



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS**

**MARIA CECÍLIA PAULINO LEITE**

**A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTE COM TEA:  
DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA NO AGRESTE  
PARAIBANO**

**GUARABIRA  
2025**

MARIA CECÍLIA PAULINO LEITE

**A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTE COM TEA:  
DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA NO AGRESTE  
PARAIBANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para Graduação em Letras- Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do diploma de Licenciatura em Letras - Inglês.

**Área de concentração:** Linguística aplicada

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Carolina Dias da Costa

**GUARABIRA  
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L533p Leite, Maria Cecília Paulino Paulino.

A prática docente de língua inglesa para estudante com TEA [manuscrito] : desafios e representações de uma professora no agreste paraibano / Maria Cecília Paulino Paulino Leite. - 2025.

51 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Ana Carolina Dias da Costa, Departamento de Letras - CH".

1. Linguística aplicada. 2. TEA. 3. Ensino médio.  
4. Língua inglesa. I. Título

21. ed. CDD 418.007

MARIA CECÍLIA PAULINO LEITE

A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTE COM TEA:  
DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA NO AGRESTE  
PARAIBANO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Coordenação do Curso  
de Letras Inglês da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito  
parcial à obtenção do título de  
Licenciada em Letras.

Aprovada em: 27/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ana Carolina Dias da Costa** (\*\*\*.080.022-\*\*), em **06/06/2025 11:31:21** com chave **eaae707a42e211f0aa012618257239a1**.
- **Matheus de Almeida Barbosa** (\*\*\*.661.574-\*\*), em **06/06/2025 11:35:51** com chave **8baceb6e42e311f08d091a7cc27eb1f9**.
- **Paulo Vinicius Ávila Nóbrega** (\*\*\*.298.644-\*\*), em **06/06/2025 13:11:10** com chave **dc7fa2fe42f011f0a1b32618257239a1**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Folha de Aprovação do Projeto Final

**Data da Emissão:** 11/06/2025

**Código de Autenticação:** 0eb862



Aos meus pais, pelo incentivo,  
companheirismo, apoio, disponibilidade e  
amor, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu bom e amado Deus, cuja bondade e proteção não me cessam, e minha Nossa senhora das Graças, cujo amparo e luz sempre me guiaram.

Aos meus pais Joseane e Esmeraldo, cuja atenção diária, incentivo, esforço, abdicções, abraços e compreensão em todos os momentos foram e são essenciais nesta jornada da vida e na academia.

Ao meu namorado e amigo Márcio, cujo apoio, suporte diário, colo e seu doce e terno abraço são meu aconchego.

Aos meus avós maternos João que é alegria, descontração e felicidade constante e Fátima (in memoriam), que embora ausente fisicamente, esteve presente espiritualmente, por seu carinho, amor e apoio.

A minha avó paterna Antônia pelas orações.

A minha avó do coração e de alma, Irmã Teresinha, cuja presença está sempre comigo, em seu carinho, orações e por ser a própria presença do divino na minha religiosidade.

As minhas tias Josilma e Jociele, por serem maiores incentivadoras na família e por sempre acreditarem na minha capacitação profissional e pessoal.

As minhas amigas e companheiras nesta jornada acadêmica, Gislainny e Aliandra, sempre tão queridas, atenciosas e disponíveis a serem apoio, conselho e cuidado.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Letras-Ingês da UEPB, que contribuíram ao longo de 4 anos, por meio das disciplinas, debates e diálogos para o meu desenvolvimento profissional.

Aos funcionários da UEPB pela atenção, disponibilidade e atendimento quando me foi necessário.

“A linguagem não é um mero espelho da realidade, mas um meio de ação no mundo!” (Moita Lopes, 2006)

## RESUMO

Este estudo, ancorado na Linguística Aplicada (Pennycook, 2001), analisa, investiga e reflete sobre a prática docente de uma professora de Língua Inglesa da rede estadual da Paraíba diante de situações do ensino de língua inglesa para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme DSM-5 (APA, 2013). Propomos uma discussão que observa questões sobre a formação do professor (Oliveira, 2020; Carvalho, 2019), ainda, a presente investigação embasa-se nas pesquisas das Ciências do Trabalho (Amigues, 2004; Saujat 2004) e nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). Esta pesquisa qualitativa adota como instrumento de análise, textos produzidos pela docente em um diário reflexivo, com o objetivo de compreender suas vivências e representações sobre o trabalho, através de um estudo de caso. Os resultados evidenciam que o maior impacto de um processo educacional recai diretamente sobre o professor, que muitas vezes se vê desamparado diante das exigências escolares e da complexidade da prática pedagógica inclusiva. A ausência de formação adequada, a dificuldade em encontrar metodologias eficazes para atender diferentes perfis de aprendizagem e a falta de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado tornam o trabalho docente ainda mais desafiador.

**Palavras-Chave:** Linguística Aplicada; TEA; Ensino Médio; Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This study, grounded in Applied Linguistics (Pennycook, 2001), analyzes, investigates, and reflects on the teaching practices of an English language teacher in the public school system of Paraíba, Brazil, in relation to situations involving the teaching of English to a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), as defined by the DSM-5 (APA, 2013). We propose a discussion that addresses issues related to teacher education (Oliveira, 2020; Carvalho, 2019). Furthermore, this investigation draws on research from the Sciences of Work (Amigues, 2004; Saujat, 2004) and on the contributions of Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 1999). This qualitative research adopts, as its main analytical tool, texts produced by the teacher in a reflective journal, aiming to understand her experiences and perceptions regarding her professional practice through a case study approach. The findings highlight that the greatest impact of the educational process falls directly on the teacher, who often feels unsupported when facing institutional demands and the complexity of inclusive pedagogical practice. The lack of adequate training, the difficulty in developing effective methodologies to address diverse learning profiles, and the disconnect between regular education and specialized educational support make the teaching work even more challenging.

**Keywords:** Applied Linguistics; ASD; High school; English Language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Déficit Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais - 5º edição
EJA	Educação De Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PEI	Planejamento Educacional Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. UM OLHAR SOBRE TEA .....	15
1.1 TEA e a legislação educacional .....	18
1.2 Formação docente em língua inglesa para o ensino de estudantes com TEA	20
2. fundamentação teórica .....	23
2.1 Uma visão das ciências do trabalho sobre o trabalho docente .....	24
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo .....	27
2.3 Diário Reflexivo.....	28
3. METODOLOGIA .....	30
4. ANÁLISE DOS DADOS .....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	40
REFERÊNCIAS .....	42
ANEXOS.....	46
APÊNDICES.....	48

## INTRODUÇÃO

O processo educacional na contemporaneidade demanda um olhar atento para as diferentes necessidades dos estudantes, especialmente no contexto de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em face do cenário exposto, o professor desempenha um papel central na mediação desse processo, necessitando desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas em reflexões sobre suas próprias ações e na busca por estratégias que promovam o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A realidade educacional atual exige que professores enfrentem desafios complexos em sala de aula, especialmente quando se trata de trabalhar com alunos que apresentam atipicidades. Entre os muitos aspectos envolvidos nessa experiência, destaca-se o impacto dessas situações na vivência profissional e emocional dos docentes, particularmente daqueles que lecionam disciplinas como, no caso dessa pesquisa, a língua inglesa.

Esses professores, muitas vezes, encontram-se despreparados para lidar com as demandas específicas que surgem ao trabalharem com estudantes com TEA, enfrentando dificuldades tanto no planejamento pedagógico quanto na condução das atividades diárias em suas aulas.

No âmbito destas questões, este trabalho objetiva analisar como uma professora de língua inglesa vivencia, percebe e representa em seus textos, em um diário reflexivo, sua prática pedagógica ao lidar com um estudante com TEA em sala de aula, investigando como a docente se sente e se posiciona frente às altas demandas, impedimentos e tensões associadas a essas situações, considerando a ausência de formação específica para defrontar com essas particularidades.

Tais questões são amplificadas pelo fato de o sistema educacional frequentemente não oferecer suporte suficiente, como formação direcionada, continuada ou recursos adaptados. Segundo Oliveira (2020), a falta de preparo pedagógico em relação ao TEA é uma das principais causas de insegurança entre os professores, especialmente em disciplinas que exigem interações comunicativas mais intensas, como é o caso do ensino de línguas estrangeiras.

Assim sendo, a escolha da professora se justifica por sua atuação direta com um estudante com TEA, o que proporciona um contexto propício para analisar as

questões investigadas neste trabalho, propomos então, dar voz aos professores e lançar luz sobre uma questão importante, muito embora não debatida a contento no contexto escolar: os desafios vivenciados por professores de língua inglesa, diante de atipicidades como o TEA. Acreditamos que a análise dessas experiências pode contribuir para a proposição de estratégias de suporte e formação que melhorem a experiência docente e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta investigação, observamos e analisamos por meio de textos escritos por uma professora de inglês da rede estadual de educação da PB, suas representações sobre o ensino para um estudante, identificado como SEA, que está inserido no contexto da educação formal, no ensino médio e apresenta características compatíveis com o nível 1 do grau de suporte (conforme observado e confirmação de laudo) do Transtorno do Espectro Autista, conforme descrito no DSM-5 (APA, 2013).

Neste trabalho, são apresentados conceitos-chave relacionados ao TEA, à inclusão escolar e à prática reflexiva. Para fundamentar esta pesquisa, nos embasamos nas contribuições teóricas de autores que discutem o papel do professor na educação inclusiva e as ferramentas que potencializam sua atuação como Carvalho (2019) que cita que a flexibilidade “traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas” (p. 52) e Ropoli et al (2010) que citam que os desafios para a educação inclusiva se fazer presente na escola comum, é uma tarefa a ser assumida por todo o corpo escolar.

Em relação ao trabalho docente, apoiamos nossas reflexões em pesquisas das Ciências do Trabalho (Amigues, 2004; Saujat, 2004) e nas percepções de Machado (2004, 2007). Nos apoiamos nos posicionamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006) no tocante a percepção do agir humano por meio do estudo dos textos.

Em relação aos conceitos sobre TEA e ensino de língua inglesa, observamos as contribuições de Leffa (2012), por discutir acerca de metodologias para o ensino de línguas, ressaltando a necessidade de adaptação pedagógica que atenda os estudantes. Ainda, buscamos suporte em Paiva (2005) por abordar o ensino interacionista, destacando a importância da mediação do professor para a aprendizagem, na busca por uma melhor compreensão do trabalho educacional por meio do estudo das práticas de linguagem, visando identificar seu efeito no agir docente.

Este estudo de abordagem qualitativa se insere na área da Linguística Aplicada, que observa a linguagem pela perspectiva de uma prática situada e socialmente construída, uma vez que se manifesta como uma prática localizada, que não pode, assim, ser tratada separadamente de seus falantes, histórias, culturas e ideologias (Pennycook, 2001).

A presente pesquisa encontra-se dividida em 4 capítulos. Iniciamos o trabalho com a Introdução. Em seguida, o primeiro capítulo versa sobre TEA e o ensino de língua inglesa. No segundo capítulo, tratamos dos pressupostos teóricos que embasam este estudo. No terceiro, discutimos acerca da metodologia utilizada neste trabalho. No quarto, apresentamos a análise dos dados deste estudo. Por fim, apresentamos a conclusão, referências, anexos e apêndices.

## 1. UM OLHAR SOBRE TEA

De acordo com os dados mais recentes do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, no ano de 2020, uma em cada 36 crianças de oito anos é identificada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 22 de fevereiro, o número total de matrículas na Educação Especial no Brasil atingiu 1.771.430<sup>1</sup>. A maior parte dessas matrículas está concentrada no Ensino Fundamental, que responde por 62,9% (1.114.230) do total. Em seguida, aparece a Educação Infantil, com 16% (284.847), e o Ensino Médio, com 12,6% (223.258).

No que se refere à tipologia das deficiências, observou-se que 53,7% das matrículas (952.904) correspondem a estudantes com deficiência intelectual. Já os estudantes com TEA constituem 35,9% (636.202) das matrículas. Outros grupos presentes incluem estudantes com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Há ainda 88.885 estudantes com múltiplas deficiências.

A pesquisa também indica um crescimento na inclusão de estudantes da Educação Especial em turmas regulares, dentro da faixa etária de 4 a 17 anos. Esse índice passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023, demonstrando avanço nas políticas de inclusão escolar.

O Censo Escolar configura-se como a principal base estatística da educação básica brasileira, sendo coordenado pelo Inep em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. O levantamento contempla todas as etapas e modalidades da educação básica, ensino regular, educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional, nas redes públicas e privadas.

As informações produzidas pelo Censo Escolar subsidiam decisões governamentais relativas ao repasse de recursos financeiros, à formulação de políticas públicas e ao planejamento das avaliações educacionais nacionais. Além

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>

disso, os dados são essenciais para a construção de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), taxas de rendimento e fluxo escolar, bem como índices de distorção idade-série. Tais indicadores são fundamentais para o monitoramento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e para a avaliação da efetividade das políticas educacionais em todas as esferas federativas.

Nesta seara, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento<sup>2</sup> que afeta a comunicação, a interação social do indivíduo, apresentando usualmente comportamentos estereotipados. Ainda, o transtorno do espectro autista é a consideração diagnóstica primária para indivíduos que apresentam déficits na comunicação social, padrões restritos/ repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e pela ausência deles no transtorno da comunicação social, segundo o DSM-5 (APA, 2013). Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar padrões restritos/repetitivos de comportamento, interesses e atividades apenas durante o período inicial do desenvolvimento.

O DSM-5 (APA, 2013) ressalta que ausência atual de sintomas não excluiria um diagnóstico de transtorno do espectro autista se os interesses restritos e os comportamentos repetitivos estivessem presentes no passado. Um diagnóstico de transtorno da comunicação social (pragmática) deve ser considerado tão somente quando a história do desenvolvimento não revelar nenhuma evidência de padrões restritos/ repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A literatura da área, incluindo o DSM-5 (APA, 2013), classifica os comportamentos relacionados ao TEA em três níveis: 1, 2 e 3, de acordo com o grau de suporte necessário. Pessoas identificadas no nível 1 apresentam déficits na comunicação social, resultando em prejuízos notáveis, como dificuldades para iniciar interações sociais e respostas atípicas ou pouco eficazes às tentativas de interação feitas por outras pessoas. Além disso, podem demonstrar um interesse reduzido em interações sociais.

Assim, uma pessoa posicionada neste grau de suporte, consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros. Nesse caso, a inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, sendo a dificuldade em

---

<sup>2</sup> Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5.

trocar de atividades e problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Já no nível 2, de acordo com o DSM-5 (APA, 2013), há a presença de déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.

Nessa condição, a inflexibilidade do comportamento, a dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Podendo notar também, a presença de sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Por fim, no nível de suporte 3, observando o que diz DSM-5 (APA, 2013) apontamos o que seja considerado o padrão mais grave pelos neurologistas e psicopedagogos, pois, neste caso, os indivíduos demonstram escassez nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala ininteligível de poucas palavras e que raramente iniciam as interações. Quando o fazem, apresentam abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades básicas e reagem somente a abordagens sociais muito diretas.

Compreender o que é o TEA é o primeiro passo para construir uma sociedade mais inclusiva, empática e respeitosa. Ao explorar suas características, causas possíveis e as diversas formas de manifestação, conseguimos enxergar para além do diagnóstico: vemos indivíduos com potencial, direitos e necessidades específicas.

No entanto, tão importante quanto o conhecimento clínico e social sobre o TEA é o entendimento das garantias legais que asseguram a essas pessoas o pleno exercício da cidadania. Por isso, no próximo capítulo, vamos abordar o arcabouço legislativo que rege os direitos das pessoas com TEA no Brasil, analisando as principais leis, políticas públicas e os avanços e os desafios na sua implementação.

## 1.1 TEA e a legislação educacional

A Constituição Federal, em seu Artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, desse modo a federação se responsabiliza a promover a educação e eliminar barreiras que possam comprometer esse direito, assim como cita o Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Outrossim, o Artigo 206 norteia os princípios base do ensino brasileiro, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ainda, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Além disso, o artigo 227 da Constituição estabelece a proteção especial à criança e ao adolescente, garantindo-lhes a dignidade, o respeito, e o direito à convivência familiar e comunitária. Vale ressaltar que, quanto à educação inclusiva, a Constituição e a legislação subsequente destacam a necessidade de oferecer condições adequadas para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente do processo educacional.

Por fim, no artigo 208, a legislação garante aos estudantes que portam de alguma atipicidade, receber suporte com precisão e capacitação nas redes de ensino, Art. 208 “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).

Todavia, a inclusão escolar implica, entre outras coisas, na promoção de adaptações, no fornecimento de recursos pedagógicos, na acessibilidade e na formação de professores para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, que inclui também, estudantes com TEA, como menciona na constituição federal, Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, reforçou os princípios da educação inclusiva. A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, foi um marco no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA, assegurando o acesso à educação e à inclusão social. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, a legislação reconhece o autismo como uma deficiência, assegurando às pessoas com TEA os mesmos direitos e benefícios previstos às pessoas com deficiência, conforme estabelecido pela Constituição Federal e pelo Decreto nº 3.298/1999. A LDBEN estabelece diretrizes que garantem: Acesso à educação e à inclusão escolar no artigo 2º da lei assegura a matrícula obrigatória de pessoas com TEA em instituições regulares de ensino, promovendo a inclusão em salas de aula regulares e não em classes segregadas, direitos à saúde e assistência social, que são previstos atendimentos multiprofissionais, incluindo terapias especializadas e acompanhamento contínuo de saúde, vedações à discriminação, visto que a legislação proíbe qualquer forma de recusa na prestação de serviços, tanto públicos quanto privados, com base no diagnóstico de autismo e apoio técnico e capacitação, destacando a necessidade de formar e capacitar professores e demais profissionais da educação para atender às especificidades das pessoas com TEA.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) consolidou o direito à educação inclusiva, determinando a adoção de práticas que promovam a acessibilidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Essas legislações não apenas destacam o papel da escola na inclusão, mas também exigem mudanças estruturais e pedagógicas para que a educação se torne, de fato, acessível e equitativa. Sancionada em 6 de julho de 2015, é um instrumento legal abrangente que busca garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência. A LBI se aplica a todas as pessoas com deficiência, incluindo as com TEA.

Em seu artigo 28, reforça que as instituições de ensino, públicas ou privadas, devem assegurar a matrícula de pessoas com deficiência, incluindo o TEA, promovendo:

- Atendimento educacional especializado;
- Acessibilidade arquitetônica e pedagógica;
- Tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem;
- Capacitação de professores para atuar em contextos inclusivos.

A lei proíbe a cobrança de taxas extras de qualquer natureza por parte de instituições de ensino privadas para atender estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, prevendo medidas para garantir que as escolas sejam espaços acessíveis, tanto no aspecto físico quanto no uso de tecnologias adaptadas às necessidades de cada estudante.

A lei reforça o princípio de que a inclusão deve promover a autonomia das pessoas com deficiência, bem como sua plena participação na sociedade em igualdade de condições, estabelecendo diretrizes para a criação de programas de orientação e suporte às famílias, além de prever mecanismos que garantam o acesso a serviços de reabilitação e apoio psicossocial.

Os artigos da LDB/1996 intensificam e a constituição brasileira no geral determina que todos os estudantes devem ter acesso à escola comum. Embora possamos descrever os benefícios derivados da inclusão social que deve advir aos estudantes, esse tema ainda é controverso, visto que, ainda, infelizmente a maioria das instituições de ensino não conseguem oferecer as possibilidades necessárias aos estudantes.

Dessa forma, é imprescindível analisar como tais legislações têm sido aplicadas no contexto do Ensino Médio e de que maneira contribuem para a construção de um ambiente inclusivo, equitativo e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

## 1.2 Formação docente em língua inglesa para o ensino de estudantes com TEA

A formação de professores de Língua Inglesa sob uma perspectiva inclusiva, necessita direcionar o olhar para além dos não conhecimentos sobre a língua em si, mas também sobre as práticas pedagógicas adequadas para o ensino de alunos com deficiências. Dessa forma, concordamos com as ideias de Leffa (2008, p.12), ao afirmar que “o professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua” e precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

Nesse entendimento, entre as habilidades requeridas para uma formação docente em língua inglesa, enfatizamos a importância em adquirir conhecimentos teóricos sobre o TEA, o que demanda pesquisa e estudo acerca das características clínicas do TEA e a compreensão de como as dificuldades de comunicação impactam

no desenvolvimento linguístico. Além disso, a formação docente deve incluir estratégias pedagógicas para o ensino inclusivo, tais como o uso de recursos visuais (imagens, vídeos, mapas, etc.), linguagem e currículo adaptáveis, e a criação de ambientes de aprendizagem estruturados e previsíveis.

Há também que se discutir a essencialidade de uma Formação Contínua e interdisciplinar, amparada por programas de formação continuada que envolvam não apenas a área de ensino de Língua Inglesa, mas também de educação especial, psicologia e áreas afins, a fim de desenvolver uma abordagem mais integrada e inclusiva para o ensino de alunos com TEA.

Corroborando às ideias de Sasaki (1997, p. 19), entendemos que:

(...) a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, no ambiente, espaços, equipamentos, aparelhos, utensílios, transporte e na mentalidade das pessoas, inclusive, da própria pessoa com deficiência.

Nesse intento, é primordial, adaptação, flexibilidade e organização de serviços ofertados pela escola, a fim de promover a inclusão desde o acolhimento até nas práticas educativas de sala de aula, na maneira de ter a percepção que das individualidades dos estudantes, e Trouche (2002, p. 81) afirma que

O professor de língua estrangeira busca os meios que permitam ao aluno a aquisição de competência comunicativa, isto é, do conhecimento não só de regras gramaticais, mas também de regras contextuais ou pragmáticas indispensáveis à interação social.

Assim, sob o olhar da inclusão, o uso de práticas pedagógicas e metodologias flexíveis, observando as três principais áreas de dificuldade desenvolvidas por pessoas com autismo, que segundo Kirst (2015, p. 11), são apego às rotinas; sensibilidade sensorial; interesses específicos; dificuldades de aprendizagem, é mister que os docentes busquem utilizar estratégias que perpassam por um ensino visual incluindo o uso de imagens, gráficos, vídeos e aplicativos interativos para a compreensão do vocabulário e das estruturas gramaticais, com método estruturado, amparados pelo uso de tecnologia assistiva, como ferramentas tecnológicas, úteis no processo de ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA , até mesmo

ênfatizando ações de reforço positivo e motivação: para incentivar a participação do aluno nas atividades, como elogios, recompensas.

Visto isso, podemos compreender que professores em constante formação e cientes acerca das características do TEA e das estratégias pedagógicas adequadas, são fundamentais para garantir que estes estudantes possam desenvolver seu potencial na aprendizagem de Língua Inglesa, de maneira significativa.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva exige uma abordagem pedagógica que respeite a diversidade dos alunos, promovendo estratégias de ensino que considerem suas especificidades e potencialidades. Freire (1987) defende que a aprendizagem deve ser um processo dialógico, no qual o aluno tem papel ativo na construção do conhecimento.

No contexto do TEA, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, pois muitos alunos apresentam formas particulares de aprendizagem e interação. No entanto, como apontado por Oliveira (2020), a subestimação das capacidades desses estudantes ainda é um entrave na prática docente, levando à adoção de estratégias simplificadas que não correspondem às reais habilidades dos alunos.

No ensino de alunos com TEA, a escolha inadequada de metodologias pode comprometer o engajamento e a aprendizagem, Machado (2007) enfatiza que as ferramentas pedagógicas utilizadas pelo professor desempenham um papel central na mediação do conhecimento, dialogando com Clot (2006), acerca do trabalho docente exigir constantes adaptações, e a falta de formação específica pode gerar insegurança nos professores ao lidar com práticas inclusivas.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que o professor tenha acesso a capacitações que o auxiliem na criação de estratégias que contemplem diferentes estilos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos possam se envolver ativamente no processo educativo e corroborando para que estes profissionais se sintam capazes e seguros em exercer sua profissão.

A Abordagem Interacionista no ensino, conforme discutida por Paiva (2005), reforça a importância da interação entre o professor, o aluno e o ambiente escolar na construção do conhecimento. No ensino de línguas, por exemplo, Leffa (2017) destaca que estratégias que promovem a participação ativa dos estudantes são fundamentais para um aprendizado significativo. No entanto, a prática pedagógica, especialmente o ensino de língua inglesa ainda se baseia, em muitos casos, em métodos tradicionais que podem não ser adequados para alunos com TEA.

Reichmann (2001) ressalta que a inclusão escolar não deve ser vista apenas como a inserção do aluno com deficiência em turmas regulares, mas como um processo contínuo de adaptação e construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada estudante. Apesar do esforço docente, ainda há desafios

na implementação de estratégias inclusivas que realmente atendam às necessidades dos alunos com TEA.

## 2.1 Uma visão das ciências do trabalho sobre o trabalho docente

Ao refletir sobre o exercício profissional docente, torna-se imprescindível discutir o conceito de trabalho, considerando seu valor simbólico e material, bem como seu significado em contextos sociais específicos, marcados por temporalidades distintas.

O trabalho, nos estudos das Ciências Humanas, tem sido objeto de amplas investigações em áreas como a Sociologia, a História e a Filosofia, por revelar aspectos fundamentais das relações humanas, tanto em sua dimensão coletiva quanto individual.

Desse modo, analisar as representações do trabalho e seus efeitos sobre os sujeitos permite evidenciar traços constitutivos do humano, assim como sua inserção e atuação em um determinado contexto histórico e social.

Nesta perspectiva, nosso foco volta-se para a docência enquanto forma específica de trabalho, orientado por indagações acerca do fazer docente e suas implicações práticas, simbólicas e subjetivas. Machado (2007, p. 85) afirma que a atividade de ensino passou a ser compreendida, mais recentemente, como trabalho legítimo, ao destacar que “só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo”.

Isso evidencia uma mudança de paradigma na concepção tradicional de trabalho, que historicamente privilegiou atividades produtivas materiais em detrimento daquelas de natureza intelectual.

Ainda de acordo com Machado (2007, p. 93), o trabalho docente pode ser definido como a “mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações”, o que reforça sua complexidade e abrangência.

A partir dessa concepção, adotamos nesta investigação uma abordagem marxista do trabalho, entendendo-o como ação produtiva e transformadora, que afeta não apenas os objetos do mundo, mas também o sujeito que o realiza. O trabalho, nesse sentido, é constituinte da vida humana, pois envolve intencionalidade, planejamento e consciência, sendo ao mesmo tempo meio de transformação da realidade e de autotransformação do trabalhador.

A textualização do agir docente só se torna acessível por meio da linguagem, uma vez que todo fazer é mediado por práticas discursivas. Assim, os discursos produzidos pelos trabalhadores, neste caso, os professores, fornecem pistas interpretativas de sua ação praxiológica, revelando como compreendem e atribuem sentido às suas práticas.

Tais discursos, expressos em textos orais ou escritos, representam a interface entre a experiência concreta de trabalho e sua reelaboração subjetiva e social.

A concepção de atividade docente que norteia este estudo está alinhada às proposições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), particularmente às contribuições de Bronckart (2004), e dos estudos das Ciências do Trabalho, observando as pesquisas de Machado (2004, 2007), Clot (2006), Amigues (2004) e Saujat (2002). Esses autores enfatizam a natureza peculiar e, por vezes, paradoxal do trabalho docente, que se caracteriza tanto por seu aspecto pessoal – por ser fruto da singularidade de cada trabalhador, quanto por seu caráter impessoal, por envolver a execução de tarefas prescritas institucionalmente.

Nesse cenário, destacam-se algumas características essenciais da atividade de ensino: seu caráter prefigurado, uma vez que resulta da reelaboração subjetiva das prescrições feitas pelo trabalhador; sua dimensão interpessoal e interacional, dado que ocorre em constante relação com o outro e com o meio; e sua dimensão transpessoal, por estar orientada por modelos coletivos de ação e por práticas historicamente construídas no seio da profissão.

O trabalho docente também se realiza mediante o uso de instrumentos e materiais simbólicos, que são apropriados e ressignificados pelos professores em sua prática cotidiana.

Adicionalmente, a atividade docente é atravessada por tensões e conflitos, exigindo do trabalhador constante adaptação, tomada de decisões e formulação de estratégias para enfrentar obstáculos e dilemas que emergem no exercício de suas funções. Tais enfrentamentos podem representar tanto uma oportunidade de desenvolvimento profissional quanto um fator de desgaste e limitação das potencialidades do sujeito.

Nesse sentido, como aponta Machado (2007, p. 12), a atividade de ensino pode ser simultaneamente fonte de aprendizagem, desenvolvimento de competências e capacidades, bem como espaço de impedimentos que afetam a autonomia e a criatividade docente.

A apropriação dos gestos profissionais, portanto, ocorre por meio da transformação de artefatos disponíveis no coletivo em instrumentos de ação individuais, em um processo contínuo de mediação entre o social e o subjetivo.

Inspirando-se nos fundamentos teórico-metodológicos das ciências do trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, 2006; Faita, 2004) surge na França como um desdobramento das reflexões da ergonomia da atividade e da psicodinâmica do trabalho, com foco nas experiências reais dos trabalhadores.

As ciências do trabalho, por sua vez, reúnem diferentes campos, como: a ergonomia, a sociologia, a psicologia e a psicanálise, que se dedicam a compreender o trabalho não apenas como função ou prescrição, mas como uma atividade viva, carregada de dimensões subjetivas, sociais e históricas. Nesse contexto, a Clínica da Atividade propõe a análise do trabalho a partir da fala do trabalhador, buscando revelar os conflitos, as (re)normalizações e as estratégias desenvolvidas para lidar com as exigências da tarefa.

Ao colocar o trabalhador no centro da análise, essa abordagem valoriza a experiência vivida, abrindo espaço para processos de desenvolvimento individual e coletivo, especialmente em contextos que exigem reinvenção constante da prática, como é o caso da docência diante da inclusão escolar.

Inspirando-se nos fundamentos teórico-metodológicos das ciências do trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, 2006; Faita, 2004) emerge como uma importante abordagem para análise e intervenção sobre o trabalho. Essa perspectiva toma o trabalho como unidade de articulação histórica, social e material, situando o trabalhador no centro da análise.

A valorização da subjetividade e da capacidade de autorreflexão do sujeito sobre sua própria atividade configura-se como um de seus principais princípios, promovendo uma mudança no papel dos observadores, como destaca Lousada (2006, p. 73), ao propor “uma mudança dos protagonistas da observação”.

Nesse contexto, ao considerar o trabalho docente como atividade legítima e complexa, buscamos compreender, por meio dos referenciais do ISD, os modos de agir dos professores, as condições em que realizam suas tarefas e os sentidos que atribuem às suas práticas. Essa abordagem nos permite acessar, por meio da linguagem, as vozes que atravessam o fazer docente e, assim, revelar as múltiplas dimensões do trabalho do professor na contemporaneidade

Na seção seguinte, aprofundaremos os fundamentos teóricos do ISD que orientam as análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, com vistas a compreender o trabalho docente em sua densidade social, discursiva e subjetiva.

## 2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD constitui uma abordagem teórico-metodológica cuja base epistemológica converge para a concepção de que as características das condutas humanas resultam de um processo sócio-histórico viabilizado pela emergência dos instrumentos semióticos. Não se caracteriza como uma vertente específica da Linguística, Psicologia ou Sociologia, mas assume a linguagem como um eixo central e determinante para a ciência que estuda o ser humano.

As práticas sociais humanas são delineadas pela linguagem enquanto produção interativa e, dessa forma, evidenciam a relação entre a dinâmica linguística e o funcionamento do discurso. A linguagem é, assim, primariamente, uma manifestação da atividade social humana, cuja função primordial é de natureza comunicativa ou pragmática.

Somente a partir da confrontação do valor elocutório das produções dos interlocutores é que os signos se consolidam progressivamente como formas compartilhadas (ou convencionais), estabelecendo correspondências entre representações sonoras e representações de elementos do mundo. Cada signo veicula, portanto, um significado específico (conjunto de representações particulares englobadas em um significante coletivo), atribuindo à linguagem uma função adicional, de ordem representativa ou declarativa (Bronckart, 1999, p. 34-35).

Com base nesse pressuposto, a consideração das dimensões sociológicas e históricas das ações humanas deu origem aos gêneros discursivos, conforme explicitado na citação de Bronckart (1999, p. 35):

[...] a semiotização possibilita o surgimento de uma atividade essencialmente linguística, que se estrutura em discursos ou textos. Sob a influência da diversificação das atividades não verbais [non langagières] com as quais esses textos interagem, eles próprios se diversificam em gêneros.

Dessa maneira, a linguagem se constitui na interação por meio de uma intertextualidade que atravessa as dimensões sociais, sincrônicas e históricas,

conferindo ao falante de uma determinada língua a peculiaridade de se ver confrontado por um duplo produto histórico: os mundos representados e os textos (Habermas, 1987).

Ao compreender os fundamentos do interacionismo sociodiscursivo, percebemos que a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas um instrumento de construção de sentidos e de constituição do sujeito em contextos sociais específicos.

Essa perspectiva amplia o olhar sobre os processos de ensino, aprendizagem e pesquisa, ao reconhecer o papel ativo do sujeito na produção de sentidos e na interação com o mundo.

Diante desse referencial, torna-se pertinente discutir instrumentos metodológicos que estejam alinhados a essa concepção. É nesse contexto que o diário reflexivo se apresenta como uma ferramenta potente para a pesquisa, especialmente por possibilitar o registro, a análise e a ressignificação da experiência vivida. No capítulo seguinte, exploraremos essa ferramenta em suas dimensões teóricas e práticas, destacando sua relevância no processo investigativo.

### 2.3 Diário Reflexivo

O diário reflexivo é uma ferramenta de ensino que permite aos educadores, registrar e refletir sobre suas experiências diárias no ambiente escolar. Proporcionam um espaço de autorreflexão, no qual os professores podem analisar a sua prática docente, identificar desafios e avaliar as estratégias de ensino utilizadas.

A prática reflexiva é um movimento consciente e progressivo de acordo com Farrell (2016). Para o autor, a reflexão não se limita ao ato de “pensar sobre o que aconteceu na aula”, mas constitui exercícios de autoavaliação estruturados e críticos, em que os professores são convidados a rever suas visões sobre ensino e aprendizagem, questionando seus métodos e buscando o aperfeiçoamento de suas práticas.

Segundo Schön (2000, p. 32), podemos refletir sobre as ações, pensando retrospectivamente sobre os eventos que ocorreram, a fim de descobrir como tais ações contribuíram para as consequências. Nesse direcionamento, Liberali (1999), enfatiza o papel do diário na atividade interna, como fator atuante para organizar o comportamento humano e criar novas relações com o ambiente.

A escrita de diários reflexivos possibilita ao docente o desenvolvimento de uma consciência crítica contribuindo para a (re)construção de sua identidade profissional. Impactando diretamente em sua formação, uma vez que configuram uma alternativa ao modelo acadêmico tradicional de práticas formativas, contribuindo para uma formação docente mais significativa e contextualizada.

Assim, o diário reflexivo, principal ferramenta metodológica para a construção deste trabalho, conforme proposto no capítulo a seguir, oferece, portanto, uma alternativa na formação docente, permitindo ao docente registrar e analisar as suas experiências vivenciadas em sala de aula com um aluno com TEA, a partir de múltiplas perspectivas teorizar a partir da sua própria prática.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, seguindo as considerações de Lakatos (2007) que enfatiza que uma pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo as complexidades do comportamento humano, e de caráter exploratório.

Utilizamos o método de estudo de caso para investigar as práticas e as representações de um professor de inglês no ensino médio em relação ao ensino para um estudante com TEA, considerando que este método busca coletar um amplo conjunto de informações detalhadas, utilizando diversas técnicas de pesquisa, com o propósito de compreender a totalidade de uma situação e apresentar uma descrição aprofundada da complexidade de um fenômeno específico, como enfatiza Goldenberg (2004, p. 3):

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Ainda, Gil (2002) conceitua o estudo de caso como uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais, caracterizando-se por uma análise minuciosa e abrangente de um ou um número reduzido de objetos, possibilitando uma compreensão detalhada e aprofundada. Esse nível de profundidade dificilmente pode ser alcançado por meio de outros delineamentos metodológicos já estabelecidos.

A metodologia foi delineada com base em princípios da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2010), que permite uma análise aprofundada das interações, reflexões e experiências do sujeito participante.

A participante do estudo é uma professora de língua inglesa, com experiência no ensino médio em uma escola pública. A escolha da professora se justifica por sua atuação direta com um estudante com TEA, o que proporciona um contexto propício para analisar as questões investigadas.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública localizada em um município de pequeno porte no agreste Paraibano, em que a turma em questão integra um

estudante com TEA. O contexto escolar foi analisado com atenção às condições estruturais, pedagógicas e sociais que impactam a prática docente.

Posicionado no campo da Linguística Aplicada (LA), este estudo objetiva investigar as representações do trabalho de uma docente de língua inglesa para um aluno com TEA na rede pública regular do estado da Paraíba.

A geração de dados teve duração de seis meses, iniciando no mês de abril e finalizando no mês de setembro, visto que, o mês de junho, não contabilizamos para esta pesquisa, considerando o período de recesso escolar. O estudante cursava o 2º ano do ensino médio, estando na instituição desde o 1º ano, percorrendo então, todo o ensino médio na mesma escola. Sea é um estudante de 18 anos, matriculado no 3º ano do ensino médio (na vigência desta pesquisa), que possui uma condição neurológica cravada com o termo Autismo, adicionado a DI (Déficit Intelectual). Faz acompanhamento complementar no contraturno na sala de Atendimento Educacional Especializado com psicopedagoga.

A coleta de dados foi realizada a partir do diário reflexivo da professora-pesquisadora, estudante do curso de Letras-Inglês na Universidade Estadual da Paraíba, atuante na rede de ensino estadual da Paraíba e da disciplina de sua formação há 3 anos (na vigência desta pesquisa). Nesse diário, foram registrados seus pensamentos, sentimentos, desafios e estratégias pedagógicas empregadas no ensino de inglês para o estudante com TEA, considerando sua prática, ainda recente, de forma iniciante, de pouca experiência nesse contexto relacionado ao ensino para estudantes com atipicidades.

Os dados gerados foram analisados com base em uma perspectiva interpretativa e fundamentados nos aportes do ISD (Bronckart, 1999), que considera a linguagem como prática social e enfatiza o papel das interações discursivas no processo de ensino-aprendizagem.

As etapas de análise organizaram-se em leitura inicial dos dados do diário reflexivo e das observações, que foram organizados em categorias iniciais, seguindo um processo de análise de conteúdo, seguindo as tendências das Ciências do Trabalho.

Por se tratar de um estudo de caso, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos. No entanto a abordagem metodológica possibilita uma análise reflexiva e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e o papel do professor na

promoção de uma educação inclusiva no ensino médio, desse modo, no capítulo posterior, visualizaremos a discussão dos resultados desta pesquisa.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados deste estudo ressaltam a complexidade das práticas pedagógicas e do trabalho docente para o ensino de língua inglesa no ensino médio, especialmente no que tange à promoção da educação para estudantes com atipicidades.

A abordagem reflexiva adotada neste estudo permite identificar os desafios enfrentados pela professora-pesquisadora.

Buscamos organizar a análise dos dados, em temas recorrentes encontrados nos textos da professora.

Dessa forma, apresentamos em três tópicos gerais, fragmentos que fazem parte das seis entradas<sup>3</sup> do diário reflexivo<sup>4</sup>, bem como as considerações tecidas sobre estes.

- 1- Falta de formação para professores no ensino regular acerca das questões de ensino com TEA.

***“Sea hoje estava tranquilo, não teve problema para se manter sentado na sua cadeira, entretanto, não se concentrava na atividade. Estou trabalhando o0 conteúdo de past tense com essa turma de 2º ano, especificamente os verbos irregulares, o que por sua vez, naturalmente, são de complicados de internalizar e complicado para fazer um trabalho contínuo. Pedi que todos copiassem o que estava no slide. Coloquei também no slide uma atividade com 20 palavras no present tense e past tense, para que os alunos separassem em colunas. Pedi que ele tentasse fazer, pois ele já havia terminado a cópia que tinha pedido, ele me responde que não sabe fazer, pediu para que eu lesse para ele e ele veio até a mesa para fazer junto comigo. Me senti impotente. Eu como professor tinha domínio do conteúdo, mas era um assunto de difícil compreensão para ele. Não soube o que fazer inicialmente para que ele entendesse assim como os demais alunos. Com paciência, trouxe ele para perto de mim e fiz junto com ele a atividade.”***

A situação relatada nesta primeira entrada, evidencia um dos desafios centrais enfrentados por professores no ensino regular: a falta de formação específica para lidar com alunos com TEA e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às demandas de inclusão.

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para referenciar os trechos de escrita do professor.

<sup>4</sup> Disponíveis nos apêndices a partir da página 47.

O relato do professor reflete a insegurança e a sensação de impotência diante da dificuldade do aluno em compreender o conteúdo de tempos verbais na língua inglesa, um aspecto comum quando não há uma abordagem diferenciada para alunos com TEA. O sistema educacional brasileiro revela-se insuficiente no que diz respeito ao acolhimento e ao manejo das demandas emocionais do corpo docente, que enfrenta sobrecargas laborais que extrapolam os limites da atuação em sala de aula, refletindo em impactos significativos na sua saúde mental e na qualidade do trabalho pedagógico.

Segundo Amigues (2003), a prática docente não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendida como um processo de mediação em que o professor se adapta constantemente às necessidades dos alunos.

No contexto da inclusão, essa mediação se torna ainda mais complexa, pois requer do docente não apenas conhecimento disciplinar, mas também compreensão das especificidades cognitivas e comportamentais de seus alunos. A falta de formação específica sobre TEA gera insegurança nos professores, o que se reflete no sentimento de impotência relatado no texto.

A situação exposta ilustra claramente essa dificuldade. Embora o professor tenha domínio do conteúdo, a internalização dos verbos irregulares no *past tense* exige uma abordagem diferenciada para alunos com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades em seguir comandos generalizados, processar informações abstratas e manter a concentração em atividades convencionais.

Segundo Oliveira (2020), um dos maiores entraves da educação inclusiva é a tendência de simplificação excessiva, ou ao contrário, a rigidez na aplicação dos conteúdos, dificultando a aprendizagem dos alunos que demandam metodologias diferenciadas.

O pedido do aluno para que o professor fizesse a leitura as palavras para ele e a necessidade de um acompanhamento individual indicam uma demanda por estratégias pedagógicas mais acessíveis e personalizadas, de modo a considerar também um mediador da aprendizagem para este estudante.

Diante desse cenário, Carvalho (2019) destaca a importância da flexibilidade do professor como um elemento essencial para a inclusão. O ensino inclusivo exige que o docente esteja disposto a modificar sua abordagem, testar novas metodologias e criar alternativas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas singularidades.

No relato, percebe-se que, mesmo sem ter um plano inicial para atender às dificuldades do aluno, o professor demonstrou flexibilidade ao acolhê-lo, trazendo-o para perto e auxiliando-o diretamente na atividade. Esse movimento é essencial para a construção de um ensino mais equitativo, pois reconhece que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, que adaptações são necessárias, e que o professor, diante das adversidades precisa se (re)descobrir.

Além disso, a flexibilidade pedagógica não significa apenas modificar a metodologia de ensino, mas também desenvolver uma postura reflexiva e aberta ao aprendizado contínuo. Professores que enfrentam desafios na inclusão devem ter acesso a formação continuada e a suporte institucional para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes para alunos com TEA.

O relato ilustra a lacuna existente na formação docente para a inclusão de alunos com TEA e a importância da flexibilidade pedagógica no enfrentamento desses desafios. Essa lacuna se dá desde o processo de formação na graduação, quanto no cotidiano das aulas. A experiência do professor evidencia a necessidade de formação continuada que contemple práticas inclusivas e forneça ferramentas para que o professor se sinta mais preparado para atender às necessidades específicas de seus alunos. Ao mesmo tempo, reforça a ideia de que a inclusão não se dá apenas pela presença do aluno na sala de aula, mas pelo esforço constante dos docentes em adaptar o ensino para garantir que todos possam aprender de maneira significativa.

2- O atendimento de suporte para estudantes com TEA subestima a capacidade deles de compreensão.

***“Na última aula entreguei uma folha com um caça-palavras para que ele encontrasse as palavras. Eram saudações em inglês e as palavras que ele devia encontrar estavam em um quadro ao lado. Em menos de 5 minutos ele me entregou, falou que estava muito fácil, que tinha encontrado a maioria das palavras menos uma, eu olhei e falei que estava na parte de cima, ele bateu o olho e encontrou rapidamente. Fiquei impressionada. Ele escreve bem, é rápido, tem uma boa coordenação motora. Fiquei muito feliz, não era uma atividade difícil, mas por ser um caça-palavras, algo descritamente meio bagunçado, imaginei que ele teria dificuldade, pelo contrário. Na sala de atendimento, a professora me entregou algumas folhas com atividades adaptadas de língua inglesa para que eu trabalhasse com ele, era uma atividade de pintura. ANEXO...***

Nesta segunda entrada relatada evidencia-se um equívoco comum no atendimento educacional de estudantes com TEA, a subestimação de suas

capacidades cognitivas e acadêmicas e a desconexão entre a prática pedagógica do professor e o suporte oferecido pela sala de atendimento especializado.

O caso demonstra que, apesar das expectativas iniciais do professor sobre possíveis dificuldades na atividade de caça-palavras, o aluno demonstrou grande habilidade na execução da tarefa, contrariando suposições sobre sua dificuldade de concentração ou processamento visual. No entanto, o suporte oferecido pela sala de atendimento especializado apresentou um material simplificado, com atividades de pintura, sugerindo uma abordagem que não reconhece plenamente o potencial de aprendizagem do aluno, e por conseguinte, não segue o PEI (Planejamento Educacional Individual) deste estudante. A partir disso, Ropoli et al (2010) citam que os desafios para a educação inclusiva se fazer presente na escola comum, é uma tarefa a ser assumida por todo o corpo escolar e Oliveira (2020) argumenta que um dos principais desafios da educação inclusiva é evitar que adaptações pedagógicas reduzam a complexidade das atividades de maneira generalizada, sem considerar as reais habilidades do aluno.

O relato deixa claro que, ao invés de oferecer um suporte que ampliasse as possibilidades de aprendizagem do estudante, a sala de atendimento especializado propôs atividades excessivamente simplificadas, sem relação direta com suas reais competências. Isso demonstra uma visão reducionista da inclusão, que muitas vezes assume que alunos com TEA necessitam apenas de tarefas básicas e não são capazes de desafios mais complexos.

O caso reforça a necessidade de uma avaliação individualizada das habilidades dos alunos. A adaptação curricular deve ser realizada a partir das necessidades específicas de cada estudante, respeitando tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades.

O aluno demonstrou um bom desempenho motor, agilidade na escrita e rapidez na resolução do caça-palavras, o que sugere que sua aprendizagem pode ser mais estimulada por atividades que envolvam desafios cognitivos, em vez de apenas tarefas simplificadas.

Machado (2004) discute a importância das ferramentas pedagógicas na construção do conhecimento e alerta para o risco de materiais que não condizem com o nível de desenvolvimento do aluno. No caso, observa-se uma discrepância entre a atividade realizada em sala de aula regular e o material fornecido pela sala de atendimento especializado. Enquanto o professor propôs um caça-palavras que

envolvia vocabulário em inglês, promovendo reconhecimento lexical e habilidades visuais, a atividade alternativa consistia em pintura, o que não necessariamente contribuía para a ampliação do conhecimento linguístico do aluno.

A escolha dos materiais didáticos deve ser feita com base em princípios pedagógicos que respeitem a diversidade dos aprendizes, garantindo que as atividades sejam desafiadoras, mas acessíveis. Ferramentas pedagógicas bem selecionadas podem potencializar o aprendizado e promover maior engajamento dos alunos com TEA, incentivando seu desenvolvimento dentro de suas áreas de interesse e habilidade.

No relato, percebe-se que o professor, ao interagir diretamente com o aluno e reconhecer sua competência, promoveu um ambiente de aprendizagem mais estimulante. Paiva (2005) enfatiza a abordagem interacionista no ensino, ressaltando que o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando há interação entre o aluno, o professor e os colegas. Essa interação permitiu que ela ajustasse suas expectativas e percebesse a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas adotadas para esse estudante.

O ensino baseado na abordagem interacionista sugere que o professor deve atuar como mediador do conhecimento, incentivando a autonomia do aluno e oferecendo desafios proporcionais às suas capacidades.

Na entrada analisada, o professor demonstrou sensibilidade ao observar o desempenho do estudante e perceber que ele necessitava de atividades mais desafiadoras. No entanto, o suporte educacional especializado não seguiu essa mesma lógica, apresentando uma atividade que não explorava o potencial do aluno, o que poderia levar à desmotivação e ao desinteresse pelo aprendizado.

### 3- Tensões na rotina da sala de aula.

**“Entrei na turma do segundo ano às 14h30 cumprimentando a turma iniciei o conteúdo de prefixos e sufixos da inglesa escrevendo no quadro brancos os conceitos e exemplos. Sea estava no fundo da sala no celular. Pedi para que ele viesse para o seu lugar para copiar o que estava no quadro e ele recuou um pouco, quis conversar paralelamente com uma colega ao lado, mas pedi que fizesse silêncio para que não ficasse disperso. Ele acompanha bem o processo de escrita e tem conhecimento das letras no geral e não tem dificuldade com a retirada do quadro. Finalizando os 45 minutos de aula, apressou-se para sair da sala pois queria ir para a fila do lanche (ele sempre é o primeiro a chegar, sai da sala antes dos outros) liberei os alunos e Sea saiu nas carreiras”**

Nesta terceira entrada, percebe-se uma tensão entre a tentativa do professor de manter a organização da aula, o aluno engajado e a necessidade do aluno de seguir seus próprios ritmos e interesses.

Paulo Freire, em sua abordagem pedagógica libertadora, enfatiza a importância da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Freire (1986), a educação deve partir da realidade do educando, respeitando suas formas de interação com o conhecimento e promovendo um ensino que valorize sua participação ativa.

O fato de o aluno estar no celular no início da aula pode ser compreendido não apenas como um ato de desatenção, mas como uma manifestação de autonomia e escolha dentro do espaço escolar. Freire (1987) defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno se sente parte do processo e percebe relevância naquilo que está sendo ensinado. Assim, ao invés de apenas redirecionar o aluno para a cópia do conteúdo no quadro, uma abordagem mais dialógica poderia buscar entender quais estratégias favoreceriam sua participação ativa.

Para potencializar o engajamento do aluno, seria interessante diversificar as ferramentas pedagógicas, incluindo recursos visuais, jogos interativos ou tecnologia assistiva, que poderiam tornar o ensino de prefixos e sufixos acessíveis. Contudo, considera-se que o professor não pode e não consegue dar conta de tantas necessidades e pluralidade em um único momento.

Clot (2006) discute o trabalho docente como uma atividade que exige constantes adaptações e reconfigurações diante das demandas do contexto escolar. O professor, além de dominar o conteúdo, precisa lidar com diferentes formas de aprendizagem, gerenciando a dinâmica da sala de aula e atendendo às necessidades individuais dos alunos.

No caso analisado, o professor enfrenta o desafio de manter a ordem na aula enquanto tenta garantir que o aluno com TEA acompanhe o conteúdo. No entanto, a resistência do estudante a seguir a dinâmica tradicional da aula sugere que sua aprendizagem poderia ser melhor aproveitada com metodologias mais flexíveis. Reichmann (2001) aponta que a inclusão efetiva não se dá apenas pela presença do aluno na sala de aula, mas pela criação de estratégias que realmente favoreçam sua participação e aprendizagem.

O comportamento do aluno ao sair rapidamente da sala para chegar à fila do lanche também pode ser interpretado à luz do DSM-V<sup>5</sup>, que evidencia. Pessoas com autismo frequentemente apresentam rotinas bem definidas e podem sentir ansiedade diante de mudanças ou diante da necessidade de esperar.

Leffa (2011) enfatiza que o ensino de línguas deve ser pautado na interação e no envolvimento ativo do aluno, levando em conta suas necessidades específicas. No caso relatado, o ensino de prefixos e sufixos poderia ser mais eficaz se incorporasse atividades práticas e contextualizadas, como exercícios lúdicos, desafios interativos ou mesmo o uso de tecnologias que permitissem uma abordagem multissensorial do conteúdo.

---

<sup>5</sup> Localizado na seção II dos Critérios Diagnósticos e Códigos, intitulado Transtornos do Neurodesenvolvimento p. 31 e na p. 50 acerca do Transtorno do Espectro Autista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou que o maior impacto de um processo educacional recai diretamente sobre o professor, que muitas vezes se vê desamparado diante das exigências escolares e da complexidade da prática pedagógica inclusiva. A ausência de formação adequada, a dificuldade em encontrar metodologias eficazes para atender diferentes perfis de aprendizagem e a falta de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado tornam o trabalho docente ainda mais desafiador. A insegurança, a sensação de impotência e a frustração, vivenciadas nos relatos analisados, expõem o quanto o sistema educacional sobrecarrega o professor, que precisa lidar com demandas que ultrapassam sua formação inicial e as condições de trabalho oferecidas.

Ao longo da análise, ficou evidente que o professor, mesmo demonstrando empenho, é forçado a enfrentar obstáculos como a ausência de estratégias adaptadas, a inadequação dos materiais de suporte recebidos e a pouca formação continuada para o ensino de alunos com necessidades específicas. A falta de ferramentas adequadas reflete-se em práticas que, embora bem-intencionadas, nem sempre conseguem atender às necessidades reais dos estudantes, limitando a autonomia do trabalho docente e comprometendo a qualidade da educação inclusiva.

Ainda que tentativas de adaptação e flexibilidade estejam presentes, como indicam os relatos, elas surgem muito mais do esforço individual dos professores do que de um suporte institucional efetivo. No momento de reflexão, ao direcionar o olhar para o aluno com TEA, é possível perceber que, embora ele apresente potencialidades significativas, como rapidez na realização de atividades, boa coordenação motora e compreensão textual, essas habilidades acabam sendo subestimadas tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado.

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular na rede pública ainda apresenta desafios significativos, especialmente para os professores de línguas estrangeiras que atuam diretamente com esses estudantes.

Embora a legislação educacional brasileira reforce a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, a falta de formação específica para o docente, coloca-o em uma posição de vulnerabilidade, limitando sua capacidade de oferecer um ensino realmente acessível e eficaz.

Os relatos analisados demonstram que, apesar do empenho do professor, a estrutura educacional frequentemente não fornece os subsídios necessários para que ele consiga atender às necessidades individuais de seus alunos. A sensação de impotência, frustração e insegurança não surge da falta de comprometimento dos docentes, mas da inexistência de um suporte institucional que os prepare para lidar com a diversidade em sala de aula. Assim, o estado, a escola, ao não oferecer formação continuada e materiais adequados, sobrecarrega o professor e compromete o desenvolvimento dos estudantes, tornando ambas vítimas de um sistema que deveria apoiá-los.

É importante que possíveis novas pesquisas investiguem as condições de trabalho, e principalmente o impacto emocional que é causado na figura do profissional da educação, considerando que, essas condições refletem diretamente no aproveitamento do estudante e seu desenvolvimento educacional.

É essencial que o professor seja valorizado, recebendo capacitação contínua, recursos adequados e apoio da equipe escolar para que possa desempenhar seu papel de forma efetiva e satisfatória. Com isso, este estudo reforça ainda, a urgência de mudanças estruturais na educação inclusiva, colocando em pauta não apenas as necessidades dos alunos, mas também as condições de trabalho dos professores.

Sem um investimento sólido na formação docente e na criação de estratégias pedagógicas acessíveis, a inclusão continuará sendo um desafio para os profissionais da educação e uma barreira para os estudantes, onde o aluno torna-se vítima de práticas que não reconhecem suas capacidades reais, muitas vezes sendo privado de desafios intelectuais que o estimulariam adequadamente. Sua experiência escolar, assim como a do professor, revela a fragilidade de um sistema que ainda entende a inclusão mais como um conceito formal do que como uma prática cotidiana concreta e humanizada.

Diante disso, esta pesquisa reforça a necessidade urgente de repensar a formação de professores e de criar espaços de escuta e apoio contínuo para os docentes, possibilitando-lhes atuar com segurança, conhecimento e sensibilidade frente à diversidade presente em sala de aula. Investir no fortalecimento do trabalho docente é, portanto, fundamental para que o processo inclusivo aconteça de fato, garantindo que tanto o professor quanto o aluno possam construir, juntos, trajetórias de sucesso e respeito às diferenças no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, horssérie 1, 5-16. **Récupéré le**, v. 4, n. 08, p. 2015, 2003.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004, p. 3553.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira — INEP. *Censo escolar da educação básica: 2023*. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao> . Acesso em: 12/05/2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL, Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012.

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). Brasília: Presidência da República, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s47-s53, 2006.

BRONCKART, J.-P. 1999. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC.

BRONCKART, J.-P. 2004. Le cadre de l'interactionisme socio-discursif. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103:101-130. Agir et discours en situation de travail. Université de Genève. (Pratiques Théorie).

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores**. *Educação em revista*, v. 36, p. e214220, 2020.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Le Journal des Psychologues, Paris, n. 185, mars. 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker, rev. Cláudia Osório.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006. [Edição original em francês: 1999]

CRESWELL, John W. Mapping the developing landscape of mixed methods research. **SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research**, v. 2, n. 0, p. 45-68, 2010.

CUNHA, L. S. Um retrato da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília [em linha]. 2019.

DE DIRETRIZES, Lei. bases da Educação Nacional, 1996.

EDUCAÇÃO, Da. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da, 2014.

FAÏTA, D. 2004. **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor**. In: A.R. MACHADO (org.), O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, p. 55-80.

FEDERAL, Senado et al. Constituição da república federativa do Brasil, 1988.

FARRELL, Thomas S. C. **Does Writing Promote Reflective Practice?**. In: Renandya, W. A., & Widodo, H. P. (eds.). *English Language Teaching Today*. Springer, Cham, 2016. p. 83- 94.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. 1987.

FREIRE Paulo. IRA, Shor. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo, Paz e terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 136-167, 2002.

Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, Vera Flor S. de. **Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro**. *Revista Integração*, v. 4, n. 10, p. 127-128, 1992.

GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationne*. 2 vol. Paris, Fayard.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, D. C. de (org.) (2011). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*: São Paulo: Parábola Editorial, p.15-31.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

LEFFA, Vilson J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. *Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, p. 243-265, 2017.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Doutorado—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MACHADO, A.R. 2004a. *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações*. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq.

MACHADO, Anna Rachel. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras., 2007.

MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. M.; CARVALHO, C. P. *Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Brasília, DF: Ipea, 2019.

PAIVA, M. L. M. F. *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil, 2003.

PAIVA, N. S. G. A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil, 2005.

PENNYCOOK, A. The politics of language. In *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, v. 62, p. 90, 2006.

REICHMANN, Carla L. **Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado**. *Revista Leitura*, n. 39, p. 223-240, 2007.

REIS, A. de A.; MOTA, P. M.; DE JESUS, D. M. **Lei Brasileira De Inclusão N.º 13.146/2015: Do direito à educação**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*, 2010.

SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur*, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi, 1938 - S252- Inclusão. *Construindo uma sociedade para todos*. Romeu Kazumi Sasaki. - Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEWALD, Silvana; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ROCHA, Margarete Matesco. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA**. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023002, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4124. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4124>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.

TROUCHE, Lygia M. G. *Ensino de Português – Língua Estrangeira - interface com aspectos socioculturais*. (org.) *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.

KIRST, Nelson. (org.) *O que é autismo e como reconhecê-lo*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

ATIVIDADE DE PINTURA

ESCOLA EEM EM TEMPO PARCIAL R \_\_\_\_\_ O  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2024  
ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ TURMA 205

### Colorful Ice Cream Scoops

Directions: Read the color words on the ice cream scoops.  
Color the scoops.

red  
orange  
yellow  
green  
blue  
pink  
brown

orange  
green  
brown  
red  
purple  
yellow  
blue

Moffatt Girls 208

Fonte: Elaborado pela comunidade escolar (2024)

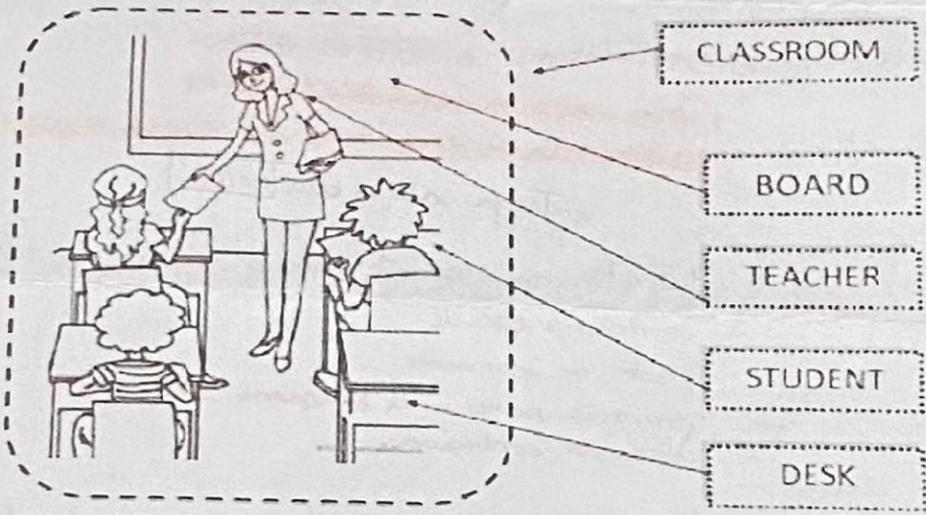
**ANEXO II**  
**ATIVIDADE COM ELEMENTOS DA SALA DE AULA**

ESCOLA EEM EM TEMPO PARCIAL \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2024

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

# AT SCHOOL



CLASSROOM

BOARD

TEACHER

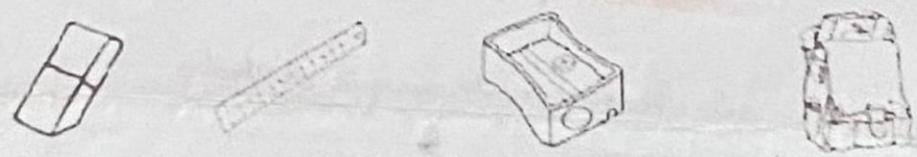
STUDENT

DESK

PEN PENCIL BOOK NOTEBOOK



ERASER RULER PENCIL SHARPENER SCHOOL BAG



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ENTRADA 1

Sea hoje estava tranquilo, não teve problema para se manter sentado na sua cadeira, entretanto, não se concentrava na atividade. Estou trabalhando o conteúdo de past tense com essa turma de 2º ano, especificamente os verbos irregulares, o que por sua vez, naturalmente, são de complicados de internalizar e complicado para fazer um trabalho contínuo. Pedi que todos copiassem o que estava no slide. Coloquei também no slide uma atividade com 20 palavras no present tense e past tense, para que os alunos separassem em colunas. Pedi que ele tentasse fazer, pois ele já havia terminado a cópia que tinha pedido, ele me responde que não sabe fazer, pediu para que eu lesse para ele e ele veio até a mesa para fazer junto comigo. Me senti impotente. Eu como professor tinha domínio do conteúdo, mas era um assunto de difícil compreensão para ele. Não soube o que fazer inicialmente para que ele entendesse assim como os demais alunos. Com paciência, trouxe ele para perto de mim e fiz junto com ele a atividade.

## APÊNDICE B – ENTRADA 2

Na última aula entreguei uma folha com um caça-palavras para que ele encontrasse as palavras. Eram saudações em inglês e as palavras que ele devia encontrar estavam em um quadro ao lado. Em menos de 5 minutos ele me entregou, falou que estava muito fácil, que tinha encontrado a maioria das palavras menos uma, eu olhei e falei que estava na parte de cima, ele bateu o olho e encontrou rapidamente. Fiquei impressionada. Ele escreve bem, é rápido, tem uma boa coordenação motora. Fiquei muito feliz, não era uma atividade difícil, mas por ser um caça-palavras, algo descritivamente meio bagunçado, imaginei que ele teria dificuldade, pelo contrário. Na sala de atendimento, a professora me entregou algumas folhas com atividades adaptadas de língua inglesa para que eu trabalhasse com ele, era uma atividade de pintura. **(ANEXO)**

## APÊNDICE C – ENTRADA 3

Entrei na turma do segundo ano às 14h30 cumprimentando a turma iniciei o conteúdo de prefixos e sufixos da inglesa escrevendo no quadro brancos os conceitos e exemplos. Sea estava no fundo da sala no celular. Pedi para que ele viesse para o seu lugar para copiar o que estava no quadro e ele recuou um pouco, quis conversar paralelamente com uma colega ao lado, mas pedi que fizesse silêncio para que não ficasse disperso. Ele acompanha bem o processo de escrita e tem conhecimento das letras no geral e não tem dificuldade com a retirada do quadro. Finalizando os 45 minutos de aula, apressou-se para sair da sala pois queria ir para a fila do lanche (ele sempre é o primeiro a chegar, sai da sala antes dos outros) liberei os alunos e Sea saiu nas carreiras.

## APÊNDICE D – ENTRADA 4

Hoje Sea estava cabisbaixo. Quietinho na cadeira dele, sem muito papo, claramente triste e sozinho. Fiquei preocupada e logo chamei ele para conversar. Perguntei o que estava acontecendo e ele relatou que alguns colegas da outra turma estavam zoando ele... Dizendo que ele era “especial”. Naquele primeiro momento, me senti tocada e sensibilizada sobre como a sociedade martiriza as pessoas com alguma atipicidade, até mesmo das formas mais sutis, mas que é perceptível. Percebi que não estava sendo profissional em me sensibilizar totalmente, mas me senti no dever de acolhe-lo. Ele me pediu um abraço e assim eu fiz. Conversei com ele e expliquei que ele não tinha distinção alguma dos demais estudantes.

## APÊNDICE E – ENTRADA 5

Sea hoje estava tranquilo. Quando cheguei na turma ele estava sentadinho na cadeira dele, perguntei se os estudantes estavam bem e ele disse que estava bem, perguntou como eu estava, disse que eu estava bonita e que me amava muito. Eu agradei o carinho e disse que também amava ele. Ele é muito carinhoso, um menino muito educado, obediente, sempre disposto a ajudar, a servir e agradar. Como fui cativada por ele, e como ele me fez me interessar e ingressar nas causas atípicas. Quase todos os momentos são difíceis... Difíceis de acompanhar, de entender, de me adequar a essa realidade e difícil de conseguir me reinventar, mas sinto que faço minha parte tentando, dando o melhor de mim para que o processo educacional de uma língua estrangeira não seja restrito a somente uma porção da sociedade.

## APÊNDICE F – ENTRADA 6

A professora da sala de atendimento especializado (AEE) me entregou algumas atividades em inglês para que eu fizesse com Sea. Na atividade havia alguns materiais que usamos na sala de aula, como por exemplo: **(ANEXO)**

1. Bag – Mochila
2. Eraser – Borracha
3. Notebook – Caderno
4. Book – Livro
5. Pen – Caneta
6. Pencil – Lápis
7. Ruler – Régua
8. Scissors – Tesoura

Entreguei a atividade impressa para Sea, expliquei o que ele teria que fazer, que era associar as palavras às imagens, e depois pintar. Como ele não conhecia essas palavras que estavam escritas em inglês, eu expliquei o que era cada uma delas, e ele rapidamente fez tudo, pedi para que ele repetisse junto comigo a pronuncia das palavras, como uma forma de memorização e interiorização do vocabulário e pedi para que ele escolhesse a cores que iria usar para pintar. Perguntei se ele sabia das cores em inglês e ele disse que sim. Usou: red, pink, green, black e blue. Fiquei orgulhosa!