivos para que haja a interação e para que ocorra uma aprendizagem real, pois é preciso que o ensino os motive, que os faça sentir envolvidos e que haja interação com o outro. Contudo, o que venho verificando em minhas aulas é minha pouca atuação no processo de inclusão, pois segundo Mantoan (2015, p. 28):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele.

Partindo do incômodo de não conseguir atender os meus estudantes e ao fazer disciplinas isoladas no CEFET-MG, percebi que a **DIPAC** poderia

contribuir para essa inclusão⁵, pois é um design que promove a autonomia e a individualização da aquisição do saber, o que torna a aprendizagem mais significativa e, para colaborar com ela, também adotarei a abordagem da **LEI**, pois ela contribui para mudanças de perspectivas sociais dos educandos.

A LEI proporciona um novo olhar sobre a interação de todos os estudantes e como não poderia deixar de ser, de estudantes com deficiência, um olhar mais crítico interdisciplinar que promove uma educação de qualidade. Ela reforça o direito à diferença na aprendizagem do idioma, sendo essa vista como um ganho para a diversidade. A LEI tem como intenção promover no professor de inglês uma reflexão em que ele possa ponderar criticamente sobre as possibilidades de interação com todos os alunos. Propõe também material didático diversificado e significativo, permitindo, assim, uma educação que vem ao encontro do proposto na Lei 13146/2015, ou seja, de acordo com o Art. 28, será um:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Essa visão também é respaldada por Bacich e Moran (2017, p. 2), pois enfatizam que “as pesquisas atuais de neurociência comprovam que a aprendizagem é individual⁶ e cada pessoa aprende o que faz sentido para ela e que esse processo gera conexões cognitivas e emocionais”. Isso permite concluir que, com o uso de uma metodologia adequada, pode-se favorecer a aprendizagem de alunos, com ou sem deficiência, e contribuir para um ensino que atenda a todos, porém não se pode esquecer que é com o coletivo, com seus pares, que a aprendizagem se desenvolve melhor.

⁵ Vale explicar a diferença entre inclusão total e inclusão. Segundo Mendes (2006) a inclusão total defende que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, pois qualquer outra possibilidade é discriminatória, ou seja, a escola é o espaço em que há melhor aprendizagem, quando a escola respeita a diferença e se estrutura para ela, o aluno se adequa ao currículo. Já a inclusão pressupõe a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixa abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.

⁶ Individual no sentido de que o estudante tem suas singularidades, assim como a sala de aula. Sendo necessário observar essa individualização para que a angústia e a ansiedade em aprender a LI sejam amenizadas.

Com a mudança de abordagem, utilizamos uma visão sociossemiótica da linguagem, por tratar da multiplicidade de modos textuais encontradas no cotidiano, pois

O uso da linguagem não é apenas o uso da língua: fala e ou escrita – o modo verbal. O uso da linguagem envolve diferentes modos semióticos, indo além do linguístico, e consequentemente, entender o uso da linguagem dessa maneira implica numa abordagem interdisciplinar para entendimento da ação de significar e do ato comunicacional. (BATISTA, 2021, p. 29).

Com a complexidade que envolve o ambiente escolar, faz-se necessário ir além do conhecimento linguístico. É necessário tornar o ensino de inglês mais significativo e crítico, contribuindo para uma aprendizagem mais abrangente, que permita aos estudantes desenvolverem capacidades e habilidades que possam interferir em suas vidas dentro e fora da escola.

Tendo em vista que a DIPAC e a LEI propõem um ensino transformador, acredito que, ao adequar a maneira de se ensinar a língua inglesa, será possível a inclusão de todos os alunos em sala de aula e em outros ambientes, pois promoverá um ensino de língua estrangeira mais inclusivo, mais significativo.

Assim, a dissertação tem como proposição buscar respostas a algumas questões: (i) Como adotar um ensino para todos os alunos que inclua alunos com deficiência? (ii) Qual o resultado dessa nova abordagem? (iii) Como um ensino sustentado com a DIPAC numa perspectiva de LEI pode ajudar a melhorar a inclusão na escola?

Por fim, ao término desta dissertação, serão apresentadas algumas reflexões demonstrando como essa nova abordagem em aulas de língua inglesa foi significativa para o processo de inclusão de alunos com TGD. A pesquisa foi focada no desenvolvimento dos estudantes e buscou verificar se essa nova ótica respalda a questão da necessidade de uma adaptação da metodologia no ensino escolar para que haja uma inclusão efetiva, tendo sido usados como parâmetro o relatório da observação do professor regente. O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) no qual é fundamentado o processo educacional do estudante como capacidades, deficiências, habilidades e competências, bem como suas necessidades de acessibilidade; e um relatório da professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado,

que é a pessoa responsável pelo atendimento individualizado do estudante, tendo a função de complementar ou suplementar a formação dos alunos e também orientar os profissionais que atuam com ele, disponibilizar serviços e recursos, e do atendente escolar, que é o profissional de apoio ao estudante que necessita de suporte na comunicação. Esse profissional pode atender até três alunos em uma mesma turma.⁷

Sendo assim, o foco da pesquisa é o desenvolvimento dos alunos presentes na turma e a inclusão social de um aluno com TEA.

Partindo da necessidade de se adequar o ensino da língua inglesa de forma a atender a todos os aprendizes e, ao perceber o aumento de matrículas na Rede Regular de Ensino de alunos com deficiência e TGD na escola em que atuo, constatei em minha prática que a inclusão desses estudantes não ocorre de maneira ativa. É de extrema importância perceber essa dificuldade de se promover uma inclusão real e de identificar ações e instrumentos metodológicos de maior eficácia para oportunizar a participação de todos os estudantes em sala de aula.

Observo também que nem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem o currículo adotado pelo município de Betim com suas sugestões curriculares contemplam estudantes com deficiência. Com a justificativa de padronizar um ensino comum para todos, as autoridades acabam perpetuando uma visão excludente, pois não se preocupam com uma educação que vise às especificidades locais das escolas. Essas diretrizes costumam ser baseadas em uma educação distante da realidade dos alunos, com muito conteúdo a ser ministrado, o que acaba dificultando o trabalho mais individualizado, também não atendem às necessidades da comunidade em que o professor atua. De acordo com Saviani (2021 p. 24), “no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma [BNCC] é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”, dificultando o trabalho de alunos com deficiência e TGD.

Preocupação também citada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que afirma que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das

⁷ Informação retirada da Cartilha “Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiências e Transtornos Globais de Desenvolvimento na Rede Estadual de Minas Gerais” (SEE MINAS GERAIS, 2018, p. 8 e 11).

crianças e não as crianças serem adaptadas ao currículo das escolas, pois estas deveriam promover oportunidades curriculares adequadas às crianças com deficiência.”

Conforme já citado, a educação inclusiva é legalmente garantida pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), porém, na prática, ainda não ocorre de maneira satisfatória. Não há ainda uma inclusão verdadeira. O que se observa é a integração desses estudantes, a qual, segundo Moran (2015, p. 27-28),

é o processo que ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar (...) trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais integrados. Sendo que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Essa perspectiva de inclusão corrobora com a visão de Vygotsky (2002), pois, para ele, a aprendizagem se dá por meio do contato do indivíduo com o meio cultural, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina, os pares e as relações entre as pessoas. Partindo dessa premissa, percebo o quanto é necessário tornar as aulas de inglês mais inclusivas, pois todas as disciplinas e toda a comunidade escolar são responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência de forma transdisciplinar, sendo a individualização da aprendizagem desses alunos, como já abordado, um complemento da aprendizagem coletiva.

Com a intenção de contribuir para a promoção da inclusão no ambiente em que atuo como professora de língua inglesa, buscamos, por meio desta pesquisa, responder à questão: As Metodologias Ativas via DIPAC favorecerão a inclusão de alunos diagnosticados com TEA?

Nessa perspectiva de uso da DIPAC e da LEI que, por serem abordagens que proporcionam autonomia e individualização da aprendizagem e, ao mesmo tempo, integração com os pares, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos que esta dissertação pretendeu alcançar.

Sendo assim, o objetivo geral de pesquisa foi investigar o impacto do uso das Metodologias Ativas via DIPAC, como instrumento de inclusão de alunos com deficiência, mais especificamente, aluno com TEA, em aulas de

inglês, em relação aos fatores de **motivação**, **autonomia** e **interação** na perspectiva da noção de LEI.

Os objetivos específicos foram: a) Investigar as relações entre os fatores de motivação, autonomia e interação na perspectiva das Metodologias Ativas via DIPAC e da LEI.; e b) Analisar a eficácia do emprego sistematizado de gêneros textuais, por meio de Metodologias Ativas via DIPAC, na promoção da inclusão de alunos com deficiência intelectual em aulas de inglês.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos além desta Introdução, em que mencionamos o interesse em realizar a pesquisa, relatamos que partiu de uma necessidade particular relacionada ao trabalho como professora, justificando o desejo de melhorar a prática que define o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos que sustentam este trabalho.

No Capítulo 1 – Fundamentação teórica – dividido em oito subseções, aborda o currículo escolar que normatiza as aulas, a inclusão no processo escolar e o transtorno de desenvolvimento TEA, que foi a fonte do interesse em fazer a pesquisa. Mencionamos alguns teóricos interacionistas e sociointeracionistas que dão suporte às abordagens DIPAC e LEI, que são a base de pesquisa.

No Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa – pormenoriza este trabalho apontando as características, os procedimentos de geração de dados e as questões éticas adotadas.

Continuamos informando os procedimentos de dados e a sequência didática adotada no desenvolvimento deste trabalho no Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Dados, em que particulariza todo o processo de coleta de dados. E, para concluir, o Capítulo 4 – Resultados – traz a retomada das perguntas de pesquisa, as quais busca responder, além de relatar sobre as implicações dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas Considerações Finais, retomamos os objetivos da pesquisa e os principais desdobramentos/contribuições para área de educação, bem como aborda as limitações do estudo. Sugerimos, ou melhor, tentamos sugerir tema para próximas pesquisas no âmbito de educação inclusiva.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Descrevemos nesta seção a fundamentação teórica que respaldou a pesquisa. Não temos a pretensão de esgotar todos os teóricos que estudam o tema, mas nos baseamos em algumas teorias e conhecimentos que podem alicerçar o percurso do trabalho. Primeiramente começamos com a proposta geral do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o ensino fundamental de língua inglesa que está em consonância com a BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) , adotada na Rede Escolar em questão, e verificamos se, em algum momento, contempla estudantes com deficiência. Nesse capítulo relatamos o que é inclusão e sua importância atualmente. São apresentadas: algumas características mais comuns do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o processo de aprendizagem de seus portadores; a visão dos teóricos Bandura, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky sobre os processos de ensino e de aprendizagem; e, por fim, a importância da LEI e a utilização das Metodologias Ativas via DIPAC para que ocorra a interação em sala de aula. Em alguns momentos, invertemos a ordem, com o objetivo de tornar mais clara a proposta. Iniciamos com o currículo adotado na Rede Municipal de Betim que é subordinado ao do Estado de Minas Gerais.

1.1 Currículo Referência do Estado de Minas Gerais

O Currículo Referência de Minas Gerais é o adotado pela Rede Municipal de Betim. Ele foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na BNCC (BRASIL, 2018), e foi implantado nas escolas mineiras a partir de 2019. O documento foi produzido com a cooperação da Secretaria de Estado de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais. Teve como objetivo a criação de um currículo de referência para todo o estado, porém não contemplou a questão de alunos com deficiência intelectual. Visou apenas um currículo direcionado a uma clientela dada como padrão, sem observar a diversidade de comunidades existentes no

estado, omitindo os casos específicos de uma educação inclusiva o que tornaria o currículo mais eficiente, pois quanto mais contextualizado melhor.

O currículo buscou fundamentar-se na integralidade do atendimento e no reconhecimento de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade. Segundo o Currículo, ele procura

em colaboração, garantir trajetórias de sucesso acadêmico, somadas ao desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão e estarão na educação pública, buscando, através de instâncias decisórias estabelecidas, o diálogo permanente entre União, Estado e Municípios. (MINAS GERAIS, 2018, p. 4).

Devido à grande diversidade e ao grande número de escolas no estado, aproximadamente 16.151, foi instituída uma Comissão Estadual com representações políticas. Escutaram entidades parceiras como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG, o Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais - UNCME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG e entidades colaboradoras.

É um documento de caráter normativo que visa

à promoção de uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (MINAS GERAIS, 2018, p. 9)

Tem como proposta o uso de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como diferentes conhecimentos visando ao compartilhamento de informações, experiências e ideias em diferentes contextos para uma educação que contribua com o entendimento mútuo dos estudantes e que esses “Ajam com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, **inclusivos**, sustentáveis e solidários.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 11, grifo meu).

1.2. Componente Curricular: Língua Inglesa

Os parâmetros utilizados no CRMG para a formação do currículo de língua inglesa, têm uma visão sociointeracionista da linguagem e da

aprendizagem. O objetivo é de que os estudantes utilizem conhecimentos sistêmicos de mundo e da organização textual e desenvolvam uma consciência crítica referente ao uso da linguagem no mundo social. Visam a uma educação humana e integral tendo como objetivo criar uma sociedade justa, democrática e igualitária, porém deixa uma lacuna entre o discurso e a prática, pois não oferece suporte temático para abordar a inclusão.

Com o Currículo Referência Mineiro (MINAS GERAIS, 2018, p. 610) espera-se que os alunos desenvolvam as competências específicas a seguir:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as com aspectos sociais, culturais e identitários em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Os eixos organizadores propostos na CRMG para o componente são a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. O professor será o mediador de interações e terá como objetivo preparar os alunos para que esses possam participar e interagir no mundo cada dia mais globalizado, assegurando a todos o acesso ao domínio da língua inglesa na Educação Básica.

Outra consideração do ensino e da aprendizagem da língua inglesa é que esta é vista como língua franca, global, e todos os falantes do idioma independentemente de serem de países em que o idioma oficial seja o inglês devem ser respeitados, abandonando o viés eurocêntrico. Sendo assim, o

idioma deve ser trabalhado tendo como principal objetivo uma abordagem comunicativa sem preconceitos.

Segundo o documento, a avaliação será processual, contínua e diagnóstica. No entanto, em nenhum momento foi ressaltado o trabalho com alunos com deficiência intelectual, apenas aborda-se a necessidade de uma educação inclusiva. Não há orientação em relação ao atendimento de alunos com TGD. Fala-se da inclusão, mas não se direciona como será esse processo de incluir todos os alunos. Porém são encontradas algumas orientações para o trabalho com esses alunos em uma cartilha produzida pelo Estado de Minas Gerais e direcionada aos pais, aos estudantes e aos profissionais da educação, a qual é intitulada “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, de 2021⁸. A cartilha contempla estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A cartilha enfatiza a necessidade e a preocupação do Estado em garantir uma educação inclusiva em que todos os estudantes com deficiência e TGD e altas habilidades/superdotação tenham o direito à escola próxima às suas residências e a matrícula no AEE.

Enfatiza a necessidade de elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os alunos em que será registrado o processo de desenvolvimento, suas capacidades, deficiências, habilidades e competências e a necessidade de recursos de acessibilidade ou de tecnologia assistiva. Define os tipos de TGD e os tipos de deficiência que contemplam a cartilha. Enfim, busca orientar pais e escola sobre como garantir o acesso à educação desses estudantes.

Sendo assim, percebemos novamente uma normatização a partir do Estado em que se visa a uma padronização da diversidade de aprendizagem encontrada nas escolas.

1.3 Inclusão Escolar

⁸ A Educação Especial Perspectiva Inclusiva:
https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf

A democratização do ensino permite e garante que toda criança tenha o direito a uma escola de qualidade, inclusiva, que a prepare para o mundo e para a vida em sociedade. Leis como a Declaração de Salamanca (1994) definem o que seria uma escola inclusiva:

Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 4)

A Declaração de Salamanca (1994, p.8) sugere que “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.”

No Brasil, a educação inclusiva é legalmente garantida pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), porém, na prática, ainda não ocorre de maneira satisfatória. Não há ainda uma inclusão verdadeira, o que seria o ideal para o desenvolvimento desses aprendizes. Para teóricos como Vygotsky (2002), a aprendizagem se dá por meio do contato social do indivíduo, ou seja, os alunos interagindo entre si e compartilhando seu conhecimento já adquirido. Partindo dessa premissa, percebemos o quanto é necessário tornar as aulas de inglês mais colaborativas, pois todas as disciplinas são responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência de forma interdisciplinar. Segundo Mantoan (2015, p. 35):

a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais.

Sendo assim, uma educação inclusiva vai além de leis. É necessária uma visão diferenciada do fazer pedagógico, não cabe seguir um padrão para todos, é importante adaptar a prática do professor para que todos possam participar das atividades propostas. Acreditamos que as escolas, professores, alunos, ou seja, toda a comunidade escolar deve incluir todos os estudantes, com ou sem necessidade especial, para que possa ocorrer um ensino e aprendizagem de qualidade, pois em um ambiente escolar e na sociedade, nos deparamos com inúmeras pessoas com necessidades, habilidades e desenvolvimento diferentes.

1.3.1 Inclusão e o Ensino de Inglês

Falar sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) em escola pública é um tema desafiador, e falar sobre esse ensino para alunos com deficiência é ainda mais desafiante. O ensino do inglês já esbarra em vários tabus. Muitos alunos considerados sem deficiência intelectual acreditam que não é possível aprender o inglês em escola pública, que o ideal é preparar-se em cursos livres. Além do mais, o desconhecimento de sua própria língua e o medo do novo idioma provocam temor. Alguns estudantes se fecham e acreditam que não irão aprender o inglês, alguns nem fazem as atividades alegando não entender. Essas reflexões foram verificadas no dia a dia em sala de aula⁹.

Como trabalhar a LI de maneira a incluir alunos com deficiência intelectual? É um assunto instigante, pois se encontra pouco material no mundo acadêmico. Contudo, através de pesquisas e da prática da pesquisadora, observamos que a mudança de abordagem é a solução. Mas como fazer isso?

De acordo com Jesus e Esper (2023), “O ambiente escolar é importante para a socialização e para a construção dos alunos como sujeitos. As pessoas com deficiência podem realizar as atividades propostas, mesmo que com limitações e em um tempo diferente dos demais.” - É por meio da linguagem que a criança se torna apta a socializar com os outros e

⁹ Pesquisas como de Rosane R.Pessoa e Rosana P.Pinto (2013), demonstraram que a dificuldade em aprender o inglês parte de uma visão ideológica e em que há a supremacia do idioma devido ao domínio global norte-americano.

estabelecer relações, então é por meio dela que se inicia a inclusão.

Há pesquisas demonstram que a aprendizagem de um idioma é importante para socialização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual. Então a LI deve ser ministrada de maneira encorajadora e colaborativa.

Alguns pesquisadores como Jesus e Esper (2023) aconselham atividades em que individualize os estudantes com TGD e que sejam adaptadas para que o aprendiz possa vivenciar experiências com os demais. São incentivadas atividades em duplas, pois estimulam a autonomia; jogos, que auxiliam no controle inibitório, pois os alunos deverão construir diálogos e respeitar a vez de cada um. Essas são propostas que procuram um resultado positivo no processo ensino e aprendizagem.

Apesar de todos os entraves encontrados, parece ser possível todas essas mudanças. Um grande dificultador que podemos citar é que os professores necessitam de capacitação e o conhecimento das deficiências para que possam compreendê-las e trabalhar da melhor maneira possível, evitando, assim, maior segregação em sala de aula. O professor de LI deve ter também um bom conhecimento da linguagem para que possa fazer as devidas adaptações e identificar as melhores metodologias a serem desenvolvidas na classe.

Sendo assim, foi necessário conhecer um pouco das características do transtorno que faz parte do meu desafio.

1.4 Transtorno do Espectro Autista-TEA

Como o objetivo é trabalhar com aluno com TEA, não pudemos deixar de abordar o que é Transtorno Global do Desenvolvimento, afinal é mencionado em vários momentos nessa dissertação. Segundo o site Rede D'or (2023, online):

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é uma condição que afeta o progresso global da criança nas principais áreas de desenvolvimento, como fala, socialização e comportamento. Geralmente é identificado antes dos três anos de idade e pode persistir até a idade adulta” São categorizados como Síndrome de

Rett, Psicose infantil, Síndrome de Kanner e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Como investigaremos especificamente o processo de ensino e de aprendizagem de um aluno com espectro autista, iremos abordar algumas leis que regulamentam o acesso à educação e alguns dados sobre essa condição. Leis como a 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei 13.146/2015, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) garantem o direito à escola (BRASIL, 2015).¹⁰

A Lei 12.764/2012 garante o direito ao acesso à escola regular de ensino:

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

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

E a Lei 13.146/2015, em seu Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Embora as leis garantam a inclusão de alunos com deficiência, ainda ocorrem dificuldades em acolhê-los, devido ao desconhecimento de suas especificidades. Sendo assim, começamos pelo diagnóstico clínico, pois é importante para que se possa ter uma noção de como desenvolver e elaborar tarefas para o processo ensino e aprendizagem com esses estudantes. De acordo com Dias e Leventhal (2021, p. 48), um transtorno é uma alteração no estado de saúde normal, nem sempre vinculado a uma doença. Suas causas

¹⁰ O parecer 50, aprovado pelo CNE, é entendido pela comunidade autista como um “guia essencial”, baseado em evidências científicas, para assegurar um atendimento adequado aos estudantes com transtorno de espectro autista.

estão ligadas ao modo como a pessoa interage no seu ambiente, não sendo necessariamente um problema genético.

O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), é um transtorno global do desenvolvimento infantil, neurobiológico e genético que se manifesta antes dos três anos e se prolonga por toda a vida. Caracteriza-se pela tríade: disfunção na área social (dificuldades em interagir); comprometimento na comunicação ou na linguagem (verbal ou não verbal) e disfunção comportamental (dificuldades em desenvolver atividades lúdicas e imaginativas). A área social é a base para o diagnóstico desse transtorno e é sempre a mais comprometida, afeta a área da comunicação, da interação social e a sensorial.

Devido às disfunções relacionadas à linguagem ou à comunicação, deve-se compreender que o foco do professor deverá ser na linguagem literal, pois os alunos com TEA costumam ter dificuldades de entender ironias, piadas e sentido figurado. Quanto às disfunções comportamentais que afetam o ambiente escolar, devem ser tratadas com atenção o apego à rotina, a hipersensibilidade ao toque e a intolerância ao barulho, que são fatores difíceis de controlar, pois a sala de aula é um sistema complexo e imprevisível.

Os níveis do TEA são divididos em três e são caracterizados pela necessidade de suporte, apoio, da criança em relação às dificuldades na comunicação, os interesses pessoais e os comportamentos repetitivos. Conforme DSM-5-TR, são eles: nível 3 (grau severo), que exige apoio muito substancial devido aos prejuízos serem graves e por mostrar limitação na socialização; nível 2 (grau moderado), a criança apresenta déficit nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, baixa iniciativa para se comunicar, exigindo apoio substancial; e nível 1 (grau leve), apresenta dificuldade para iniciar interações sociais. Pode apresentar interesse reduzido em fazer amigos, exigindo apoio (DSM-5-TR, 2023, p. 58). Os níveis podem variar de um ao três no mesmo indivíduo, dependendo do nível de estresse em que a pessoa com TEA se encontre. Dias e Leventhal (2021, p. 52) sugerem que: “Como o autista apresenta dificuldades comunicativas, comportamentais e de interação social, é necessário focar em sugestões cotidianas que contemplem essas três dimensões [níveis].”

Estudiosos como Dias e Leventhal (2021) caracterizam o modo como os alunos com Espectro Autista agem e aprendem. Alegam que eles possuem um cognitivo diferente. Eles ouvem, sentem e veem de maneira diferente e, sendo assim, é necessária toda uma didática diferenciada. Segundo Henriques (2023, online):

Sempre que o autista tem de executar uma tarefa para a qual ele não tem uma área especializada em seu cérebro ele precisa ser ensinado passo a passo. Esses passos têm de ser específicos e simples, tais como aqueles que você encontra num manual de instruções de uma máquina de lavar roupa.

Constatamos também que, os profissionais precisam ter mais embasamento teórico para atuarem em turmas inclusivas, pois é de suma importância o conhecimento das particularidades de cada deficiência para que se possa trabalhar de maneira mais efetiva. Segundo Montoan (2015, p. 62) essa lacuna é sanada

à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Portanto, é necessário mais que o desejo de incluir, é necessário conhecimento e a participação de toda a comunidade escolar, porém a mudança de metodologia pode colaborar mais rapidamente para a efetivação do processo de inclusão. Esse fator motivou o trabalho com os teóricos interacionista e sociointeracionistas.

1.5 Teóricos Interacionistas e Sociointeracionistas

[...] a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas. (TAILLE, 2019, p. 12)

Utilizamos os teóricos interacionistas Piaget, Vygotsky e Bandura, apesar de suas pesquisas não serem feitas no âmbito educacional, mas por serem pesquisadores que abordam a interação como parte da aprendizagem e, como não poderia deixar de citar, o nosso grande Paulo Freire que utilizou a sua prática como educador para nortear o caminho da educação escolar de qualidade. Através dos estudos sobre esses teóricos que constatamos que o

processo ensino e aprendizagem preconizado pela DIPAC foi de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela compartilha da interação que é abordada pelos teóricos Piaget e Vygotsky, bem como Paulo Freire e Bandura, ao definir que esse processo é feito através da interação. Com o intuito de explicar as teorias interacionista e sociointeracionistas, faremos uma breve apresentação dos estudiosos, pois não temos a pretensão de esgotar as informações.

1.5.1 Piaget

Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Neuchâtel, pequena cidade da suíça francesa. Teórico construtivista de grande importância para os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento. Criou a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo. Piaget acreditava que a compreensão do pensamento infantil deveria ser desviada da quantidade de respostas certas que a criança poderia dar, e focada na qualidade de suas soluções, originando, assim, os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio que são o cerne de seu trabalho. Piaget afirma, segundo Palangana (2015, p. 22) que “o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a sequência de ações empreendidas pela criança, consideradas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, o que nelas é geral e pode ser transposto de uma situação para outra”.

O centro de sua teoria concentra-se nas fases do crescimento cognitivo que se dá por assimilação, acomodação e equilíbrio.

A **Assimilação**, de acordo com Moreira (1999, p. 100), “designa o fato de que a iniciativa na interação do sujeito com o objeto é do organismo. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade”. A **acomodação** é a “reestruturação da assimilação”, o equilíbrio entre as duas é a adaptação (o **equilíbrio**) à situação. Experiências acomodadas dão origem, posteriormente, a novos esquemas de assimilação e um novo estado de equilíbrio é atingido. O desenvolvimento da criança passa por equilibrações e reestruturações. Para Piaget a mente é um conjunto de esquemas que se aplicam à realidade. Esses esquemas são denominados ações. São essas ações que moldam o comportamento humano.

Piaget não fala sobre aprendizagem e sim sobre desenvolvimento mental, que equivale à aquisição de novos conhecimentos. Para ele, aprendizagem (aumento de conhecimento)

é quando a assimilação sofre acomodação, ou seja, reestruturação cognitiva e está vinculada às aquisições adquiridas no meio externo. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando o novo equilíbrio” (MOREIRA,1999, p. 103).

Sendo assim, o conhecimento é construído gradativamente. Na visão de Piaget, pode-se concluir que o papel da escola está em compatibilizar o ensino com o desenvolvimento mental do aluno. O professor deve criar situações de desequilíbrio para que o educando possa criar assimilações e, conseqüentemente, a aprendizagem.

1.5.2 Vygotsky

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) nasceu em Orsha, pequena província da Rússia Ocidental, é contemporâneo de Piaget e um importante expoente da teoria da psicologia histórico-cultural. Observa-se em seus estudos que o desenvolvimento cognitivo ocorre em um contexto social, histórico e cultural. Ele “é a conversão de relações sociais em funções mentais” (MOREIRA, 1999, p. 110).

Sendo assim, conclui-se que é através da interação social que se provoca a aprendizagem. E é através da mediação que se dá a construção do conhecimento. Segundo Palangana (2015, p. 78), “os processos psicológicos superiores são mediados pela linguagem e estruturados por sistemas funcionais dinâmicos e historicamente mutáveis.”

Vygotsky buscou subsídios na abordagem dialético materialista ao admitir a influência da natureza sobre o homem. Afirma que assim como a natureza age sobre o homem, o homem age provocando mudanças na natureza.

A questão central consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, produzindo funções complexas do pensamento. Para Vygotsky o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural do indivíduo.

A aprendizagem tem o limite inferior, nível real do aprendiz; e o superior, que ocorre na interação, nas brincadeiras, no ensino formal ou informal, no trabalho, construídas ao longo da história social.

A tese da gênese de Vygotsky afirma que a aprendizagem se converte na condição entre o desenvolvimento real que o indivíduo possui e o desenvolvimento mediado, ou seja, o desenvolvimento que ele adquire em interação com o outro que é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta “define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação” (MOREIRA, 1999, p. 116).

O desenvolvimento cognitivo é necessário para a aprendizagem e é através da interação social que se provoca essa aprendizagem, sendo, para Vygotsky, “o bom ensino aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige” (MOREIRA, 1999, p. 120) e ele ocorre quando o professor e o aluno compartilham significados.

Para Vygotsky, segundo Palangana (2015, p.127) “o ensino não tem de aguardar o nível de desenvolvimento necessário para a sua assimilação, devendo, ao contrário, produzi-lo”.

É necessário que o coletivo da escola estimule os processos internos do aprendiz para estimular a Zona de Desenvolvimento Proximal.

1.5.3 Comparação entre Piaget e Vygotsky

A seguir, temos um quadro comparativo entre as ideias de Piaget e Vygotsky.

Quadro 1 - Comparação entre os pensamentos de Piaget e Vygotsky

SIMILARIDADES	DIFERENÇAS
Piaget e Vygotsky se preocuparam com o desenvolvimento cognitivo. Piaget acreditava que o desenvolvimento ocorria do indivíduo para o social e Vygotsky acreditava que o social estava diretamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo.	Para Piaget o sujeito age sobre o meio físico e social e as interações não são suficientes para promover a lógica do pensamento. Vygotsky acreditava que o conhecimento ocorre nas relações sócio-históricas.
Ambos os teóricos acreditavam que as crianças passavam por estágios de	Vygotsky acreditava que o fator social é o principal para o desenvolvimento

desenvolvimento diferentes e que a infância era o momento mais importante para o desenvolvimento cognitivo.	das funções psíquicas e não se prende as relações biológicas. Piaget já acreditava que as relações sociais não eram suficientes para promover o conhecimento, e sim, elas são o meio que o indivíduo age para construir seu conhecimento.
Piaget e Vygotsky acreditavam que o papel da criança, para o seu desenvolvimento, não era passivo, pois a interação contribui para a formação do indivíduo.	Piaget acreditava que o desenvolvimento antecede os ciclos de aprendizagem. Vygotsky acreditava que a aprendizagem antecede os ciclos de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Passamos as abordagens que basilaram a pesquisa.

1.6 Língua Estrangeira Inclusiva - LEI

Uma mudança de metodologia, tendo em vista uma Língua Estrangeira Inclusiva-LEI, permitirá que ocorra uma inclusão não apenas de alunos com laudo, mas também daqueles que apresentem dificuldade no aprendizado do idioma. Ao propor o ensino de Língua Estrangeira Inclusiva, Souza (2020) sugere uma nova visão do ensino e aprendizagem da língua que valorize o aluno e seu modo de aprender. Um ensino multidisciplinar em que

o professor de inglês considerará a possibilidade de se propor atividades que levem em conta a personalidade do aluno, reconhecendo suas crenças, motivações e autonomia, ao passo que o convida a reexaminá-las. A influência familiar, por sua vez, também é considerada um eixo da aprendizagem reconhecendo o papel da família na aprendizagem dos alunos em situação de deficiência e dos demais alunos. Isso contribui para que o professor de língua inglesa possa realizar ações de inclusão que não sejam reducionistas ou deterministas. Essas características [reducionistas ou deterministas] são algumas presentes no paradigma da simplicidade que está em oposição ao paradigma da complexidade. (SOUZA, 2020, p. 109)

A LEI é uma abordagem de ensino que tem como eixos base o Letramento Crítico (LC) e a Teoria da Complexidade (TC). O primeiro eixo visa desconstruir conceitos e hábitos que possam limitar as pessoas a pensarem de maneira preconceituosa, ou que perpetuem a visão implícita e superficial, reducionistas. Permite uma leitura de textos mais abrangente em que tanto professor quanto aluno sejam capazes de compreender melhor o mundo que

os cerca. Segundo Souza (2020, p. 72), “O LC pode ser usado como estratégia para dismantelar os pressupostos implícitos que mantêm as bases da exclusão. Um exemplo de pressupostos implícitos é a ideia de que não existem privilégios já que somos todos iguais”. Sendo assim, permite uma nova visão em que é possível a todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem sentirem-se aptos a aprender tanto o idioma quanto outras habilidades. O segundo eixo da LEI é a Teoria da Complexidade.

De acordo com Souza (2020, p. 88), a “Teoria da Complexidade provoca uma perturbação na forma tradicional de se conceber a natureza dos fenômenos, isto é, de forma reducionista, fragmentada ou baseada na linearidade expressa pela relação causa e efeito”. Analisando por esse foco, nenhum ensino e aprendizagem é linear, o que torna possível incluir todos os alunos considerados com deficiência ou não, sem receio de estar privilegiando ou excluindo alguém. Assim como a aprendizagem do inglês é necessária para incluir qualquer pessoa no Mundo Globalizado, trabalhar o inglês em uma perspectiva de LEI tem o objetivo de trabalhar a transdisciplinaridade, de não ficar apenas preso ao conteúdo fragmentado, e promover atividades que permitam que todos interajam durante a aula. Souza (2020, p. 119), declara que:

Minha intenção é que ao se ensinar uma língua estrangeira, o professor de inglês reflita sobre as possibilidades de interação com todos os alunos. Essa interação crítica, aberta, não linear, sem estar ancorada na ideia de causa e efeito, pode ajudar a reduzir a estigmatização dos alunos em situação de deficiência e contribuir para a inclusão dos demais alunos também.

Sendo assim, a LEI permite que o professor possa criar atividades que trabalhem a autonomia de todos os alunos e, principalmente do aluno com deficiência, despertando o interesse de aprender e, conseqüentemente, descortinar a ideia de o estudante com TGD não é capaz de fazer atividades autonomamente.

A LEI deve ser vista como um movimento de inclusão de todos os estudantes no mundo globalizado, em que a diversidade faz parte desse mundo e a aprendizagem do inglês é um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Contribuindo para uma educação mais inclusiva em que se valorize o conhecimento de todos os estudantes é que propus trabalhar, juntamente com a LEI a DIPAC, que passamos a elucidar.

1.7 A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa- DIPAC

A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa é um design instrucional desenvolvido pelo professor-pesquisador Vicente Aguiar Parreiras, docente do CEFET-MG, presente em várias pesquisas de mestrado e doutorado. É uma abordagem que pode ser aplicada em todos os níveis de aprendizagem (Educação Básica, Graduação e Pós-graduação) e modalidades de ensino (presencial, não-presencial e híbrido). Parreiras em 2005 desenvolveu essa dinâmica com o intuito de promover um ensino interacional, mais significativo e adaptável a todos os níveis de escolaridade e disciplinas, sendo o foco o aluno, o centro do ensino e da aprendizagem e o professor como o mediador da interação pedagógica.

A DIPAC corrobora com a pesquisa, pois considera tanto a complexidade existente em uma sala de aula, quanto o fato de a aprendizagem não ser linear, pois a aprendizagem dos estudantes não é homogênea. Ela ocorre de maneira diferente para cada aluno, pois se encontram com conhecimentos de vida diferentes. Cada aluno aprende à sua maneira, no seu tempo e de acordo com seu conhecimento de mundo.

A DIPAC possibilita um processo interacional em que o aluno interage com o objeto de conhecimento, com o colega e com o professor. A aprendizagem ocorre via interação. O foco é o estudante e o seu processo de aprendizagem, ele passa a exercer o protagonismo na sala de aula, o que vai ao encontro das metodologias ativas e da pedagogia freiriana. Segundo Parreiras e Mendes (2022, p. 188):

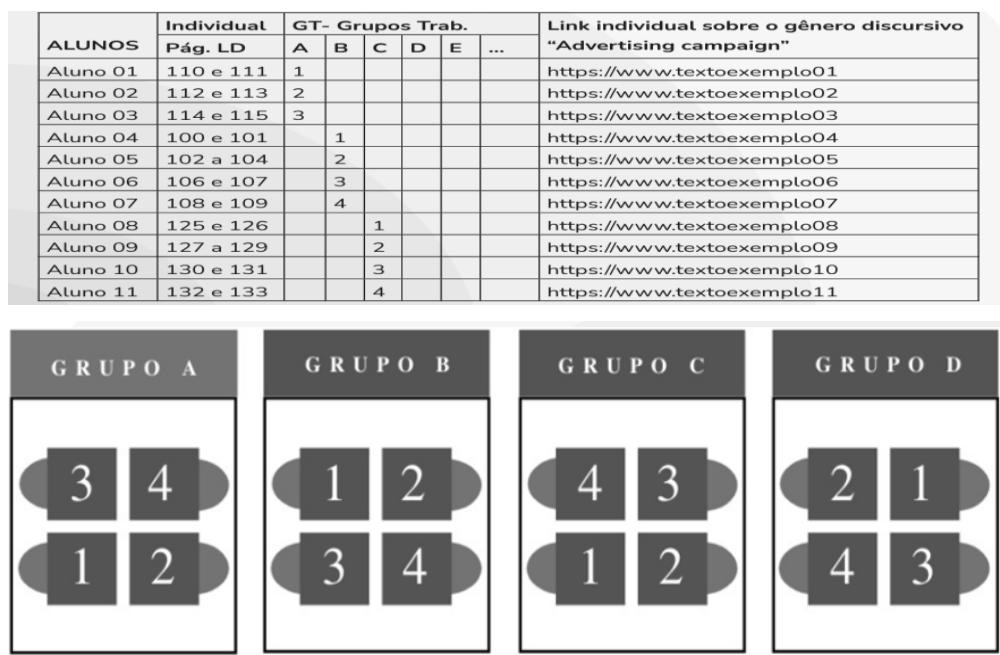
confere ao professor o papel fundamental de gestor de interações com finalidades pedagógicas em vez de gestor de aprendizagem, haja vista que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem ainda não são passíveis de gerenciamento.

A DIPAC promove interação em todas as suas etapas. Na primeira etapa, ocorre à interação do aluno com o objeto de conhecimento e, após a leitura/atividade individualizada, os alunos reúnem-se em grupos de trabalho (GT) de leitura/atividade diferenciadas. Os alunos com leitura/atividades

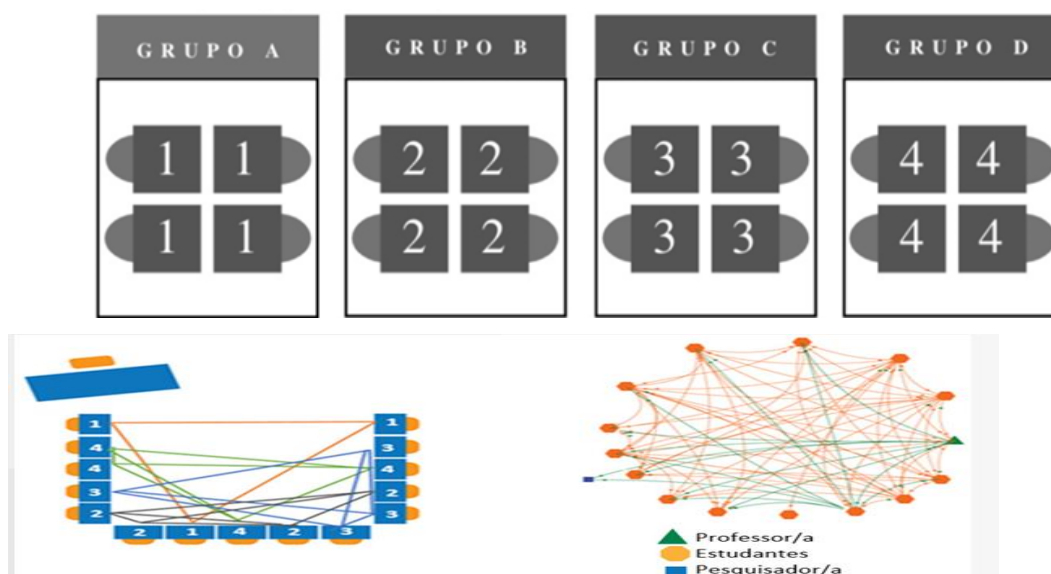
diferentes socializam o seu conhecimento e anotam em forma de tuíte¹¹ (de até 140 palavras) o que entenderam de seus colegas, sendo uma das formas possíveis de socialização.

Em seguida, os alunos são reagrupados com os colegas que receberam atividades iguais e compartilham seus conhecimentos adquiridos no GT, esse é o Grupo de Discussão (GD). No GD os estudantes programam uma apresentação para a turma. Após a segunda etapa, ocorre a interação interpessoal e intrapessoal: “a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais) e a interação do aluno com seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco” (PARREIRAS, 2020 *apud* BATISTA, 2021, p. 44).

Figura 1 – Esquema de Funcionamento da DIPAC



¹¹ Tuíte é uma publicação online feita na plataforma de rede social Twitter (tuíte), atual Plataforma X, através da qual pessoas e organizações podem fazer publicações com textos curtos, e onde, além de publicar, é também possível seguir outras pessoas e organizações, para saber o que elas publicam.



Fonte: Parreiras (2019, p. 44-16)

As figuras acima representam as etapas da DIPAC, que inicia com a distribuição dos textos por aluno. Depois os alunos são agrupados. Os processos de interação aluno- aluno ocorre na penúltima figura em que eles transmitem o que entenderam. A última figura, Roda de Conversa, ocorre a interação aluno-aluno, professor-alunos em que é consolidado o conhecimento, pois é o momento em que, se ainda ocorrer dúvidas, elas são esclarecidas pelo professor.

1.8. Comparação entre DIPAC e LEI

A seguir, temos um quadro comparativo entre a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) e a Língua Estrangeira Inclusiva e o processo ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Comparação entre DIPAC e LEI

DIPAC	LEI
Educação interacional mais significativa e adaptável. Aluno como foco. Aprendizagem não linear. Aluno interage com o conhecimento, com o colega e com o professor.	Trabalha a transdisciplinaridade de forma crítica e abrangente. Valoriza o aluno e o seu modo de aprender. Aprendizagem crítica. Aluno participa ativamente e criticamente através da abordagem comunicativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A DIPAC e a LEI são abordagens não lineares, não deterministas, que permitem um diálogo com as perspectivas construtivistas (sem a ênfase na questão biológica) e sociointeracionistas que se relacionam com as Teorias de Piaget e Vygotsky por se preocuparem com o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Além desses teóricos, podemos citar também Paulo Freire e Albert Bandura. Paulo Freire (1921-1997) é o grande educador e filósofo brasileiro que propôs uma nova maneira de ver o ensino-aprendizagem, uma educação crítica e contextual, em que se respeita o conhecimento adquirido do aluno e em que o professor se torna um formador de um aprendiz crítico e consciente de seu próprio aprender. Freire (2000) propõe um educador democrático e crítico, em sua prática docente, e que deve forçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão, o que compartilha da ideia da LEI de propor um ensino em que os alunos participem ativamente e criticamente da sua aprendizagem, o que também é um aspecto da DIPAC.

Albert Bandura (1925-2021) foi um psicólogo canadense, professor de psicologia social e precursor da aprendizagem observacional que também enfatiza uma aprendizagem social-cognitiva em que todo o fenômeno da aprendizagem pode ocorrer através de imitação de um modelo, não uma mera cópia, pois o aluno pode realizar ações que irão além de sua capacidade, contribuindo para o seu desenvolvimento. De acordo com Aguiar (1998, p. 65),

no modelo de aprendizagem por observação ou modelação desenvolvido por Bandura, a função principal dos eventos-externos é definido pela mediação realizada pelo indivíduo, a partir de suas experiências anteriores com esses eventos ou eventos similares.

Os aprendizes não são passivos, pois interagem com o meio. Como a LEI, esse tipo de teoria propõe um ensino que adote recursos vivos, através de modelos reais, autênticos, filmes e vídeos.

E podemos também elucidar a DIPAC que é uma dinâmica que propõe atividades que provocam desequilíbrio, na forma tradicional de se ensinar, tornando o professor o mediador de interações das quais emerge a aprendizagem, e não o detentor do conhecimento. Desta forma o aluno regula seu próprio conhecimento e o compartilha com os outros colegas, ações

propostas tanto por Piaget quanto por Vygotsky. Podemos observar a visão de Piaget nesta abordagem, pois o teórico preconiza a personalização da aprendizagem através de estágios, o que ocorre com os GD e o GT, em que o aluno analisa o que entendeu do tema, vai para seu grupo, compara suas observações com as do colega de grupo. Em seguida, vai para um novo grupo com outros temas, explana seus pensamentos, correlaciona com os dos outros e, no final, irá criar o seu conhecimento. Todo esse processo de interagir com grupos também é percebido na proposta de Vygotsky da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, propõe uma educação em que o desenvolvimento da criança ocorre socialmente.

Também podemos constatar que a LEI provoca o desequilíbrio do conhecimento já adquirido, em que o aluno irá reequilibrar suas estruturas cognitivas, pois passa a refletir criticamente sobre sua aprendizagem, ele irá reestruturar e rever o que acredita ter sido consolidado e criará uma nova leitura de seu conhecimento. Sendo assim, o aluno precisa desconstruir a imagem de um idioma distante de sua realidade e passar a utilizá-lo como um instrumento de inserção no mundo globalizado. Passa a ver seu conhecimento de maneira mais crítica, e conseqüentemente, ao interagir com os colegas, criará novas conexões em que gerará um conhecimento novo.

Sendo a sala de aula um ambiente complexo, em que não se pode medir ou delimitar o conhecimento, espera-se que através dessas abordagens os alunos possam ver o mundo que os cerca de maneira mais significativa e que possam intervir em suas realidades de forma mais positiva.

Através dessas observações, iremos trabalhar as Metodologias Ativas que têm como objetivo a atuação do aluno na construção de seu próprio conhecimento, pois elas se caracterizam, segundo Moran (2018, p. XI) “pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.”

Sendo assim, acreditamos que, ao trabalhar a DIPAC e a LEI, as quais têm uma visão ativa do processo ensino e aprendizagem, é que propomos uma sequência-didática que tem como intenção a inclusão de um aluno com TEA e o desenvolvimento geral de toda a classe a ser trabalhada.

O trabalho que dispusemos a fazer baseou-se nas teorias interacionistas de Piaget quando se refere ao processo de construção de situações em que o aluno, será exposto a atividades que provoquem esquemas de situações reais, para que ele possa reestruturar e criar seu conhecimento. Esse processo foi integrado à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky quando colocamos o aluno no grupo e esse grupo co-participou na realização dos jogos. Não pudemos deixar de perceber que, durante o processo, os alunos seguiram um modelo, no qual os mais adiantados foram o exemplo para os que estavam em processo de aprendizagem, isso seguindo o que pode ser observado na Teoria da Modelagem de Bandura. Todo esse processo é respaldado pelos estudos de Paulo Freire, ao colocar o aluno no centro da aprendizagem e que todos sejam respeitados em suas limitações, e como nas propostas da DIPAC e da LEI, incentivando a autonomia dos estudantes.

Após a análise das teorias, passamos a metodologia utilizada nessa dissertação.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos da metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Esclarecemos que o intuito é discutir o uso das Metodologias Ativas via DIPAC (PARREIRAS, 2019) na perspectiva da LEI (SOUZA, 2020) em contexto de sala de aula, mais especificamente, uma turma de 6º ano de uma escola pública. Neste estudo procuramos analisar como a escolha de uma metodologia envolvendo tal dinâmica, na perspectiva mencionada, pôde contribuir para o ensino e aprendizagem e a inclusão social de alunos com deficiência e, mais especificamente, como essa mudança metodológica pode contribuir para a inclusão efetiva de alunos dentro do espectro autista.

Trata-se de um método observacional (BRASILEIRO, 2021) em que “o pesquisador procura não interferir nos resultados esperados ou obtidos (...) [e] os fatos e fenômenos, bem como as impressões deles obtidas, constituem o conjunto de informações a serem analisadas”. Quanto ao meio de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso de caráter exploratório, seguindo um raciocínio dedutivo em que “o pesquisador estuda uma teoria e analisa um caso específico” (BRASILEIRO, 2021, p. 79), cuja pesquisa possui uma abordagem qualitativa-participante, pois a pesquisadora-professora irá atuar em sala de aula, com o intuito de aplicar teorias e abordagens já existentes. A pesquisa qualitativa pode ser definida como “aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas.” (BRASILEIRO, 2021, p. 83).

O interesse em fazer este estudo surgiu ao perceber o aumento do número de alunos com laudo de deficiência ingressos nas escolas, e da necessidade de procurar novas metodologias para que possa atender a todos os estudantes, devido ao fato de estar em sala de aula, a pesquisadora acredita que esse método de pesquisa é o ideal para que se possa observar todo o processo e, ao mesmo tempo, atuar em sala de aula.

O capítulo está dividido em seis subseções. A primeira aborda as características da pesquisa. A segunda apresenta os participantes da pesquisa. A terceira é dedicada ao procedimento da geração dos dados. A quarta relata o contexto da pesquisa. A quinta trata dos instrumentos de geração dos dados, e

por fim, na sexta seção, serão abordadas as questões éticas da pesquisa. Com base na proposta, abordamos as características a seguir.

2.1 Características da pesquisa

Para a construção da pesquisa, adotamos o paradigma qualitativo, pois acreditamos que se adequa ao trabalho a ser realizado e, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 111), “uma pesquisa é um conjunto de ações determinadas para o propósito de investigar, analisar e [criticamente] avaliar determinada questão ou problema em dada área”. O estudo se caracteriza por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois a interpretação dos dados poderá ser observada a partir de vários ângulos e por diferentes fontes, bem como a interpretação dos resultados se dará com base na sua organização e descrição.

Segundo Brasileiro (2021, p. 83), a pesquisa qualitativa se ocupa de interpretar os fenômenos e dá atribuição dos significados no decorrer da pesquisa. Nosso objetivo é delinear a interação do estudante com diagnóstico com TEA e seus colegas de classe de uma escola municipal da cidade de Betim/MG, com relação à inclusão desse discente em práticas individuais e colaborativas nas aulas de inglês.

2.2 Participantes da pesquisa

Apresentamos agora os participantes da pesquisa. São ao todo vinte e cinco alunos. Duas professoras de apoio e uma professora regente. A pesquisadora-professora regente: é mulher, professora desde 1996 da Rede Pública, atua como regente de Língua Portuguesa no Estado e de LI em Betim. É formada em Letras, possui especialização *lato sensu* em Leitura e Produção de Textos e participou do curso de extensão em Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras –EDUCONCLE/INGLÊS pela UFMG. A escola em que atua é referência na região em acolhimento a alunos com deficiência.

Os estudantes estão na faixa entre dez e treze anos. O estudante participante da pesquisa que será observado tem Transtorno do Espectro Autista, onze anos, e é matriculado na escola desde 2022. Possui linguagem oral, mas dialoga pouco por ter dificuldade ao falar. Encontra-se no nível alfabético. Realiza as atividades com a ajuda da atendente escolar. Gosta de músicas em inglês e de falar inglês. Ele é muito interessado na Língua Inglesa, em seu PDI consta que assiste filmes em inglês e fica repetindo as palavras dos personagens todo o tempo em seu quarto. No questionário realizado, foi um dos alunos que respondeu que não acha difícil aprender o idioma.

Responde muito bem a elogios e é bem acolhido pela turma, irei chamá-lo de Ângelo, pois seu nome original remete a arcanjo.

A turma é pequena, bem falante e recebe bem os alunos com deficiência intelectual. São três alunos com TGD diferentes em sala e não há conflitos em relação a isso.

A professora de apoio que acompanha o Ângelo é bem tranquila e solícita, deixando-o bem confortável com sua presença.

2.3 Procedimentos para análise e discussão de dados

Como procedimento técnico, escolhemos o estudo de caso com observação direta, para estruturar o quadro mencionado e, ao término, oferecer uma sugestão pedagógica, para a prática docente do professor na escola referenciada.

Segundo Brasileiro (2021, p. 146), o estudo de caso é:

uma estratégia de pesquisa que considera um fato como objeto de análise. O pesquisador visa demonstrar evidências científicas a respeito de um fenômeno ou de um conceito mais amplo por meio de estudos empíricos em redor de um ou vários casos.

No primeiro momento, realizamos uma busca exploratória, através de pesquisa bibliográfica e trabalhos de autores que se dedicam ao tema, embasando o entendimento de que uma mudança de metodologia pode contribuir para a inclusão e o desenvolvimento social do aluno com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem através de práticas colaborativas.

No segundo momento, fizemos todo o trabalho por observação participante. No desenvolvimento desse momento, os estudantes responderam

um questionário inicial exploratório para que pudéssemos analisar o interesse deles em relação ao idioma inglês. Ao final da sequência didática, realizamos uma pesquisa de satisfação para os alunos, e foi elaborado um questionário estruturado para a atendente escolar do aluno em questão e um parecer da professora do AEE, sobre a inserção da nova metodologia de ensino, qual seja, uso das Metodologias Ativas via DIPAC como ferramenta de inclusão social de alunos com deficiência, sob o enfoque da LEI. Por último, foi feito o relato detalhado de todo o processo realizado pela pesquisadora, aquilatando se houve ou não a melhora de aprendizagem e o aumento da participação dos alunos em situação de deficiência. Esses dados foram retirados do diário de bordo da pesquisadora realizado durante o período da pesquisa.

2.4 Contexto da Pesquisa

Nesta pesquisa foi observada a interação de um aluno com TEA e seus colegas de sala, com o professor e a professora de apoio, pois os dados foram desenvolvidos em situação de sala de aula.

Objetivando assegurar a confiabilidade dos dados, as atividades foram realizadas em sala de aula, porém, os estudantes executaram uma pesquisa extraclasse com o objetivo de socializar em sala. Não houve registros de imagens e vozes dos estudantes, a fim de preservar o anonimato dos participantes. A amostra foi coletada durante a execução de uma sequência didática, e as atividades foram direcionadas a todos os alunos da turma. A coleta do material foi feita por questionários, observação anotadas em um diário de bordo e relatórios por parte da pesquisadora e do atendente escolar e uma pesquisa de satisfação respondida pelos alunos, após as atividades colaborativas.

A instituição apresenta em seu Plano Político Pedagógico um subcapítulo intitulado “Atendimento aos Alunos Especiais” no qual reforça o cuidado com esse público e como a promoção da inclusão efetiva (PPP, 2017, p. 14) “A E.M. XXXX promoverá a inclusão dos alunos deficientes. Os professores, atendentes pedagógicos, pedagogas, família e o CRAEI buscarão alternativas para o atendimento dos alunos.”

2.5 Instrumentos de geração de dados

O principal aparato da pesquisa foi à observação da interação social do aluno com Espectro Autista, para ver se o mesmo se sentiu confortável com a mudança de metodologia e se seus pares iriam socializar com ele, tendo como disciplina motivadora a Língua Inglesa. A amostra foi baseada em atividades que contemplaram as Metodologias Ativas via DIPAC e a abordagem crítica proposta pela LEI, sendo atividades multimodais que envolveram toda a sala de aula. Essas atividades foram aplicadas em uma etapa escolar, período de março a maio de 2024, e tiveram como base conhecimentos de vocabulário, *listening* e *speaking*, que fazem parte do currículo comum da rede, com adaptações para que pudessem atender a todos os estudantes envolvidos.

Ao selecionar as atividades a serem trabalhadas, buscamos responder algumas perguntas como: qual é o grau de dificuldade, a relevância para o conhecimento dos alunos, bem como se essas atividades oportunizariam a interação e o aprendizado de todos os discentes. Foram classificadas, em relação a sua complexidade (fácil, moderada ou difícil) para os alunos, os quais responderam uma avaliação qualitativa no final da atividade em grupo.

Em relação aos riscos, conforme explicitado na seção a seguir, esta pesquisa é considerada de risco mínimo (alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais baixas) e todas as ações foram explicadas aos participantes previamente.

A geração dos dados ocorreu por observação que foi registrada em um Diário de Bordo da pesquisadora. Onde foram anotados a participação dos estudantes, o interesse em realizar as atividades e se apresentaram dificuldades. Após a análise das atividades, foi ouvida a atendente escolar através de um questionário estruturado. Também foi solicitada uma explanação sobre o aluno Ângelo, se teve ou não alguma resposta positiva com a pesquisa a professora de AEE. Ocorreu também um questionário no início da pesquisa, bem como, uma Pesquisa de Satisfação dos próprios alunos participantes de forma objetiva e clara através de impresso próprio, ao final das atividades colaborativas.

2.6 Questões Éticas

Quanto ao aspecto ético, a pesquisa foi aprovada pelo Sistema CEP/CONEP no dia 03 de março de 2024, sob o número CAAE: 74374423.8.0000.8507.

Por se tratar de uma pesquisa que procura analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma turma com inclusão, e por ter como foco adolescente, legalmente vulneráveis devido à idade, e em processo de aprendizagem de uma segunda língua, os participantes foram informados sobre a pesquisa, bem como seus responsáveis legais tiveram de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os estudantes o Termo de Assentimento.

Informamos os riscos e benefícios da pesquisa que foi aceita de forma voluntária. Não houve nenhum gasto para os participantes, ficando todos por conta da pesquisadora. Tomamos todos os cuidados para manter a identidade dos participantes e da instituição preservadas, evitando, assim, implicações jurídicas e prejuízos dos envolvidos. Foi necessário abordar um nome para maior clareza dos dados, o qual utilizamos um pseudônimo.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, métodos e riscos da presente pesquisa e foi formulado um termo de consentimento em conformidade com a Resolução CNS 647/2020, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas envolvendo seres humanos, informando de modo detalhado sobre os possíveis riscos desta pesquisa, os quais são:

- (i) Mínimo: os participantes ficarem cansados, ansiosos, aborrecidos ou fazerem as atividades em um tempo muito reduzido e individualmente quando forem atividades colaborativas – uma ação mitigadora seria a pesquisadora elaborar atividades adequadas ao tempo e ao perfil da turma. Fragmentar ao máximo as tarefas e os trabalhos, sempre que possível e trabalhar as atividades com exemplos concretos/lúdicos sempre de forma colaborativa e previamente, no sentido de promover integração e maior conhecimento entre o grupo, sendo as técnicas explicadas previamente ao grupo.

- (ii) Baixo: os alunos não entenderem as atividades proposta – o pesquisador adaptará as atividades para melhor entendimento dos alunos.
- (iii) Moderado: os alunos entenderem a proposta, mas não se sentirem confortáveis ou não quiserem fazer as atividades – o pesquisador deverá explicar/adaptar a proposta de modo que os estudantes se sintam mais motivados.
- (iv) Elevado: os alunos não fazerem as atividades – o pesquisador elaborará outra atividade que possa motivar os alunos a realizarem colaborativamente.

Caso algum participante demonstrasse, durante o desenvolvimento da pesquisa, o interesse em não mais participar, todos os seus dados seriam desconsiderados, respeitando seu anonimato e privacidade, mesmo após o término da pesquisa.

Portanto, os participantes são 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma Escola Municipal de Betim/MG, observados durante três meses e que tinham previamente aceitado o convite para participarem da pesquisa. Após a finalização da pesquisa, todos terão acesso ao resultado.

Assim, ser aluno matriculado e frequente na referida turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma Escola Municipal de Betim/MG foi o critério de inclusão. Em face disso, o critério de encerramento da pesquisa seria uma possível desistência de todos os participantes juntamente com a retirada de todos os dados fornecidos por eles, a menos que autorizassem por escrito à utilização das referidas informações. O critério de exclusão do participante seria a não autorização do discente para incluir os seus dados na pesquisa. Não ocorreu nenhuma desses impedimentos.

CAPÍTULO 3 – EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, a análise de dados se organiza a partir da apresentação das participações e produções dos participantes, e com base nos objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, descrevemos a participação dos sujeitos da pesquisa, apresentamos as atividades realizadas, quando forão pertinentes para as análises, nos momentos de interação (professora-pesquisadora e participantes), com base no diário de bordo e em correspondência com os objetivos específicos da pesquisa. Em seguida, apresentamos os avanços observados pela pesquisadora no processo de inclusão dos participantes em relação aos fatores motivação, autonomia e interação. Por último, apresentamos os avanços no desenvolvimento dos participantes em situação de inclusão, observados pela professora de apoio e pela professora do AEE.

Ao final de cada atividade, apresentamos uma análise dos dados complementados pelo referencial teórico.

3.1 Estratégias utilizadas

. Foi desenvolvida uma sequência didática com o tema *Introducing yourself*, produzida pela pesquisadora e baseada no conteúdo estudado pelos estudantes, ou seja, a turma pesquisada não ficou com conteúdo programático da etapa diferente das demais turmas do sexto ano, que era uma preocupação devido aos possíveis questionamentos da instituição e dos responsáveis pelos estudantes. As atividades tiveram o suporte da professora de apoio, com base nas abordagens da DIPAC e LEI.

3.2 Planejamento da sequência didática

A sequência didática foi pensada em relação à idade dos alunos, de 10 a 11, e ao pouco conhecimento do idioma pela maioria deles, pois o sexto ano é o primeiro ano de língua inglesa dos estudantes na escola regular, fato que já foi modificado, pois a Rede de Ensino implantou o ensino de LI nas séries iniciais nesse ano de 2024. Começamos com um questionário, em que 23 dos

25 alunos responderam sobre a idade e sobre questões relativas ao interesse pelo idioma. Os resultados estão apresentados no Gráfico 1, a seguir.

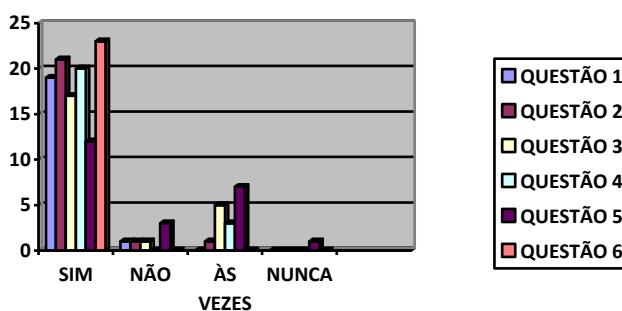
Os gráficos foram necessários devido à sua praticidade na interpretação dos dados e, segundo Lakatos (2003, p. 169):

É bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações.

Foi possível concluir que os alunos apresentam interesse e estão dispostos a aprender o idioma, pois a grande maioria apresenta o desejo de aprender e de se tornar fluentes em inglês. As perguntas do questionário eram:

01. Você gosta de inglês?
02. Você acha importante aprender inglês?
03. Você acha que o inglês está presente no seu dia a dia?
04. Você acredita que pode aprender inglês na escola?
05. Você acha difícil aprender inglês?
06. Você tem vontade de falar bem o inglês?

Gráfico 1: Perfil dos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa.

3.3 Estudo das atividades da sequência didática

Antes da análise de dados, apresentamos informações relevantes sobre as particularidades de cada atividade e, assim, tecemos uma análise geral das participações dos estudantes e das produções sob as lentes da inclusão. A

análise seguiu a seguinte ordem: 1) Possíveis mudanças que caracterizam o processo de inclusão dos participantes, a partir da observação da pesquisadora e 2) Análise de dados dos participantes feita com base nos conhecimentos teóricos apresentados nesta pesquisa que se pautou na motivação (desejo em participar das atividades), autonomia (participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento) e interação (se ocorreu a participação ativa nas atividades).

3.3.1 Primeira Atividade

Seguindo a proposta da DIPAC, no primeiro momento da produção individual baseada na metodologia ativa “sala de aula invertida”, foi solicitado uma pesquisa realizada em casa e com o prazo de três semanas para entregarem. Foi pedido a todos os alunos que fizessem um quadro ilustrativo dos *Personal Pronouns* durante a aula, a pesquisadora seguiu os seguintes passos:

Ao iniciar a aula, foi perguntado aos estudantes se eles sabiam quais eram os pronomes pessoais em português. Alguns disseram que sim, outros que não lembravam. Foi explicado e escrito no quadro quais eram e o seu uso. Então os alunos lembraram e ajudaram a completar todos os pronomes pessoais.

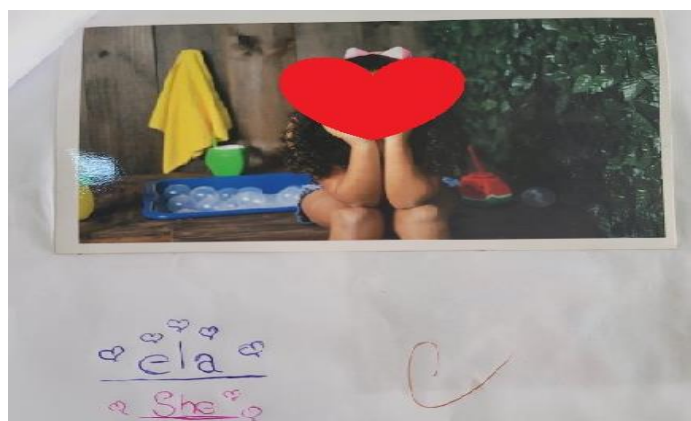
No momento de explicar como fazer o quadro ilustrativo, foi usada a lousa e desenhado um menino e dito que poderia ser chamado de ele. Então ele seria um pronome pessoal. Após alguns desenhos, foi apresentado a figura de uma folha A4 e como eles poderiam representar seus desenhos e os nomes dos pronomes no trabalho deles. O ideal seria montar em folha de papel A4, mas aceitaria em folha de caderno. Foi sanado o maior número de dúvidas encontradas.

Em relação à entrega dos trabalhos, vinte e dois dos vinte e cinco alunos fizeram a atividade. Alguns alunos conseguiram realizar a proposta de maneira satisfatória, porém alguns não entenderam bem o que foi solicitado, deixando a atividade incompleta. Poucos tiveram de refazer, por não atender a proposta, e outros não entregaram. Alguns alunos fizeram um dicionário ilustrado, procurando o nome dos objetos e não a representação dos pronomes

peçoais. Percebi que, em relação à autonomia, atenderam às especificações do ano/série. O aluno Ângelo, que é o foco da pesquisa, não realizou a atividade (uma cópia das atividades está no Anexo 2). Um dificultador foi representar a segunda pessoa do singular e plural, então foi aceito os que mais se aproximaram da proposta utilizando figuras e os dizeres em inglês, pois a pesquisadora buscou focar no que eles produziram e não no que conseguiram reproduzir.

Ao propor a atividade, buscamos trabalhar a autonomia dos alunos, como eles iriam se identificar com os pronomes eu e nós e como iriam representar os outros pronomes em inglês. Escolhemos um tema que faz parte da grade curricular do 6º ano e que acreditávamos ser de fácil execução. Os alunos, em geral, ficaram ansiosos por ser o primeiro trabalho em inglês e acharam muito difícil o modo de fazer. Os alunos sem deficiência, em sua maioria, fizeram os trabalhos, mas o Ângelo não entregou. Esse foi um fator que dificultador na análise de sua autonomia e se a proposta em si contribuiria para sua percepção de uso do idioma como algo próximo de sua realidade. Acreditamos que essa atividade auxiliou na socialização de alunos com ou sem deficiência, pois os estudantes socializaram suas atividades com os colegas, antes de entregar, buscando conferir se suas produções estavam certas e; ao receberem após a correção, para confirmar suas respostas com seus pares. Passamos a análise aos olhos do estudo proposto.

Figura 2 –Personal Pronouns



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A análise da "Primeira Atividade", pelo viés teórico, apresenta respostas significativas às perguntas de pesquisa propostas, evidenciando tanto o impacto no processo de inclusão quanto nos fatores de motivação, autonomia e interação.

As participações e produções dos alunos na primeira atividade impactaram o processo de **inclusão de alunos com deficiência intelectual em contexto de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) via DIPAC** nos aspectos da inclusão no Conteúdo Curricular; na adaptação das metodologias para Inclusão e na interação e socialização de todos os estudantes.

A proposta da primeira atividade foi à elaboração de um quadro ilustrativo dos *Personal Pronouns*, um conteúdo relevante e que faz parte da matriz curricular do 6º ano, demonstrando que os alunos com deficiência se engajam em atividades curriculares regulares, possibilitando a inclusão no conteúdo padrão de ensino.

Apesar das dificuldades encontradas, como o fato de alguns alunos não terem completado a atividade ou a necessidade de refazerem, a maioria dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, participou. Essa inclusão nas atividades regulares promove a sensação de pertencimento e participação ativa.

As metodologias ativas "sala de aula invertida" e "Roda de Diálogo" foram adaptadas para os alunos dos 6º ano em geral, pois mantivemos os conteúdos da pesquisa e da segunda aula, *Personal Pronouns* e *Greetings*, com o cuidado de contemplar todos os alunos com TGD da sala seguindo o design pedagógico da DIPAC. Elas permitiram que os alunos trabalhassem de forma autônoma, com apoio da professora quando necessário. Para os alunos com TGD, esse design pedagógico se mostrou apropriado para fornecer suporte adicional conforme necessário, promovendo inclusão adaptativa, também em conformidade com a DIPAC.

A possibilidade de refazer as atividades com base nos *feedback* da professora e dos próprios colegas para atender aos requisitos pedagógicos possibilitou um ambiente de aprendizado inclusivo, em que os alunos com deficiência tiveram oportunidades extras para compreender e completar as tarefas, reforçando a inclusão por meio de apoio contínuo.

A atividade de socializar as respostas com os colegas antes da entrega via metodologia ativa "rotação por estações" adaptada para inclusão em conformidade com o design pedagógico da DIPAC, incentivou a interação entre alunos com e sem deficiência, promovendo a inclusão social e a colaboração, pois todos ao socializarem suas dúvidas, ao mostrarem seus trabalhos acabaram aprendendo juntos. Não houve hierarquia ou separação. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com e sem TEA.

As análises da pesquisadora que foram feitas por observação, questionários contam a apresentação de descrições de alunos ajudando uns aos outros e comparando seus trabalhos demonstram um ambiente inclusivo, onde a colaboração e a interação entre todos os alunos ocorrem naturalmente.

Considerando os impactos da primeira atividade sobre os fatores motivação, autonomia e interação na promoção da inclusão de alunos com e sem deficiência intelectual/TEA em contexto de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) via DIPAC, percebemos nas análises dos dados: engajamento com o conteúdo e suporte tecnológico afetando o fator "motivação"; desenvolvimento de habilidades autônomas e suporte personalizado no fator "autonomia" e no fator "interação", colaboração e discussão em ambiente inclusivo.

A escolha de um tema familiar e relevante para os alunos (*Personal Pronouns*) e o uso de metodologias ativas via DIPAC ajudaram a manter o interesse e a motivação dos estudantes, incluindo aqueles com TGD. A introdução de tecnologias e métodos inovadores (sala de aula invertida) ajudou a manter a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais interativo e dinâmico, pois ao passo que os estudantes identificavam termos já trabalhos, conhecidos, eles socializavam seu conhecimento com os colegas da turma.

A primeira atividade foi projetada para ser realizada em casa, incentivando os alunos a pesquisarem e trabalharem de forma independente. Para aqueles com TGD, essa prática tem a potencialidade de promover o desenvolvimento de habilidades autônomas.

Embora Ângelo, o aluno com TEA, não tenha feito a atividade, a movimentação dos colegas ao revisar e refazer tarefas com suporte adicional demonstra uma abordagem adaptativa para promover a autonomia.

A atividade de socialização das respostas e a revisão colaborativa incentivaram a interação entre os alunos. Para os alunos com TGD, essas oportunidades de interação são essenciais para desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

Consideramos importante destacar que a descrição de alunos sem deficiência ajudando seus colegas com deficiência mostra um ambiente inclusivo, onde a interação positiva e o apoio mútuo foram promovidos.

Acreditamos que a Atividade 1 permitiu aos alunos fazerem uma comparação dos pronomes da língua portuguesa e da língua inglesa, pois perceberam a diferença de uso da terceira pessoa do singular que utiliza o pronome "It" para coisas e animais, diferentemente da língua portuguesa, em que não há esse pronome. Os alunos fizeram associação do pronome It com o filme que veiculou na televisão, "It - A coisa". Do ponto de vista interacional, permitiu o engajamento dos estudantes ao socializarem suas percepções sobre o conteúdo pesquisado, o que seria positivo para o Ângelo, pois poderia comparar suas respostas com a dos colegas.

Em geral, foi uma atividade que permitiu aos estudantes analisarem a mudança cultural de um idioma ao outro, o que é um dos fatores da LEI, aprendizagem crítica, a interação ao compararem suas respostas com os colegas, que são elementos da DIPAC e LEI e, principalmente, a interação com o conhecimento mais significativa, bem como uma participação mais ativa.

Enfim, do ponto de vista teórico, a análise da "Primeira Atividade" demonstra que a participação e produção dos alunos, tanto com TGD quanto os sem deficiência intelectual, impactou positivamente o processo de inclusão em um contexto de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) via DIPAC. A atividade promoveu a inclusão por intermédio de engajamento no conteúdo curricular, adaptação das metodologias para dar suporte a diferentes necessidades, pois foi adequada ao ano escolar dos estudantes e de fácil execução por todos, e incentivou a motivação, autonomia e interação entre todos os alunos. Essa abordagem não apenas responde às perguntas de pesquisa, mas também apresenta uma abordagem prática e adaptável para a inclusão de alunos com TEA e outras deficiências intelectuais em ambientes regulares e convencionais de aprendizagem.

3.3.2 Segunda atividade: acesso ao vídeo sobre *Introducing Yourself*

O segundo momento também foi uma atividade em que os alunos receberam instruções, mas deveriam fazer sozinhos como produção individual sendo um dos conteúdos trabalhados como primeiro momento da DIPAC e baseada na metodologia ativa “sala de aula invertida” também subjacente à DIPAC. O momento foi na sala de informática da escola. Eles tiveram de acessar o site en.islcollective.com, portal de ensino de idiomas.

Assim foi o desenvolvimento da segunda atividade: primeiro foi informado aos alunos que na aula seguinte eles iriam à sala de informática e que seria necessário levar fone de ouvido, pois a escola não dispõe de fones.

Na sala de informática, foi escrito no quadro branco o site que os estudantes iriam acessar. Eles acessaram o vídeo *Introducing Yourself*, que tiveram de assistir e responder algumas perguntas. O tema do vídeo tinha sido trabalhado em sala de aula, algumas palavras eles inferiram a partir do contexto. O próprio site, ao final, mostra os números de acertos do aluno, pois o conteúdo trabalhado na lição é monitorado. Estiveram presentes vinte e dois dos vinte e cinco estudantes da turma. Alguns não conseguiram realizar as atividades sozinhos, mesmo conhecendo como usar o computador. Alguns pediram ajuda aos colegas para acessar e fazer as atividades propostas no site. Dois estudantes se sentiram muito inseguros e requisitaram a presença da professora regente todo o tempo. Os dois estudantes com TGD presentes não tiveram grandes dificuldades.

A proposta de utilizar o site foi primeiramente trabalhar a autonomia, permitir aos alunos tentarem aprender sozinhos e utilizando a tecnologia, depois observar, através dos comentários em sala de aula, se eles utilizariam a tecnologia de maneira a contribuir para a sua aprendizagem fora da escola.

Por ser uma turma pequena, foi possível que cada aluno utilizasse um computador. Esse fator, em um primeiro momento, poderia impedir a interação com o colega, mas devido ao fato de estarem bem próximos uns dos outros, sempre um ou outro aluno compartilhava suas respostas ou solicitava ajuda do colega. Percebemos que o ambiente também contribuiu para a motivação, pois o fato de sair de sala de aula e ir para a sala de informática

deixou os alunos mais animados e comunicativos com a pesquisadora e com os pares.

Essa atividade permitiu aos alunos sem deficiência terem um olhar mais cuidadoso com os alunos com deficiência e com os alunos com dificuldades. Uma aluna praticamente tutelou a outra com deficiência a motivando, dizendo palavras como “Muito bem, você acertou”. São fatores que permitem analisar que a metodologia adotada pode permitir uma maior aproximação dos estudantes.

A atividade em si não permitiu produções individuais, mas possibilitou a aprendizagem de maneira mais lúdica. Na análise dessa “Segunda Atividade”, a exemplo da interpretação da atividade 1, o nosso foco foi nos aspectos que tratam da participação, produção, motivação, autonomia e interação dos alunos com e sem deficiência intelectual. A análise considera os detalhes da atividade e como ela impactou o processo de ensino e aprendizagem inclusivo nos aspectos da “inclusão no conteúdo curricular”; no emprego de “metodologias ativas” para Inclusão e na “avaliação e *feedback*” contínuos.

A proposta da atividade foi a de os alunos acessarem o vídeo *Introducing Yourself*¹² no laboratório de informática da escola para assistir ao vídeo e responder algumas perguntas sobre o tema do vídeo que havia sido trabalhado em sala de aula anteriormente.

A atividade foi pensada para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual e foi projetada para envolver todos os alunos em tarefas específicas, permitindo que cada um contribuísse de acordo com suas habilidades e ritmos de aprendizado, promovendo a inclusão por meio da personalização do ensino. A participação ativa dos alunos com TGD, pois participaram da construção do seu conhecimento, respondendo as questões revisando as respostas, não apenas observando, reflete uma abordagem inclusiva no currículo.

A DIPAC foi utilizada para criar um ambiente de aprendizagem que acomodasse diferentes estilos e ritmos de aprendizado, facilitando a inclusão de alunos com TEA e as atividades em pequenos grupos incentivaram a colaboração e o suporte mútuo, permitindo que alunos com TGD participassem

¹² <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/vocabulary-practice/general-vocabulary-practice/introduce-yourself/447464>

de maneira significativa e se sentissem incluídos no processo de aprendizagem.

A atividade incluiu momentos de *feedback* contínuo, em que os alunos podiam ajustar e melhorar suas produções com base nas orientações recebidas. Esse *feedback* foi relevante para a inclusão, pois ajudou os alunos com deficiência intelectual a entenderem melhor suas tarefas e a progredirem no aprendizado.

Considerando os impactos da segunda atividade sobre os fatores motivação, autonomia e interação na promoção da inclusão de alunos com e sem TGD/TEA em contexto de LEI via DIPAC, percebemos nas análises dos dados: engajamento com atividades relevantes e reconhecimento das contribuições afetando o fator “motivação”; desenvolvimento de habilidades autônomas e suporte personalizado no fator “autonomia” e no fator “interação”, colaboração e trabalho em equipe em ambiente inclusivo.

A segunda atividade foi projetada para ser relevante e interessante para os alunos, aumentando sua motivação para participar. O engajamento dos alunos com TGD em atividades significativas promove uma maior inclusão e o reconhecimento das produções dos alunos, independentemente de suas habilidades, e contribuiu para aumentar a autoestima e a motivação dos estudantes com deficiência intelectual, pois eles interagiram também com os colegas de turma, ao mostrar seus acertos ao final do vídeo.

As atividades foram estruturadas para incentivar a autonomia, permitindo que os alunos trabalhassem de forma independente ou em pequenos grupos. Essa abordagem ajudou os alunos com deficiência intelectual a desenvolverem habilidades autônomas importantes.

Embora a atividade incentivasse a autonomia, o suporte estava disponível para os alunos que necessitavam de ajuda adicional, garantindo que todos pudessem participar e aprender de acordo com suas capacidades.

A segunda atividade promoveu a interação entre os estudantes por intermédio de tarefas colaborativas. A interação com colegas promove habilidades sociais e comunicação entre os alunos com TGD e seus pares, o que possibilitou a criação de um ambiente inclusivo onde todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, pudessem interagir e colaborar, promovendo um sentimento de inclusão e aceitação dentro da sala de aula.

3.3.3 Terceira atividade: gameficação

O terceiro momento foi com atividades de jogos em que os alunos foram divididos em quatro grupos para produção colaborativa baseada nas metodologias ativas “rotação por estações” e “gameficação”, em consonância com o segundo momento da DIPAC. Foram criados, pela pesquisadora, quatro jogos. Foram construídas levando em consideração graus de dificuldade:

- Atividade fácil: em que os alunos não teriam muitas dificuldades em realizar a tarefa proposta. Foi criado um jogo com quatro histórias em quadrinhos em que as cenas foram divididas em *cards* e embaralhadas. O grupo precisava descobrir cada história e montar em sequência. (Figura 3)
- Atividades moderadas: são atividades em que os alunos poderiam ter mais dificuldades para realizar, demandando um pouco mais de conhecimento do idioma. Dois jogos. Um foi de montagem de diálogos em que os alunos receberam uma folha com imagens de cenas de diálogos sem as frases e várias tirinhas com frases para montar os diálogos (Figura 4). O segundo foi um jogo de memória em que tinham *cards* com palavras e frases em inglês e suas traduções em português. (Figura 5)
- Atividade difícil: atividade em que demandaria mais concentração e conhecimento do idioma. Foi criado um dominó em que havia, ao invés de números, palavras em inglês e sua tradução em português, em que as cores eram palavras que representavam os números como no jogo de dominó original.

Figura 3 – Histórias em cards



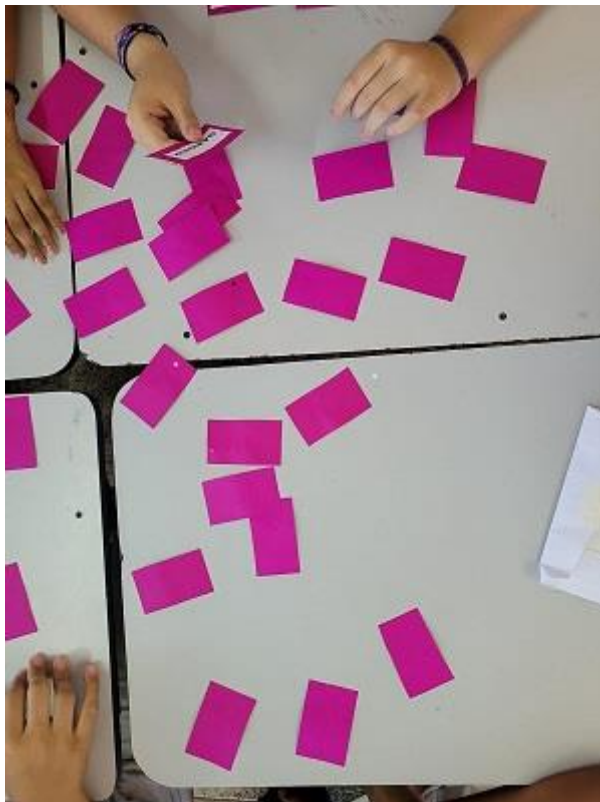
Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 4 – Diálogos em lacunas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 5– Jogo da memória



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 6 – Dominó



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Todos os vinte e cinco alunos estavam presentes. A turma foi dividida em quatro grupos, um grupo de sete alunos e três com seis alunos. Os alunos foram distribuídos de maneira aleatória. Em um envelope escuro, foram colocadas fichas de cores diferentes, cada cor representava um jogo, em que os alunos pegaram uma cor e essa cor era o grupo que se iniciava o processo de rotação por estações. Como os jogos foram divididos por grau de dificuldade, os que terminaram primeiro trocavam entre si. O jogo que demorou mais a ser executado foi o dominó. O grupo que iniciou com o dominó não conseguiu concluir todos os jogos.

Durante o processo dos jogos, os que tinham mais habilidades acabaram dominando, ou seja, monopolizaram o jogo e, infelizmente, inibiu os colegas, cabendo aos outros participantes apenas observar. A pesquisadora não entrevistou nesse processo, apenas tirava as dúvidas em relação às regras dos jogos.

Essas atividades permitiram que os alunos interagissem com seus pares independente de terem mais afinidades ou não, pois foram divididos aleatoriamente. As atendentes dos alunos não ficaram presentes durante a atividade, o que permitiu analisar a autonomia dos alunos com deficiência.

Ângelo monopolizou os jogos do seu grupo na atividade de montagem de diálogos, pois tem mais conhecimento do idioma e pensa mais rápido, o que fez com que seus colegas apenas observassem seu processo silencioso.

Durante essa atividade, todos os estudantes participaram igualmente, não tinha distinção de ser ou não um aluno com deficiência, pois foi possível analisar que o mais habilidoso centraliza o jogo independente de sua condição intelectual. Não foram ditas palavras de motivação, apenas pessoas jogando e querendo ser o vencedor.

No momento da distribuição dos jogos, um dos alunos sem deficiência ficou incomodado de estar no grupo do Ângelo, não sabemos o porquê, talvez por não ter seu colega habitual. Foi perguntado se os colegas queriam trocar com ele de grupo, ninguém se manifestou positivamente. Ele ficou no grupo e ao final concluiu o processo.

Um dos aspectos que pode se observar foi que, por ser uma atividade colaborativa, não há muita diferença de ser ou não aluno com deficiência intelectual, o que determinou a interação foram às habilidades. Os alunos com deficiência se propuseram a realizar as atividades como os outros, o que deixou todos no mesmo nível. Todos eram jogadores.

Em relação à análise teórica tendo como foco a intenção da pesquisa, podemos observar que a "Terceira Atividade" mostrou que a implementação de Metodologia Ativa "gamificação" impactou positiva e significativamente o processo de inclusão de alunos com deficiência TGD no contexto de LEI via DIPAC. Os resultados apresentados sugerem que metodologias ativas podem aumentar a motivação, desenvolver autonomia e promover interação.

Os dados gerados por intermédio da "Terceira Atividade" evidenciaram dimensões em que percebemos a inclusão de alunos com TEA no ensino de língua inglesa, tais como: interação social e inclusão; desenvolvimento de habilidades e autonomia.

A divisão aleatória dos alunos em grupos permitiu a **interação entre alunos** com e sem deficiência, promovendo um ambiente inclusivo onde todos se sentiram parte do processo. Além disso, a observação de que as habilidades individuais, e não a condição intelectual determinou a dinâmica dos grupos, sugere que a metodologia utilizada pode ajudar a minimizar barreiras

de exclusão, permitindo que os alunos com TGD participem de forma mais integrada.

Os jogos foram projetados com diferentes níveis de dificuldade, o que possibilitou a participação de todos os alunos, respeitando suas capacidades individuais. A atividade mostrou que alunos com TGD/TEA puderam se engajar em tarefas cognitivamente desafiadoras, **reforçando suas habilidades e promovendo a inclusão** via desenvolvimento pessoal e coletivo.

A ausência de atendentes durante a atividade permitiu observar a **autonomia dos alunos com deficiência intelectual**, que foi fundamental para avaliar como eles poderiam se autogerir e colaborar em um contexto sem suporte direto, um aspecto essencial para a inclusão efetiva.

No que se refere aos **impactos da terceira atividade sobre os fatores motivação, autonomia e interação na promoção da inclusão** de alunos com e sem TGD/TEA em contexto de LEI via DIPAC, percebe-se que a utilização de metodologias ativas, tais como "rotação por estações" e "gameificação" **aumentou a motivação** dos alunos ao tornar o processo de aprendizado mais dinâmico e interativo. No entanto, o fato de que os alunos mais habilidosos centralizar os jogos, inibindo outros, sugere a necessidade de ajustes para garantir que todos os alunos se sintam igualmente motivados a participar.

A terceira atividade proporcionou um cenário para avaliar a capacidade dos alunos com TGD de trabalhar de forma independente e a ausência de diferenciação clara entre alunos com e sem deficiência durante a atividade indica um nível significativo de autonomia que também foi observada na forma como os alunos se organizaram e resolveram as tarefas sem intervenções externas constantes.

A atividade também promoveu **interações** entre todos os alunos, independentemente de suas habilidades, o que se mostrou fundamental para criar um ambiente inclusivo onde a colaboração foi à norma.

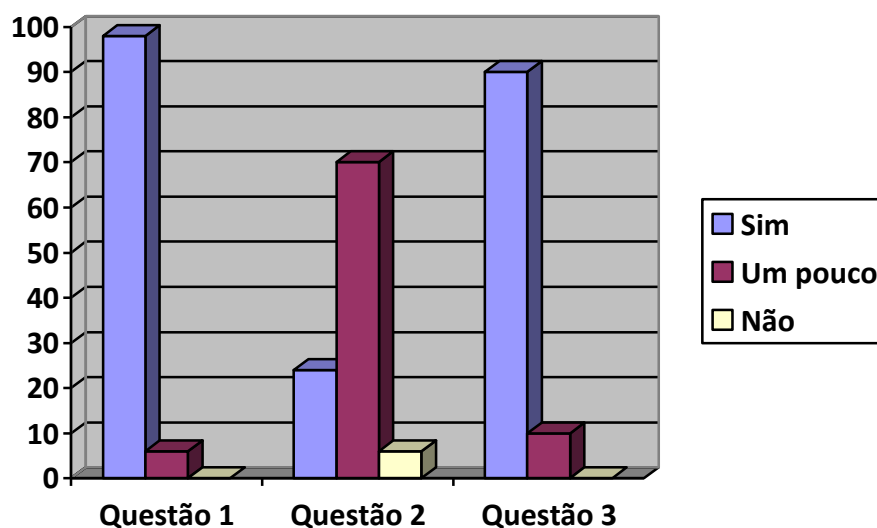
É digna de destaque a dificuldade enfrentada por um aluno sem TGD ao ser colocado em um grupo não habitual. Tal fato indica que as atividades colaborativas podem desafiar preconceitos e incentivar uma maior aceitação e adaptação às diferenças entre os colegas.

3.3.4 Quarta atividade: roda de conversa sobre as atividades realizadas

Para a quarta atividade, a turma foi reunida em um círculo baseado na metodologia ativa “roda de conversa”, como previsto no terceiro momento da DIPAC, foi solicitado aos alunos que socializassem como se sentiram com as atividades realizadas. Foi rememorado todo o processo, da primeira atividade à terceira, ao final da explanação, os estudantes receberam uma ficha de pesquisa de satisfação sobre as atividades realizadas com as opções sim, um pouco e não. As perguntas foram:

1. Você gostou das atividades?
2. Você teve dificuldades em realizar as atividades?
3. As atividades foram interessantes?

Gráfico 2 – Atividade 4: Pesquisa de satisfação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Apesar de a conversa ter sido monitorada, ou seja, a pesquisadora instigou os alunos a responderem, pois ficaram inibidos, e pelo questionário ter sido respondido rapidamente, os alunos se sentiram inseguros para externar o que pensavam. Acredito que essa atividade permitiu aos estudantes analisarem criticamente como agiram durante as atividades, se conseguiram aprender e como foi a sua participação no seu processo ensino e aprendizagem. Em relação ao processo de inclusão, essa atividade foi apenas

de reflexão, porém foi notório que todos se sentiram acanhados ao expor o que sentiam.

Ângelo externou que achou difícil realizar as atividades, mas não deu maiores detalhes, e pudemos perceber que não foram muito objetivas.

Os dados gerados na “Quarta Atividade”, vistos pelo viés teórico, enfatizam a reflexão sobre as atividades realizadas, com o propósito de coletar *feedback* dos estudantes para avaliar a eficácia das metodologias aplicadas e o impacto delas no processo de inclusão segundo a percepção deles próprios. Ao proporcionar esse espaço para reflexão e *feedback*, que são essenciais para um processo de ensino e de aprendizagem inclusivo e adaptativo, e que a atividade tenha mostrado que os estudantes estavam inibidos para se expressar, ainda assim a atividade serviu como um ponto de partida para futuras melhorias na implementação das metodologias ativas, visando aumentar a motivação, autonomia e interação entre todos os alunos, incluindo aqueles com TGD/TEA.

Nesse sentido, a “roda de conversa” proporcionou um espaço para que os estudantes refletissem sobre suas experiências nas atividades anteriores e permitiu uma autoavaliação crítica do próprio aprendizado e participação, que é fundamental para a inclusão, pois incentiva os estudantes a reconhecerem e articularem suas dificuldades e sucessos.

A coleta de *feedback* por meio da pesquisa de satisfação permitiu ajustar as atividades futuras para melhor atender às necessidades dos alunos com TGD /TEA. Essa prática de *feedback* contínuo é importante para um processo de inclusão dinâmico e adaptativo, conforme preconizado pela DIPAC.

Embora os estudantes tenham se sentidos inibidos para expressar suas opiniões verbalmente, a atividade ainda promoveu um momento de reflexão conjunta, quando todos tiveram a oportunidade de participar e compartilhar suas percepções, mesmo que de forma limitada, demonstrando uma tentativa de inclusão reflexiva, em que cada voz tem a chance de ser ouvida.

Com relação aos **impactos da quarta atividade sobre os fatores motivação, autonomia e interação na promoção da inclusão** de alunos com e sem TGD /TEA em contexto de LEI via DIPAC, ressaltamos que a “roda de conversa” e a pesquisa de satisfação serviram como um meio de validar as experiências dos estudantes, o que pode aumentar a **motivação**, pois os

alunos sentem que suas opiniões são valorizadas e consideradas no planejamento futuro das atividades.

Ao serem incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e dificuldades, os estudantes exercitaram sua **autonomia**, haja vista que tiveram que pensar criticamente sobre o que gostaram ou não nas atividades, o que é um passo importante para desenvolver autonomia no processo de aprendizagem.

A metodologia ativa “roda de conversa” em si promove interação entre os alunos, mesmo que inicialmente eles tenham se sentido inibidos. Com o tempo e a prática, essa metodologia pode ajudar a criar um ambiente mais aberto e colaborativo, onde os estudantes se sentem mais confortáveis para compartilhar e discutir suas ideias e sentimentos.

Após as análises das respostas dos estudantes na pesquisa de satisfação, foi solicitada, através de impresso próprio, a resposta de algumas perguntas à professora de apoio e à professora da sala de AEE, pois segundo Lakatos (2003, p. 171), o relatório “Tem a finalidade de dar informações sobre os resultados da pesquisa, se possível, com detalhes, para que eles possam alcançar a sua relevância. São recursos que respaldam o resultado da pesquisa”. Sendo assim, informamos o que foi relatado a seguir.

3.4 Relatos: Professora de Apoio e da Professora de AEE

A professora de apoio, ao ser solicitada, através de um questionário, para relatar sobre a aplicação da sequência didática, apenas expôs que o aluno teve uma boa interação com o grupo e conseguiu seguir os combinados. A proposta em si era saber sobre a motivação, a interação e se o ambiente de sala de aula tornou-se mais inclusivo. O que pudemos concluir que sim, a mudança da abordagem permitiu que Ângelo interagisse com os colegas de forma autônoma, que são propostas da DIPAC e da LEI, pois o ambiente tornou-se mais dinâmico e interativo.

Em relação à professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, ela informou que Ângelo apresentou-se solícito diante das

atividades, o que pode impactar na interação com todo o grupo, e acrescentou, como sugestão, o acréscimo de atividades com música.

O número grande de consultas e acompanhamento ambulatorial do Ângelo foi um dificultador para as professoras colaboradoras relatarem o desenvolvimento do discente e também para a pesquisadora, devido às faltas do aluno no dia das aulas de LI.

Embora breve, o "Relato da Professora AEE" apresenta informações importantes sobre a participação dos estudantes com TGD/TEA no contexto de metodologias ativas e inclusivas. No que se refere aos impactos no processo de inclusão de alunos com TEA em contexto de LEI via DIPAC, o relato menciona que o estudante teve uma boa interação com o grupo e conseguiu seguir os combinados. Isso indica que o aluno foi capaz de se integrar socialmente e participar das atividades dentro das expectativas estabelecidas. Essa capacidade de interação e adesão às regras do grupo é fundamental para a inclusão, mostrando que as metodologias ativas podem facilitar a integração social dos alunos com TGD/TEA.

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mencionou que Ângelo foi solícito nas atividades, o que sugere uma atitude positiva e engajada. Essa disposição para participar é um indicador de que o ambiente criado pelas metodologias ativas foi acolhedor e encoraja a participação ativa dos alunos com deficiência.

O relato destaca o desafio representado pelas faltas do aluno devido a consultas e acompanhamento ambulatorial. Esse aspecto enfatiza a necessidade de flexibilização e adaptação contínua das metodologias para acomodar as necessidades específicas dos estudantes, garantindo que a inclusão seja efetiva mesmo diante de dificuldades de frequência.

O Relato da Professora da AEE aponta também possíveis impactos dos fatores motivação, autonomia e interação na promoção da inclusão de alunos com TGD /TEA em contexto de LEI via DIPAC.

O relato de que Ângelo se apresentou solícito diante das atividades sugere que as metodologias ativas utilizadas são motivadoras, incentivando o aluno a participar e se engajar nas tarefas. A sugestão de incluir atividades com música pode aumentar ainda mais a motivação, fornecendo um elemento

lúdico e atraente que pode beneficiar todos os alunos, especialmente aqueles com TEA.

A capacidade do aluno de seguir os combinados e participar das atividades conforme descrito no relato demonstra um nível de autonomia. Isso é importante para o desenvolvimento da autoconfiança e da independência dos alunos com TGD/TEA, mostrando que as metodologias ativas podem promover essas qualidades.

Enfim, a boa interação do Ângelo com o grupo, conforme relatado pela professora de apoio, indica que as metodologias ativas facilitam a interação social. A participação em atividades colaborativas e a capacidade de se integrar com os colegas são essenciais para criar um ambiente inclusivo e colaborativo, onde todos os estudantes se sentem parte do grupo.

O "Relato da Professora da AEE" responde às perguntas de pesquisa ao demonstrar que as metodologias ativas utilizadas promovem a interação, a motivação e a autonomia dos alunos com TGD/TEA. As observações sobre a boa interação do aluno com o grupo, sua capacidade de seguir os combinados e sua atitude solícita diante das atividades indicam que essas abordagens são eficazes na promoção da inclusão. No entanto, o relato também aponta para a necessidade de considerar as limitações individuais, como a frequência às aulas, e a importância de continuar adaptando e enriquecendo as metodologias, por exemplo, incorporando elementos como música, para atender melhor às necessidades de todos os alunos.

3.5 Relato da Pesquisadora

A pesquisadora iniciou a observação dos alunos ao desenvolver atividades com as abordagens LEI via DIPAC em 2023, com alunos do 7º ano que seriam o público da pesquisa. Percebeu que os alunos estranharam muito a nova abordagem, pois os acompanhou em 2022 e tinha uma abordagem bem tradicional, ou seja, a professora como o “centro” da aprendizagem. Tinham muitas aulas expositivas e atividades propostas apenas por professora, pouco, ou quase nada, cobrava a autonomia dos alunos.

Em 2024 mudou o público da pesquisa. Percebeu que, por ser o primeiro ano de Língua Inglesa, os alunos não assustaram muito com a nova

metodologia. Mostraram-se bastante curiosos, interessados e participaram de todas as atividades mostrando bastante motivação. Apesar de não poder exigir muito, pois não conhecia bem os estudantes, percebeu que eles se mostraram bem receptivos em relação às atividades propostas e a inclusão de alunos com deficiência, pois na turma específica tinha três alunos com TGD diferentes. Teve apenas no dia das atividades colaborativas um aluno, sem deficiência intelectual e física, que ficou extremamente incomodado em participar das atividades com o Ângelo, porém se manteve no grupo e ao final da aula, já estava se sentindo mais confortável e um abraço apertado na pesquisadora. Acreditamos que compreendeu a proposta que era trabalhar a interação e, é claro, a aprendizagem do conteúdo de maneira mais lúdica.

A nova abordagem DIPAC ajudou muito os alunos a se socializarem e a fixarem a aprendizagem e a LEI ajudou os mesmos a verem que o inglês é possível ser aprendido na escola regular e acrescentaram em seus conhecimentos uma visão mais atenta do ensino de inglês, pois ele pode ser ensinado-aprendido de diversas maneiras. Os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem também se sentiram mais confiantes durante o desenvolvimento das práticas. Então procuramos ajudá-los a questionar o próprio ensino com a pesquisa de satisfação.

Sentimos que esse é o caminho, trabalhar mais com as novas abordagens de ensino pode ajudar os estudantes a seguirem mais autonomamente em sua vida estudantil.

Está claro no “Relato da Pesquisadora” que a implementação das metodologias ativas intermediada pelo design pedagógico da DIPAC e pela noção do conceito de LEI impactaram a inclusão e o aprendizado dos alunos com TGD/TEA nos aspectos de “aceitação e receptividade a novas abordagens”; na “socialização e interação” e na “confiança e autonomia”.

O relato da pesquisadora destaca que, apesar da mudança inicial de uma abordagem tradicionalista para a abordagem da DIPAC e da LEI, os estudantes se mostraram receptivos às metodologias ativas subjacentes a esses designs pedagógicos. Isso evidencia que a implementação de metodologias ativas pode facilitar a aceitação e inclusão de estudantes com deficiência intelectual/TEA, proporcionando um ambiente mais acolhedor e inclusivo desde o início.

O design pedagógico inovador da DIPAC ajudou significativamente a socialização dos alunos e a inclusão de atividades colaborativas e lúdicas permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para interagir uns com os outros, independentemente de terem ou não deficiência. Isso é crucial para a inclusão, pois promove um ambiente onde todos os alunos se sentem parte do grupo.

Ficou claro também que a DIPAC e a LEI ajudaram a aumentar a confiança dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora observou que esses estudantes se sentiram mais confiantes ao participarem das atividades, o que é um indicador positivo para a inclusão. A confiança é um fator essencial para que os alunos se sintam capazes de contribuir e participar ativamente do processo de aprendizagem.

Quanto aos impactos dos **fatores motivação, autonomia e interação** na promoção da inclusão de alunos com TGD/TEA em contexto de LEI via DIPAC, o relato da pesquisadora registra que a mudança para metodologias ativas e inclusivas, viabilizadas pela DIPAC e LEI, parece ter aumentado a motivação dos estudantes. O relato menciona que os estudantes foram receptivos às atividades propostas e que o ambiente lúdico e colaborativo ajudou a manter o interesse e engajamento dos estudantes. Essa motivação é essencial para a inclusão, pois alunos motivados são mais propensos a participar e aprender.

O relato da pesquisadora também evidencia que essas abordagens ativas exigiram mais autonomia dos alunos, contrastando com a abordagem tradicionalista anterior. O design pedagógico da DIPAC incentiva os estudantes a serem mais autônomos em seu processo de aprendizagem, o que é fundamental para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos com TGD/TEA.

O design pedagógico da DIPAC promove a interação entre todos os alunos, facilitando um ambiente inclusivo onde a colaboração e a comunicação são incentivadas. O exemplo do aluno sem deficiência que inicialmente se sentiu desconfortável, mas que acabou se adaptando e entendendo a proposta da atividade, ilustra como as metodologias ativas podem quebrar barreiras e fomentar a interação entre todos os alunos.

O "Relato da Pesquisadora" evidencia que tanto a DIPAC quanto a LEI promovem um ambiente mais inclusivo, motivador e colaborativo para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência TGD/TEA. A receptividade dos alunos às metodologias ativas, o aumento da confiança e autonomia, e a promoção da interação social são aspectos-chave que demonstram o impacto positivo dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem inclusivo que dá centralidade no estudante. A pesquisadora conclui que continuar a explorar e implementar essas abordagens pode levar a um desenvolvimento mais autônomo e integrado dos alunos em suas vidas estudantis.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Revisitando as perguntas de pesquisa deste estudo, elas foram respondidas. Tivemos a intenção de investigar como ajudar a promoção de inclusão de estudantes com TGD de aprendizagem em escola pública. O estudo buscou, através da implementação das Metodologias Ativas via DIPAC e da abordagem da LEI, favorecer o processo de inclusão de alunos com TGD, com um olhar mais cuidadoso para um aluno com TEA.

Iniciamos o trabalho com a finalidade de expor os principais teóricos interacionistas e socionteracionistas, pois eles defendem que o indivíduo aprende em processo de convívio com o outro e esse aprender é melhor quando desperta o interesse deles, constatando que o seu papel no processo ensino e aprendizagem não pode ser e não é passivo. É de suma importância utilizar metodologias que oportunizem situações que permitam o desenvolvimento desses estudantes, provocando sua autonomia e interação.

Partindo dessa hipótese, ao utilizar a DIPAC, pudemos constatar que essa abordagem pedagógica permite alcançar a finalidade de incluir todos os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem independente de sua condição e conhecimento intelectual.

Nossa **primeira pergunta de pesquisa** era: Em quais aspectos as participações e produções dos alunos com deficiência intelectual/TEA impactaram o **processo de inclusão** desses alunos de uma turma de 6º ano em uma escola pública municipal de Betim, por meio da abordagem da LEI e da DIPAC, nas aulas de língua inglesa?

A análise contrastiva das quatro atividades e dos relatos da professora da AEE e da pesquisadora revela que as metodologias ativas subjacentes à DIPAC e à LEI impactaram significativamente o processo de inclusão dos estudantes com TGD/TEA. As atividades promovidas permitiram maior interação social, desenvolvimento de habilidades, autonomia, motivação e reflexão crítica, contribuindo para um ambiente de ensino-aprendizagem mais inclusivo. A aceitação e receptividade às novas abordagens, o *feedback* contínuo e a adaptação das metodologias para atender às necessidades

individuais foram aspectos fundamentais que emergiram dessa análise, demonstrando o potencial das metodologias ativas para promover a inclusão efetiva de todos os alunos.

A **segunda pergunta de pesquisa** era: Em quais aspectos as participações e produções dos alunos com TGD/TEA impactaram o processo de inclusão desses alunos de uma turma de 6º ano em uma escola pública municipal de Betim em que pesem os fatores **motivação, autonomia e interação** na promoção da inclusão de alunos com TGD/TEA em contexto de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) via DIPAC?

Como foi detalhado nas análises apresentadas no capítulo anterior, ficou evidenciado que a implementação de metodologias ativas, mediadas pela DIPAC e pela LEI, tem um impacto positivo na motivação, autonomia e interação dos alunos com deficiência intelectual/TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos podem se engajar, aprender de forma independente e interagir com seus pares, contribuindo significativamente para o processo de inclusão.

Sendo assim, passamos as considerações finais sobre o ensino de LI como instrumento de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo não teve como objetivo trabalhar os métodos de ensino aprendizagem de língua estrangeira, porém acho necessário relatar que, como professora-pesquisadora, não utilizo um método linguístico único em minhas aulas, ou seja, o método tradicional que seria a transmissão de conteúdo sobre língua-gramática ou o método lingual, que seria levar aluno a se comunicar na língua alvo através da formação de novos hábitos. Procuro uma metodologia em que meus estudantes possam aprender de maneira prática e significativa, não fixando apenas em um método linguístico. Sendo assim, procurei uma nova abordagem para sanar dois grandes desafios: ensinar a LI e contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

O ensino de LI, por ser uma disciplina nova na grade escolar para alunos do sexto ano, permitiu empregar a abordagem pedagógica DIPAC sem muitas dificuldades, o que colaborou na desmitificação de que o inglês é difícil e diminuiu o desejo dos educandos de aprender o idioma imediatamente, pois o domínio de uma língua demanda tempo e dedicação. Na minha percepção, eles acreditam que com poucas aulas poderão tornar-se fluentes e, muitos deles, acabam frustrados.

Como no ensino de inglês é necessário trabalhar habilidades como *speaking*, *listening* e *writing* e sua finalidade é a linguagem, foi prazeroso e, ao mesmo tempo, um pouco difícil de desenvolver, apesar de a DIPAC ser bem adaptável. Fiz algumas modificações ao realizar as atividades, mantendo a proposta do trabalho inicial, porém pude constatar que muitos alunos não perceberam que o conteúdo já tinha sido trabalhado, e sim, pensaram que era sempre algo novo, por estar em um formato diferente.

Contudo, também constatei que ao trazer o novo para a sala de aula, despertou mais a curiosidade e o interesse de alguns. Nas atividades colaborativas, os alunos se sentiram mais confortáveis, pois conversavam com seus pares, e pronunciavam as palavras do seu jeito. Uns “corrigiam” os outros, quando tinham dúvidas, ou melhor, quando um não concordava com a pronúncia do outro, solicitavam a minha presença.

Um dos entraves para o estudo foi o ano/série. Acredito que foi bastante limitante fazer as atividades para alunos iniciantes da LI e ainda mais no primeiro trimestre do ano. Outro fator foi conseguir a presença do Ângelo, devido ao grande número de consultas de seu tratamento, o aluno é bastante infrequente em aulas de inglês, o que comprometeu um pouco a pesquisa. Como as atividades foram programadas e comunicadas antecipadamente, não pude esperar a presença dele, mas pude observar que o trabalho atende a outros alunos com deficiência intelectual também.

Em relação à distribuição das tarefas, percebi que a sequência didática poderia contemplar mais atividades colaborativas, pois os alunos interagiram mais com seus pares, foi mais prazeroso e que deveria atribuir mais aulas, pois nem todos os alunos conseguiram realizar todas as atividades colaborativas.

Enfim, a limitação maior deste estudo foi o planejamento, assim como uma sala de aula é complexa, ficou muito limitante o plano de aula. Precisava ter um tempo maior de observação e ser mais adaptável, mais fiquei muito presa aos alunos não ficarem atrasados em relação às outras duas turmas de sexto ano. Esses são fatores a serem analisados em futuras pesquisas, ou seja, o tempo de observação.

O ambiente de sala de aula é complexo e demanda muito cuidado com a linguagem que é o foco do ensino de LI. Acredito que, em futuras pesquisas sobre inclusão e ensino de idioma, é necessário pensar, primeiramente, se os alunos sabem o que é inclusão. Acredito que eles pensam que é só serem educados com o outro, não é necessário inclui-los nas atividades. Percebi, durante o processo, que poucos querem interagir com os alunos com deficiência. Em alguns momentos, precisei solicitar a ajuda de um ou mais alunos para se sentarem com os alunos com deficiência, não sei se por motivo de haver atendente escolar ou por só quererem ficar com seus pares já conhecidos.

A sugestão é fazer um estudo em que possa haver um maior tempo de pesquisa e que tenha como foco a interação de todos os estudantes, com um olhar atento para a inclusão, mas independente de querer ou não incluir alunos com deficiência. Talvez algo mais natural. A DIPAC e a LEI foram à sustentação do trabalho e acredito que atenderam as minhas expectativas em relação à pesquisa. Os alunos agiram autonomamente, puderam interagir com

seu conhecimento e perceberam que o ensino de inglês não se resume a aprender a língua, é necessário entender sua cultura e seu papel no mundo globalizado.

A DIPAC e a LEI são abordagens que permitem que o ensino de LI seja ativo e bastante significativo para os estudantes. A DIPAC, com seu design pedagógico que privilegia a interação do aluno com seu próprio conhecimento e do aluno com o conhecimento do outro, permite que o ensino seja mais prazeroso e significativo.

A LEI permite ao aluno se situar e se integrar no mundo real, descortinando a visão de que não é possível aprender o idioma estrangeiro e de que seu uso é muito distante da realidade. São abordagens que instigam, provocam um ensino mais próximo, um ensino mais interessante, pois a aprendizagem ocorre melhor quando há a interação.

A inclusão de alunos com deficiência deve ser uma consequência das aulas, em que todos possam fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Percebi que deve haver adaptações para que ocorra essa inclusão, mas, diferentemente de como agi, devo pensar o ensino como algo único, ou seja, que possa atender a todos ao fazer o planejamento e não focar em apenas um estudante.

Como a pesquisa partiu do interesse de incluir alunos com deficiência, acredito que foquei meu estudo em incluir o aluno com TEA e, ao desenvolver a sequência didática, percebi que o principal é incluir a todos os alunos com TGD. Fica a minha sugestão, pois assim como a sala de aula é complexa com alunos sem e com diferentes transtornos, é necessário encontrar um equilíbrio em que seja possível trabalhar com todos ao mesmo tempo, respeitando as individualidades e o tempo de cada um.

Percebi que foram momentos de aprendizagem, para os estudantes e para mim, de maneira natural. Sem tornar o ensino de inglês algo enfadonho e distante da realidade deles.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião. Aprendizagem Observacional. **Revista Educação**. PUC-Campinas, v.3. p. 64-68, 1998.

BACICH, Lilian, MORAN, José. Prefácio. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATISTA, Débora Evelyn Silva. Metodologias Ativas e Produção Colaborativa de Gêneros textuais via DIPAC – Uma Abordagem Multinível em Aulas Remotas de Inglês. (Mestrado em Estudos de Linguagens). CEFET- MG. Belo Horizonte, 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

DIAS, Juliana Teixeira; LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. **Práticas inclusivas e o Ensino de Inglês**: um guia para professores de línguas estrangeiras e educação bilingue. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

DSM-5-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR** [American Psychiatric Association]. Tradução de Daniel Vieira, Marcos Violacardoso, Sandra Mara Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HENRIQUES, Tiago. **Autismo e Síndrome de Asperger**: O Guia Fácil de Entender para Pais, Educadores e Portadores de Autismo: E se fosse possível realmente entender o autismo? Edição do Kindle, 2023.

JESUS, Genival Belo; ESÉR, Marcos Venício. Aprender inglês pode ser fator de inclusão para crianças com deficiência. *Jornalismo Diário PcD*. Edição de 17 de fev. 2023. Disponível <https://diariopcd.com.br/2023/02/17/aprender-ingles-pode-ser-fator-de-inclusao-para-criancas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

LAKATOS, Marconi. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed.. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 14 de ago. 2023.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Summus Editorial, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PARREIRAS, V. A. A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, V. A.; MENDES, M. T. DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ERE em contexto de educação do campo. **Direitos Humanos, Educação e Políticas Públicas**. Joaçaba: Editora UNOESC, 2022.

REDE D'OR. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Website Oficial da Rede D'or. Disponível em: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/transtornos-globais-do-desenvolvimento>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani. **Revista Educare Et Educare**, v. 16, n. 38, jan/abr. 2021.

SOUZA, Gasparim Ramalho Por uma Língua Estrangeira Inclusiva: O Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade no Ensino de Inglês. Doutorado em Estudos de Linguagens. CEFET-MG. Belo Horizonte, 2020.

SEE MINAS GERAIS. “Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiências e Transtornos Globais de Desenvolvimento na Rede Estadual de Minas Gerais”, 2015-2018. Acesso em 14 de ago.2023.Disponível: <https://www.2015-2018.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-disponibiliza-cartilhas-de-inclusao-a-estudantes-com-deficiencia>

TAILLE, Yves de La Piaget, Vigotski, Wallon [recurso eletrônico]: **Teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 2019. Edição do Kindle.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. Salamanca (Espanha), 1994. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso 5/07/2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n.52, p. 445-478, abr/jun, 2017.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANEXOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

TURMA/ SÉRIE: 6º ANO

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- ✓ Greetings;
- ✓ Conceitos básicos dos Pronomes Pessoais;
- ✓ Conceitos básicos de Verbo to Be;
- ✓ Estudo do Gênero ;
- ✓ Conceitos básicos de Passado Simples.

HABILIDADES (BNCC)

- ✓ Compreensão oral;
- ✓ Expressão oral;
- ✓ Comunicação intercultural;
- ✓ Competências linguísticas e socioemocionais em inglês.

TEMPO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: cinco aulas

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- ✓ Livro didático;
- ✓ Caderno para anotações;
- ✓ Computadores (sala de informática);
- ✓ Aparelho de som.

AULA 1

ORGANIZAÇÃO DA TURMA: individual

INTRODUÇÃO

Os alunos devem produzir um trabalho. O tema será pronome pessoal e será ilustrado.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos deverão compreender e explicar o tema e desenvolvê-lo em formato escrito em folha de papel A-4

CONCLUSÃO

Os alunos irão tirar suas dúvidas e compartilhar com a sala.

AValiação

Avaliação somativa dos trabalhos escritos e processual.

Avaliação processual: se souberam se organizar, se conseguiram encontrar estratégias para produzir o trabalho escrito.

AULA 2

ORGANIZAÇÃO DA TURMA: individual.

INTRODUÇÃO

Será solicitado aos alunos que escolham um computador e vejam a um vídeo e responda suas questões.

DESENVOLVIMENTO

Ao chegar na sala de informática, os alunos deverão acessar o vídeo *Introducing yourself* e responder as perguntas sobre ele.

CONCLUSÃO

Os alunos terão contato com o tema de maneira lúdica, porém estarão sozinhos.

AVALIAÇÃO

Discussão sobre o que acharam da tarefa.

Avaliação será processual: se souberam se organizar, se conseguiram encontrar estratégias para responder as questões do vídeo.

AULA 3

ORGANIZAÇÃO DA TURMA: os alunos se reunirão em grupos.

INTRODUÇÃO

Os alunos se reunirão em grupos e irão interagir com os colegas com o intuito de jogar os jogos.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos irão jogar os quatro jogos propostos e observar as diferenças e a presença do conteúdo já trabalhado em sala nesse material.

CONCLUSÃO

Os alunos irão aplicar os conteúdos aprendidos.

AVALIAÇÃO

Avaliação será processual: se souberam se organizar, se conseguiram encontrar estratégias para produzir “ganhar os jogos”.

AULA 4

ORGANIZAÇÃO DA TURMA: individual.

INTRODUÇÃO

Os alunos irão responder uma pesquisa de satisfação e socializar suas respostas.

DESENVOLVIMENTO

Durante a aula os alunos terão um tempo de aproximadamente 10 minutos para responder as questões.

CONCLUSÃO

Os alunos irão refletir sobre o que aprenderam e como se sentiram durante o desenvolvimento das atividades.

AVALIAÇÃO

Avaliação processual.

AULA 5

ORGANIZAÇÃO DA TURMA: em um grande grupo.

INTRODUÇÃO

Os alunos ficarão em seu local habitual e será discutida a percepção de todas as aulas anteriores.

DESENVOLVIMENTO

Após discussão os alunos irão socializarão como se sentiram, o que gostaram mais e o que tiveram dificuldades/não gostaram.

CONCLUSÃO

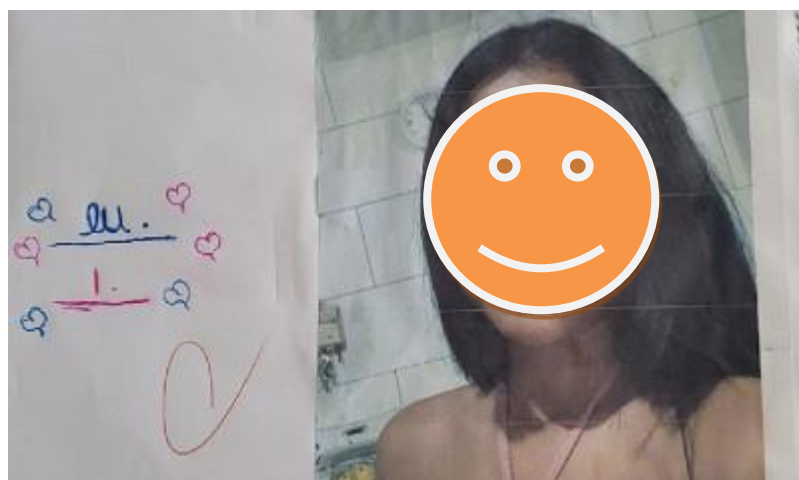
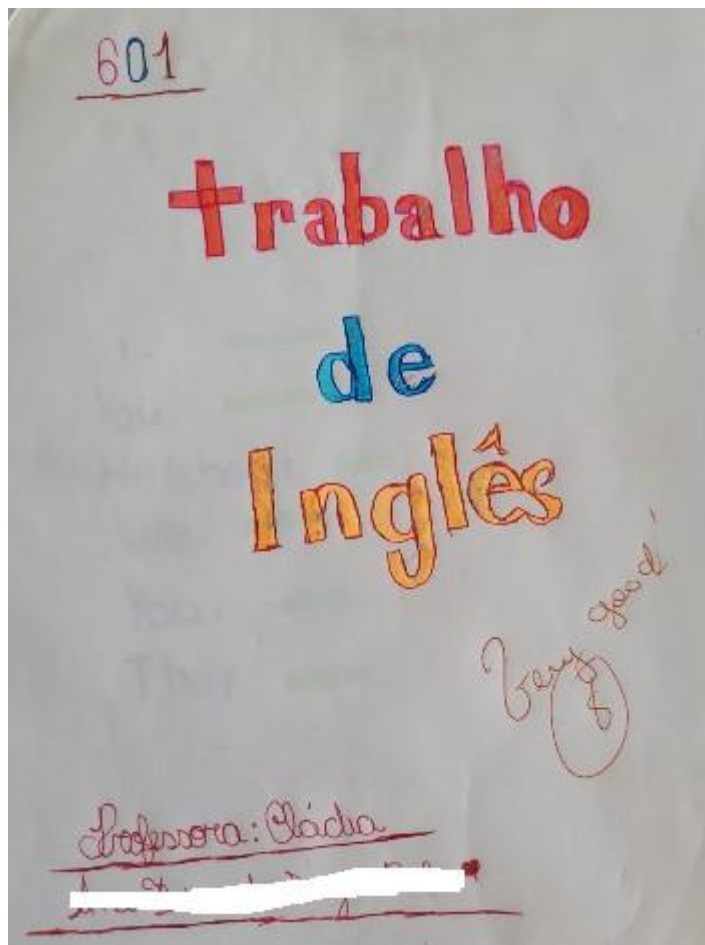
Será avaliada se a proposta atingiu o seu objetivo, se os alunos se sentiram motivados e se agiram autonomamente.

AVALIAÇÃO

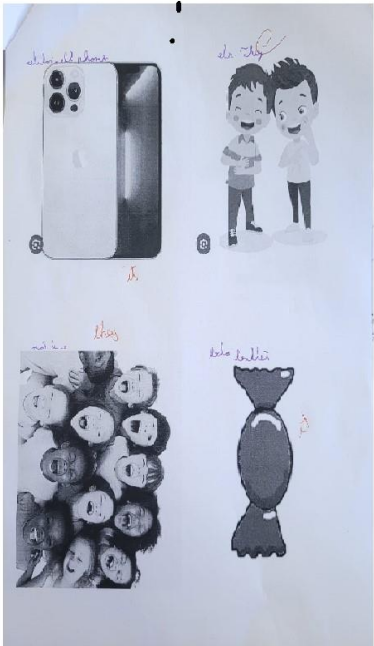
Avaliação processual

*Modelo de Template do Prof. Dr. Ivan Claudio Guedes

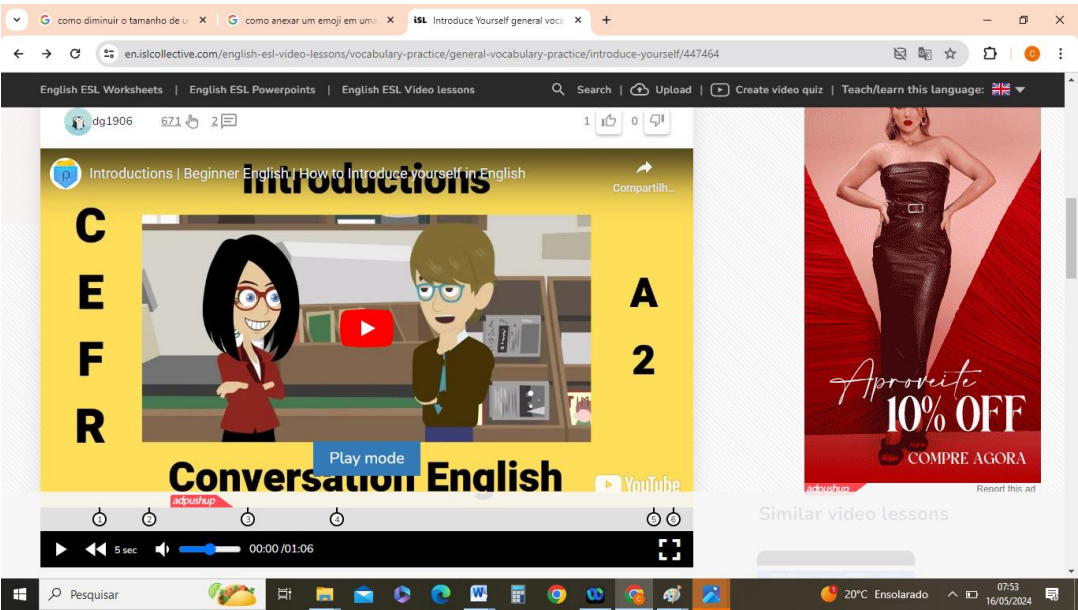
PRIMEIRA ATIVIDADE







SEGUNDA ATIVIDADE



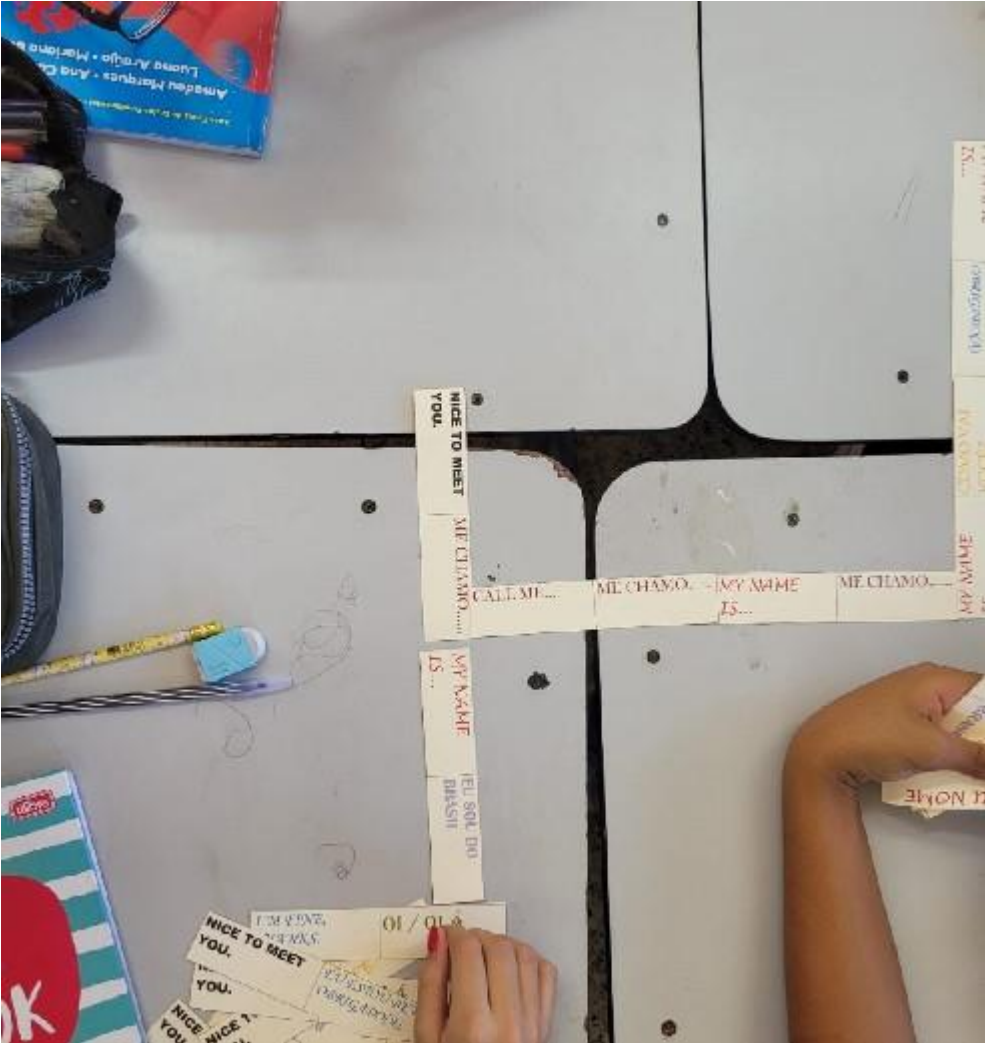
TERCEIRA ATIVIDADE



Montagem de Historias



Dominó



QUARTA ATIVIDADE

Pesquisa de Satisfação

NOME _____

1.VOCÊ GOSTOU DAS ATIVIDADES?



SIM



UM POUCO



NÃO

2.VOCÊ TEVE DIFICULDADE EM REALIZAR AS ATIVIDADES?



SIM



UM POUCO



NÃO

3.AS ATIVIDADES FORAM INTERESSANTES?



SIM



UM POUCO



NÃO

QUESTIONÁRIO PRÁTICA LÍNGUA INGLESA**NOME:****ALUNO ATENDIDO:**

Em relação à prática ensino-aprendizagem do professor, responda:

01.O aluno interage com os alunos quando ocorrem trabalhos em grupo?

02.Em relação às aulas qual metodologia você observa a melhoria na aprendizagem de seu tutelado?

03.Quais os pontos fortes e fracos dessa metodologia.

04.Sugestões

SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

NOME:

Em relação ao aluno X e seu desenvolvimento, em relação a aprendizagem e interação com os colegas de turma, demonstrou algum avanço em relação as aulas de língua inglesa? Quais são as modificações possíveis para um melhor ensino-aprendizagem?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 74374423.8.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 03 de março de 2024.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O ensino de inglês via DIPAC como ferramenta de inclusão em sala de aula para alunos com Transtornos Globais de Ensino na perspectiva do conceito de Língua Estrangeira Inclusiva**. Este convite se deve ao fato de você ser o responsável pelo aluno(a) _____ da Escola Municipal Maria Cristina, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa que tem como objetivo a inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Claudia Sales do Carmo, RG M-4.887.922, Professora Municipal efetiva P-II de Língua Inglesa, mestranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING). A pesquisa refere-se à inclusão de alunos com Transtornos Globais de Ensino.

Esta pesquisa tem um caráter multidisciplinar e crítico, pois busca uma nova abordagem do ensino de língua inglesa tendo como foco despertar nos alunos uma visão mais inclusiva e, conseqüentemente, mais crítica do porquê aprender outro idioma e como seu aprendizado pode promover a interação dos alunos e contribuir para uma maior participação no Mundo Globalizado. Atualmente no cenário nacional e internacional, discute-se como efetivar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. Sabe-se que é um direito, porém ainda há uma grande dificuldade em realizá-la, pois há um desconhecimento em como promover atividades que contribuam para uma maior interação desses alunos com seus pares.

Nesse contexto, o trabalho com metodologias ativas aparece como uma grande possibilidade de promover essa inclusão, pois permite uma maior interação e uma maior autonomia dos estudantes, com o intuito de permitir que todos os alunos façam parte do mundo globalizado.

Este projeto tem como objetivo pesquisar a implementação do uso de Metodologias Ativas como instrumento motivador de inclusão do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência de uma turma de 7º ano nas aulas de inglês, através da abordagem de Língua Estrangeira Inclusiva (SOUZA; 2020) e do uso da DIPAC, conforme proposta de Parreiras (2019).

Sendo assim, esta pesquisa apresenta-se como uma sugestão de como promover a inclusão em salas de aula regular, pois a DIPAC é adaptável a todas as disciplinas e graus de ensino.

Para a coleta de dados, será utilizada um período de uma etapa escolar, de novembro a dezembro de 2023. Serão realizadas atividades que trabalhem o *listening*, *speaking* e *reading*, todas elaboradas em conformidade com o Currículo Referência adotado pelo Município de Betim e a turma em análise.

Todas as formas de participação serão voluntárias e a pesquisadora se compromete em manter, rigorosamente, todos os compromissos éticos

assumidos com o CEP, tais como direito ao anonimato e à retirada da participação na pesquisa em qualquer fase de coleta de dados sem retaliação.

O participante irá contribuir com a realização das atividades propostas na Etapa referida, permitindo, assim, confirmá-la ou refutá-la e, ao término, será feita uma avaliação de satisfação. Com relação aos possíveis riscos e desconfortos da participação na pesquisa, o pesquisador assume o compromisso de propor atividades que sejam breves, objetivas e direcionadas aos participantes.

O estudante terá como benefício direto o trabalho com uma nova metodologia que poderá ajudar no desempenho escolar e como, benefício indireto, supõe-se que ele/ela terá uma nova visão de inclusão e participação em atividades mais colaborativas. Outros riscos a serem apontados:

- (i)Mínimo: os participantes fiquem cansados, ansiosos, aborrecidos ou fazerem as atividades em um tempo muito reduzido e individualmente quando forem atividades colaborativas – uma ação mitigadora seria a pesquisadora elaborar atividades adequadas ao tempo e ao perfil da turma. Fragmentar ao máximo as tarefas e os trabalhos, sempre que possível e trabalhar as atividades com exemplos concretos/lúdicos sempre de forma colaborativa e previamente, no sentido de promover integração e maior conhecimento entre o grupo, sendo as técnicas explicadas .
- (ii) Baixo: os alunos não entenderem as atividades proposta – uma ação mitigadora seria a pesquisadora adaptar as atividades para melhor entendimento dos alunos.
- (iii) Moderado: os alunos entenderem a proposta, mas não se sentirem confortáveis ou não quiserem fazer as atividades – a pesquisadora deverá explicar/adaptar a proposta de modo que os estudantes se sintam mais motivados.
- (iv) Elevado: os alunos não fazerem as atividades – a pesquisadora elaborará outra atividade que possa motivar os alunos a realizarem colaborativamente.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à

participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a atividade), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: luar_claudia@yahoo.com.br, telefone (31) 99147-4913, pessoalmente ou via postal para Rua Cirilo Gaspar de Araújo, 330 – Aparecida, Belo Horizonte-MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura _____ do _____ participante _____ da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir,
endereço postal, no espaço a
seguir: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TALE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“O ensino de inglês via DIPAC como ferramenta de inclusão em sala de aula para alunos com Transtornos Globais de Ensino na perspectiva do conceito de Língua Estrangeira Inclusiva.”**, coordenada pela pesquisadora Claudia Sales do Carmo, RG MG 4.887.922, sua professora de inglês. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se ao incluir o uso de Metodologias Ativas, uma nova maneira de dar aula, como instrumento motivador do ensino-aprendizagem do inglês, conseguiremos despertar uma visão mais inclusiva e mais crítica de o porque aprender outro idioma. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os colegas que irão participar desta pesquisa têm de 12 a 13 anos de idade. A pesquisa será feita em sua sala de aula, onde os colegas e você irão realizar as atividades propostas da maneira habitual. Elas ocorrerão durante os horários de aula de inglês e será avaliada apenas a aprendizagem, ou seja, se as atividades contribuíram ou não para a interação e a aprendizagem. Para isso, serão usados materiais xerocados, vídeos e produção em sala de aula, eles são considerados seguros, mas é possível acontecer de você se sentir cansado, ansioso, estressado ou constrangido, casos que tentaremos solucionar fazendo atividades mais lúdicas, interativas e colaborativas. Há coisas boas que podem acontecer como: aumento da confiança, da satisfação em aprender e também irá contribuir para o aprimoramento das atividades pedagógicas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa ficarão à disposição na biblioteca da escola, mas sem identificar as crianças que participaram. Caso aconteça algo errado, ou você se recusa a participar, você não será penalizado(a) de forma alguma e todos os seus dados serão retirados da pesquisa. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (luar_claudia@yahoo.com.br) e, inclusive, pessoalmente na escola. No final de cada atividade, você responderá uma pesquisa de satisfação. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** do CEFET-MG pela página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Sendo eu _____ assim, aceito participar da pesquisa **“O ensino de inglês via DIPAC como ferramenta de inclusão em sala de aula para alunos com Transtornos Globais de Ensino na perspectiva do conceito de Língua Estrangeira Inclusiva.”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e

participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistire que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Betim, _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável