

(RE)PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO SÉCULO XXI: A NEUROCIÊNCIA EM SALA DE AULA E COMO ELA PODE AJUDAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

Eduardo Pimentel da Rocha¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²

RESUMO

Este artigo discute o ensino-aprendizagem de inglês (LI) para alunos com a Síndrome de Asperger (SA), considerando a formação inicial de professores de LI para atuar no contexto inclusivo. Tendo como proposta a neuroeducação, objetivamos discutir: 1) a formação inicial de professores de LI no século XXI e 2) o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA. Os dados analisados com base no Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) foram obtidos a partir de uma entrevista feita com uma professora formadora do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e presidente da comissão que está repensando o atual currículo do curso. Concluímos que, apesar de haver: 1) novas direções apontadas pelo campo da neuroeducação, para se compreender e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, e 2) leis que regulamentam o processo de inclusão, os profissionais de Letras-Inglês não recebem formação inicial para atuar no contexto inclusivo de ensino junto à alunos SA.

Palavras-chave: formação de professores de LI, ensino-aprendizagem de LI, síndrome de asperger.

Introdução

Este trabalho é fruto das investigações de pesquisa de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda³, em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no qual, problematizamos a aprendizagem de inglês (LI) como uma

¹ Eduardo Pimentel da Rocha é aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. É formado em Letras-Inglês pela mesma instituição. E-mail: edu_pimentel@yahoo.com.br

² Juliana Reichert Assunção Tonelli é professora adjunta do departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. É mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

³ Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de mestrado do primeiro autor, este artigo foi co-construído pelos dois autores a partir das reflexões durante o processo de orientação.

língua estrangeira (LE) / língua adicional (LA)⁴ em nosso contexto educacional brasileiro a alunos com a Síndrome de Asperger (SA) a partir do referencial teórico da neuroeducação (RATO e CALDAS, 2010; RIBEIRO e SENA, 2014). Por acreditarmos na importância de uma Linguística Aplicada (LA) trans/multidisciplinar (MOITA LOPES, 2006), neste trabalho, objetivamos discutir a concepção de um grupo de professores formadores de LI acerca das possíveis contribuições de outras áreas do conhecimento para a formação inicial do professor daquela língua. Mais especificamente, pretendemos aqui, discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI para o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e se o referencial teórico da neuroeducação, pertencente ao campo da neurociência, pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger.

Partindo da ideia de que já há algum tempo o ensino-aprendizagem de uma LE/LA sugere: 1) a ascensão das classes econômicas mais baixas deste país, 2) o fenômeno da globalização e 3) a tentativa dessas classes majoritárias pela busca por um futuro melhor, o destaque dado à aprendizagem de LI compreende muitos outros fatores, contudo, como ressalta Tonelli:

(...) uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de que o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessível fazem dessa língua um instrumento fundamental para a participação social em nível global (2012, p. 21).

Assim, devido a essa possibilidade integratória, a saber, a participação social em nível global, proporcionada pelo ensino-aprendizagem de uma LA, importa levar em consideração que o professor de LI necessita estar preparado para atuar nos mais variados e multifacetados contextos escolares, como é o caso do contexto inclusivo de ensino.

A inclusão de alunos com algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) nas salas regulares da educação básica do país é recente, porém, já é uma

⁴ Corroborando Schlatter e Garcez (2009), o qual vem sendo utilizado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p. 127), sendo necessário desestrangeirarmos o ensino de língua inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade.

realidade enfrentada pelos professores do século XXI. Neste sentido, como apontam Dall'Acqua e Vitaliano:

Nos últimos anos temos visto, em termos numéricos, a ampliação da abrangência do atendimento escolar à maioria da população, especialmente no ensino fundamental, no entanto, este aumento substancial de alunos não veio acompanhado da possibilidade de lhes oferecer, efetivamente, uma educação de qualidade (2010, p. 19).

Apesar das leis⁵, que regulamentam o processo inclusivo, exigirem a inclusão de alunos com NEE no ensino básico brasileiro, muitos cursos de formação inicial de professores de LI no contexto brasileiro ainda não os subsidia com conhecimentos (e tampouco os instrumentaliza) para atuar neste contexto de ensino. Assim, fica claro a nós que, propiciar a inclusão no mundo globalizado a esses alunos, em especial aqueles com SA – foco desta pesquisa – se torna uma tarefa árdua para tais professores, que a nosso ver se encontram defasados para atuar neste contexto. Por isto, nos questionamos sobre possíveis maneiras para mudar esta realidade, que poderá ser vivenciada pelos futuros professores de inglês, e como melhorar tanto o processo de ensino-aprendizagem de LI a estes alunos como as práticas profissionais desses futuros professores. Tendo em vista esta realidade, acreditamos que o referencial teórico da neuroeducação, devido sua ligação com o campo da neurociência, é uma área do conhecimento que pode subsidiar a formação do professor de LI para atuar no contexto inclusivo de ensino junto a alunos com SA.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos a SA e suas principais características, bem como discutimos especificidades de linguagem do indivíduo Asperger e suas implicações para as suas relações interpessoais. Em seguida, discutimos os benefícios da perspectiva neuroeducacional e se esta pode

⁵ Lei Nº 9.394 de 1996: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>. Acessado em: 06 de maio 2015.

subsidiar as práticas do professor de LI para atuar no contexto inclusivo junto a alunos com SA. A terceira parte é destinada à descrição da metodologia e, a quarta é reservada para a apresentação dos dados e discussão. A quinta e última parte é destinada às considerações finais.

A Síndrome de Asperger e suas características

A Síndrome de Asperger foi descrita primeiramente pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger em 1944, quando este autor observou e analisou quatro jovens meninos, que tinham entre seis e onze anos de idade, que apresentavam comportamentos atípicos e semelhantes entre si (ASPERGER, 1944). Estes meninos, segundo o autor, apresentavam um distúrbio fundamental nas funções expressivas, bem como um comportamento marcante (diferente do usual). Para Asperger, estas especificidades, causadas pelo distúrbio, provocavam severas dificuldades nas interações sociais destes indivíduos.

Em seu estudo, este autor descreveu o distúrbio como sendo uma doença e cujo nome seria ‘Psicopatia Autística’. O uso do termo psicopatia por aquele autor, segundo Wahlberg (2005), ocorreu devido ao fato de que “la denominación de psicopatía – que era el término para los trastornos de la personalidad de uso en la época” (p. 280). De acordo com Bowler (1992), Asperger esboçou as principais características desta síndrome e descreveu estes indivíduos da seguinte maneira:

As crianças e adolescentes descritos por ele tinham aparência normal, mas tinham distintos prejuízos de fala e de comunicação não-verbal, bem como de habilidades interpessoais e sociais. Sua fala, embora surgisse numa idade adequada e apresentasse sintaxe normal, era caracterizada por inversão pronominal, especialmente em crianças mais jovens. Embora houvesse alguma ecolalia, a principal característica da linguagem dos casos de Asperger era o uso do pedantismo e às vezes se envolvia com estilo de fala literal ou concreta. Aspectos não-verbais da comunicação, tais como uso de gestos espontâneos e expressões faciais estavam ausentes, exagerados ou usados inapropriadamente. Nos testes de inteligência obtiveram resultados medianos e a performance em testes de memória foi melhor. Alguns tinham desenvolvido interesses específicos. (...) Mas a principal anormalidade notada por Asperger foi os comportamentos sociais ingênuos e peculiares, sugerindo que eles tinham perda de qualquer conhecimento intuitivo de como se comportar em situações sociais. Apesar de se retirarem ou evitarem situações sociais, seus pacientes eram capazes de interagir com outras pessoas, mas somente

de maneira estranha, parcial e na qual demonstravam quase uma completa falta de compreensão de regras que governam interações sociais (p. 877-878).

Segundo pesquisa histórica feita por Gillberg (1998) sobre a Síndrome de Asperger, a qual foi publicada em 1998 em seu artigo '*Asperger Syndrome and High Functioning Autism*', o autor encontrou na literatura publicada antes dos anos 80 apenas quatro artigos que se referiam a Psicopatia Autística, além daqueles publicados pelo próprio Asperger. Neste sentido, Roballo (2001) aponta que durante este período:

[...] a descoberta de Asperger não teve repercussão nem reconhecimento da comunidade científica até essa época e, basicamente, quase todas as crianças com traços similares eram diagnosticadas como pertencendo ao quadro do autismo infantil de Kanner. Esse esquecimento parece-me, contudo, significativo, sinalizando para a necessidade de maior compreensão da natureza dos trabalhos realizados pelo próprio Asperger e já revelando a dificuldade em se determinar o quadro patológico da síndrome, bem como as determinações históricas implicadas no processo de produção do conhecimento (p. 20).

Devido ao seu texto ter sido escrito em alemão, as postulações de Asperger ficaram restritas a pesquisadores conhecedores desta língua, sendo retomadas apenas em 1981 por Lorna Wing que após estudar trinta e quatro casos de Psicopatia Autística, em indivíduos entre 5 e 35 anos de idade, na Inglaterra, resgata e difunde na comunidade internacional o trabalho de Asperger, sendo esta autora a responsável por fazer a primeira descrição sistemática daquela síndrome. Esta encontrou nos indivíduos analisados o que ela denominou de ausência de jogo simbólico e ausência de atenção dirigida, complementando as postulações sobre a patologia descrita por Asperger. Devido ao uso regular do termo SA em seus trabalhos, Wing (1981) denominou o distúrbio descrito primeiramente por aquele autor em 1944 como sendo a Síndrome de Asperger. Após resgatar o estudo feito por este autor e publicizá-lo no cenário mundial, o interesse por este assunto cresceu entre os pesquisadores da época. “Mais de 160 artigos e um livro, publicados em língua inglesa (FRITCH, 1991), que discutiam explicitamente a Síndrome de Asperger ou o Autismo de Alta Funcionalidade (HFA) foram publicados” (GILLBERG, 1998, p. 200). Contudo, esta síndrome apenas foi considerada em manuais oficiais para diagnósticos médicos como o *Código de Doenças*

Internacionais (CID)⁶ desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o *Manual de Diagnóstico e Estatística* (DSM)⁷ da Associação Americana de Psiquiatria (APA)⁸, respectivamente em 1993, no caso do CID, e 1994, no caso do DSM.

Ambos os documentos, a saber o CID-10 (1993) e o DSM-V (2013), última versão destes manuais, postulam que a Síndrome de Asperger ainda é uma síndrome com etiologia desconhecida. Contudo, sabe-se que, tanto fatores genéticos quanto ambientais corroboram para o desenvolvimento desta síndrome, que afeta o desenvolvimento neurofisiológico do indivíduo e que por consequência afeta o desenvolvimento social deste, gerando-lhe: 1) problemas na interação social, 2) no entendimento da linguagem (entendimento de expressões linguísticas, corporais e faciais), 3) comportamentos estereotipados e 4) interesse obsessivos por tópicos específicos, restritos e não usuais. Em alguns casos, os indivíduos apresentam a superdotação. Assim, esta síndrome parece ser multicausal.

De acordo com o CID-10 (1993), a Síndrome de Asperger é considerada, nosologicamente, um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), juntamente com o Autismo Infantil, por partilharem de “prejuízos severos e persistentes da tríade: comunicação, interação social e interesses, sendo estes restritos, repetitivos e estereotipados” (DE LIMA; DANIELLE, 2011, p. 254). Já o DSM 5 (2013), postula que a Síndrome de Asperger faz parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), compartilhando assim de núcleos comuns de características. Ambos os documentos,

⁶ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) é uma publicação oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças. A CID utiliza esquema de código alfanumérico que consiste em uma letra seguida de três números a nível de quatro caracteres. Este código é utilizado pelos médicos para realizar um diagnóstico padronizado. Quando você recebe um atestado ou um relatório este código geralmente vem logo após a sigla HD para hipótese diagnóstica. Para consultar o que cada CID 10 significa acesse: <http://cid10.bancodesaude.com.br>. Retirado de: <http://www.bancodesaude.com.br/user/16/blog/que-cid-10>. Acesso em: 29 de abr. 2015.

⁷ O DSM é o manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais da academia americana (APA). É manual diagnóstico porque propõe uma maneira de dar os diagnósticos em psiquiatria, através de um conjunto de sintomas-chave de cada doença, além de classificar, agrupar e codificar cada patologia. Estatístico porque fundamenta suas normas em critérios baseados em dados colhidos de amostras da população e também apresenta esses dados de maneira sucinta na definição de cada transtorno. A última edição, finalizada em maio de 2013, é a quinta, por isso o “5”. Retirado de: <http://fluxodopensamento.com/2013/05/o-que-e-o-dsm-5/>. Acesso em: 29 de abr. 2015.

⁸ A Associação Americana de Psiquiatria (APA), fundada em 1844, é a maior organização psiquiátrica do mundo. É uma sociedade que visa discutir esta especialidade médica, com adesão de mais de 36.000 psiquiatras. Seus médicos membros trabalham juntos para garantir atendimento humanizado e tratamento eficaz para todas as pessoas com transtornos mentais, incluindo deficiência intelectual e transtornos derivados do uso de substâncias. APA é a voz e a consciência da psiquiatria moderna. Adaptado de: <http://www.psychiatry.org/about-apa--psychiatry>. Acesso em: 30 de abr. 2015 às 16:20 (tradução nossa).

supracitados acima, especificam de maneira bastante similares as características desta síndrome com o autismo. No entanto, diferem em classificar a Síndrome de Asperger quanto a esta pertencer ou não ao Transtorno do Espectro do Autista (TEA). O CID-10 (1993) enquadra a SA nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), a qual o autismo infantil também faz parte, devido a partilharem características comuns. Conforme indicam De Lima e Danielle (2011):

A SA foi enquadrada pela décima revisão da Classificação Internacional de Doenças como pertencente ao grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (F84), juntamente com o Autismo Infantil. Dessa forma, os indivíduos deste grupo compartilham de prejuízos severos e persistentes da tríade: comunicação, interação social e interesses, sendo estes restritos, repetitivos e estereotipados. Tais comprometimentos são evidenciados geralmente nos primeiros 5 anos de vida, podendo variar em graus de dificuldades (CID-10, 1993). De acordo com esta classificação, a Síndrome de Asperger (F84.5) é caracterizada pelo mesmo tipo de anormalidades que tipificam o autismo, diferindo deste por não haver “nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem” (p. 252), sendo a maioria de inteligência global normal, embora apresentem comportamentos desajeitados, ocorrendo predominantemente em meninos (p. 254).

Já o DSM-V (2013) em sua nova edição, postula que a SA é um transtorno do neurodesenvolvimento e que esta é parte do transtorno do espectro autista. Neste sentido, a integração da Síndrome de Asperger como sendo parte do espectro autista no DSM-V, se deve ao fato de tais síndromes partilharem, de maneira geral, características comuns ou núcleos comuns de características. Além da SA, o TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. De acordo com este documento, a adoção do critério de núcleos comuns de características para integrar a SA no transtorno do espectro do autismo se deve ao fato de que “características diagnósticas nucleares estão evidentes no período de desenvolvimento” da síndrome (DSM-V, 2013, p. 54).

Como mencionamos acima, os indivíduos Asperger se caracterizam por apresentarem problemas na tríade: comunicação, comportamentos estereotipados e nas relações interpessoais, assim, as características diagnósticas nucleares para serem

válidas necessitam compreender estes fatores. No que se refere à linguagem, em todos os aspectos, no indivíduo Asperger, seu desenvolvimento, ou seja, o aprendizado dos símbolos linguísticos necessários à comunicação humana não é comprometido. Vale ressaltar aqui que nosso entendimento de aprendizado dos símbolos linguísticos, sejam eles gestuais, corporais ou sonoros (ex: fala), se refere à associação destes ao seu significado literal. Apesar da capacidade de aprender a linguagem, a nosso ver, não estar afetada nos indivíduos com SA, sua capacidade de usar estes símbolos em relações interpessoais de maneira adequada, bem como sua capacidade de predizer intenções e entender expressões de duplo sentido como ironia, sarcasmo e humor ou que fogem a lógica literal estão fortemente prejudicadas. A nosso ver, estes prejuízos é o que leva o indivíduo Asperger a falhar nas interações sociais, apresentando comportamentos não condizentes com o contexto e por fim a quebrar as regras do jogo social. Segundo alguns autores (BARON-COHEN, 2000; PELLICANO, 2010), tal fato ocorreria por indivíduos com SA não apresentarem a Teoria da Mente (ToM), que é a capacidade do indivíduo em atribuir estados mentais a outrem ou sobre outrem, como crenças, desejos e pensamentos e predizer suas possíveis reações. Neste sentido, apontamos que professores de LI podem e devem explorar as dificuldades de comunicação interpessoais dos alunos com SA, bem como suas dificuldades de predizer intenções e entender expressões de duplo sentido como ironia, sarcasmo e humor ou que fogem a lógica literal, com intuito de ajuda-los a aprimorar estas habilidades para que assim estes possam ter mais êxito no jogo social.

A neuroeducação e o ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger

A neuroeducação é uma área de investigação científica que objetiva interligar os conhecimentos advindos das pesquisas no campo das neurociências, a ciência que estuda o cérebro, à educação, a ciência do ensino e da aprendizagem. Apesar de ser considerado como um campo recente de estudos, desde os anos 60 se tenta casar estes dois campos científicos. Há 25 anos propôs-se, pela primeira vez, a criação de neuroeducadores. O argumento para a criação desta especialidade residia no fato de que os professores poderiam aprimorar e ou até mesmo transformar as suas práticas através do conhecimento do cérebro. Rato e Caldas (2010) apontam que “embora a ideia de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e prática educacional já não seja

uma novidade, atualmente, com as novas descobertas científicas, a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos (p. 627)”.

Com o advento das descobertas neurocientíficas, tornou-se possível entender um pouco mais e melhor o funcionamento do cérebro humano, inclusive como nosso cérebro aprende e interage com o mundo a sua volta. Devido a isso, estes conhecimentos despertaram um grande interesse em professores e educadores por esta ciência do cérebro. Conforme aponta Silva (2012):

(...) atualmente, observa-se um grande interesse por parte de educadores em temas relacionados ao cérebro. Em publicações especializadas para professores, é frequente a publicação de artigos que têm o cérebro como assunto, discutindo as possíveis implicações das descobertas da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem (p. 234).

Com o atual panorama da inclusão, a qual é amparada por lei, e a falta de formação específica dos professores para atuarem em contextos de inclusão, incluindo os de inglês, foco deste estudo, para atuar neste “novo” âmbito de trabalho, muitos docentes começam a sentir a necessidade de buscar meios para exercer a sua prática profissional de maneira que o aluno com NEE possa ser contemplado, incluído e integrado na sala de aula do contexto regular de ensino. Neste sentido, muitos educadores procuram na ciência do cérebro, a saber, a neurociência, uma possível explicação de como este ensino-aprendizado ocorreria. Para Ribeiro e Sena (2014):

Compreender como o aluno aprende possibilita ao professor buscar uma forma mais adequada de estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem com os educandos, a fim de favorecer uma melhor organização do ensino. Professores que compreendem a aprendizagem como processo humano que tem raízes biológicas e condicionantes socioculturais adotam uma gestão mais eficaz, tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes (RIBEIRO; SENA, 2014, p. 69).

Considerar especificidades de aprendizagem, a nosso ver, é o primeiro passo para que educadores e professores, inclusive os de inglês, tenham sucesso em suas práticas profissionais, em especial se esta for voltada ao contexto inclusivo de ensino, em especial quando voltado para alunos com SA, pois, conhecer e entender as possibilidades neurofisiológicas dos alunos com esta patologia é de suma importância

para que o professor de LI possa elaborar suas aulas e desenvolver o seu trabalho de maneira inclusiva e integratória.

Neste sentido, corroboramos a afirmação de Ribeiro e Sena (2014):

A aproximação da neurociência com as questões ligadas ao processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem tem motivado inúmeras pesquisas e reflete uma visão contemporânea sobre a manifestação da condição humana. Carvalho (2010) salienta que as ciências do cérebro podem contribuir para o enriquecimento teórico-metodológico do campo da Educação, oferecendo informações científicas essenciais para a melhor compreensão da aprendizagem, enquanto um fenômeno multifatorial e complexo (p. 65).

A neuroeducação é um recente campo de estudo e que, a nosso ver, pode subsidiar o professor de LI em sua prática profissional, pois, este campo de conhecimento possibilita ao professor, ancorado nas descobertas da neurociência, entender como o cérebro funciona, isto é, como ele aprende, interpreta e assimila o mundo a sua volta. Portanto, a nosso ver, tais conhecimentos podem subsidiar o trabalho do professor para que ele possa adequar sua prática de maneira a considerar as especificidades dos alunos com NEE, em especial os SA, e assim, fazer uma integração efetiva destes.

No item subsequente, apresentamos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

Para atingirmos os objetivos propostos, a saber, discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI para o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e identificar se o referencial teórico da neuroeducação pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger, realizamos uma entrevista com a presidente da comissão que estuda a reformulação do currículo do curso de Letras-Inglês da UEL (identificada aqui como ME)⁹. A entrevista tinha como objetivo identificar 1) como aquela comissão está pensando a questão da inclusão, 2) sua importância para a formação inicial dos futuros professores de LI e 3) quais áreas do

⁹ Entrevista concedida em: 29/04/2014.

conhecimento, na perspectiva da docente entrevistada, poderiam contribuir para a formação do professor de LI.

Após a transcrição os dados foram analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), que sugere que a análise de produção de textos (orais e/ou escritos) considere o contexto de produção, os objetivos, o emissor, o destinatário, entre outros fatores. Assim, emprestamos concepções centrais advindas do ISD para identificar, na entrevista oral, marcas linguísticas reveladoras da concepção da formação de professores para o ensino-aprendizagem de LI a alunos SA.

Tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal idealizador, para o ISD importa considerar o contexto de produção de textos – local e o momento da produção, o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico; a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais representados pelo emissor (enunciador) e pelo receptor (destinatário), e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir com sua produção de linguagem. Isto posto, ao analisarmos os dados, buscamos identificar elementos linguísticos presentes na fala da entrevistada que pudessem auxiliar no cumprimento de nossos objetivos.

Discussão e resultados

Após a análise da entrevista, identificamos que ME, considerando o seu papel social (BRONCKART, 2003), a saber o de entrevistada, de presidente da comissão que está repensando o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, e parte do corpo docente do curso de Letras-Inglês da mesma Universidade, produz seu texto oral – entrevista – oscilando entre suas experiências, crenças e opiniões pessoais, marcado pelo uso do pronome “eu”. Por outro lado, quando ME utiliza o pronome “nós”, como no excerto 1, identificamos a presença de seu contexto de atuação enquanto professora-formadora na disciplina de Estágio. Já o termo “a gente”, reporta, em seu discurso, as vozes dos membros que compõe a comissão, revelando um discurso, ao mesmo tempo implicado com um coletivo presente (BRONCKART, 2003). Conforme Bronckart (2006, p. 146), “os conhecimentos presentes no agente, referentes à temática que será expressa no texto” são mobilizados à medida que o produtor do texto (docente do curso de Letras/UEL e então presidente de uma comissão formada para discutir um possível novo

currículo para aquele curso) – e considera seu destinatário (aluno egresso do curso de Letras-Inglês da UEL e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem daquela mesma Instituição, cujo interesse de pesquisa é conhecido pela maioria dos docentes do curso). Assim, os elementos linguísticos presentes no texto oral analisado revelam a preocupação da entrevistada de se colocar como professora-formadora e docente do curso de graduação, mas também denotam o cuidado de não desconsiderar o tema mobilizado (inclusão de alunos NEE e a formação de professores de LI para atuar naquele contexto, como menos importante). Os dados revelam também que, apesar da entrevistada classificar o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL entre “bom e ótimo”, ela ressalta que as práticas precisam ser constantemente repensadas, o que demonstra que ME – em seu papel social de presidente da comissão -, constrói em seu discurso o reconhecimento da necessidade da constante busca pelo conhecimento e pela formação continuada do professor. Assim, como afirma ME, pensar um profissional minimamente capaz de exercer sua profissão é o desafio das discussões daquele grupo.

Conforme podemos observar no excerto 1, quando questionada sobre a realidade do contexto inclusivo nas escolas, ME afirma que, em suas experiências:

Excerto 1: “[...] nós nunca recebemos nenhuma orientação (da escola) e nunca percebemos alunos que tivessem algum tipo de transtorno [...]” (ME, 04/2014).

Apesar de ME afirmar nunca ter experienciado explicitamente em sua prática como professora o contexto inclusivo de ensino, ela não indica, em seu texto oral, descartar a possibilidade de uma formação voltada a este público (“uma disciplina específica”; “com profissionais que saibam e entendam disso”). Contudo, acredita que esta formação deva ser feita por profissionais da área (de psicologia e neurociências) devido à falta de experts no campo do ensino de LI. Apesar da professora formadora demonstrar reconhecer a importância deste campo de atuação, a saber, o ensino de LI a alunos com NEE, incluindo SA, e do atual e crescente processo inclusivo, a mesma deixa claro, em um trecho na entrevista, que:

Excerto 2: [...] *embora os transtornos não sejam o foco atual deste currículo, a heterogeneidade certamente é. Quem está na prática é inevitável você pensar que você tem*

alunos que aprendem muito diferente dos outros. De uma certa forma, embora a gente não trate das patologias, a gente trata da importância de estar atento e procurar corresponder a essas diferentes formas de aprender. E quando eu digo procurar corresponder, eu quero dizer de fato, procurar corresponder. Porque a gente sabe que é difícil. É muito difícil né. Eu não acho que reconhecer e saber e estudar, por exemplo, os transtornos, também resolve. Eu acho que vai continuar sendo muito difícil, porque, em geral, são alunos que requerem, tipos de atenção diferenciada, tempo diferenciado pros trabalhos, é: ++¹⁰, toda uma outra organização né, outra tática.

Para ela, uma das maneiras de contemplar esta realidade e formar futuros professores para atuar no contexto seria ter no currículo dos cursos de LI:

Excerto 3: [...] uma disciplina específica que possa tratar disso é: com profissionais que saibam e entendam disso, né, que talvez hoje com exceção da [...] no nosso departamento, na nossa área, não haja mais ninguém. E eu acho que deveria ter para além disso. Sem desmerecer nenhum tipo de conhecimento, eu ainda vejo que é uma disciplina que poderia ser dada, dada não, feita inclusive, cursada, outra coisa que a gente tem pensado bastante em o que o nosso aluno pode fazer fora daqui [...]. [...] pensando até que essa disciplina fosse muito apropriada de ser trabalhada no campo com profissionais da área de psicologia de neurociências e profissionais de outras, enfim, com outros tipos de formação. [...] que não fosse uma disciplina que você vai e estuda a doença, vamos chamar, o transtorno né e as razões, as causas e as consequências e a forma de tratar, mas, isso precisa ser também presente nas disciplinas que tratam da prática, que tratam do ensino- aprendizagem e da formação do professor.

Como aponta ME no excerto 3, a necessidade de uma disciplina específica ministrada por pessoas que “entendam” e “saibam” sobre TGD parece revelar a necessidade de contemplar de forma mais efetiva este campo de estudos nos cursos de LI. Por outro lado, é possível perceber que, na prática, a formação de professores de LI dentro da grande área da LA ainda não se interpõe como trans/multidisciplinar. Apesar de ME não indicar claramente a neuroeducação como um dos possíveis referenciais teóricos a serem explorados para a formação do futuro professor de LI para atuar no contexto inclusivo, ela menciona o campo “da neurociência”, o qual a neuroeducação é parte. A nossa ver, isso implica que ME reconhece que este campo do conhecimento

¹⁰ Sinal utilizado para indicar cada segundo de pausa durante a fala.

pode dialogar com a LA e colaborar para um fazer docente pautado em conhecimentos que possam contribuir para um ensino menos exclusivo. A menção que ME faz à falta de experts na área de ensino de LI, para lecionar à alunos com TGD, em especial os com SA, e formar futuros professores para atuar no contexto inclusivo (“talvez hoje com exceção da (...) no nosso departamento, na nossa área, não haja mais ninguém”) pode ser encarada, a nosso ver, como uma justificativa para esta realidade ainda não estar contemplada de forma efetiva nos cursos de LI. Evidentemente, é preciso considerar que, por ter em mente seu destinatário, ME procura ainda que inconscientemente, enfatizar que no departamento onde ela atua na Universidade em questão, exista um/uma docente que “saiba e entenda” de questões relacionadas ao ensino de LI a alunos com NEE. Contudo, trata-se de uma “exceção”. Além disso, como evidencia ME no excerto 1, a falta de contato explícito dos professores formadores e futuros professores de LI, em suas práticas diárias, com alunos TGD, também pode ser encarada como um fator para esta realidade ainda não estar incluída de forma efetiva nos cursos de LI. Apesar de ME reconhecer o constante e crescente processo inclusivo e enfatizar que este contexto é uma realidade e não deve ser desconsiderado, vivenciamos ainda à falta de experts em nossa área para formar estes futuros professores para lidar com as realidades de sua época. Corroborando a visão de ME, a integração com professores/profissionais de outras graduações/áreas do conhecimento seria uma saída viável e rápida para atender a esta demanda social, pois, traria a transversalidade daquele tópico de estudos para o curso, bem como contribuiria para uma LA trans/indisciplinar. Acreditando ser o indivíduo um ser biológico e sócio-historicamente construído, vemos na neurociência, um campo transdisciplinar do conhecimento, e na perspectiva neuroeducacional uma possibilidade viável para subsidiar os professores de inglês e/ ou até mesmo transformar o ensino-aprendizagem de LI neste contexto.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI, o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e se o referencial teórico da neuroeducação pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger. Após a análise da entrevista, percebemos que apesar da questão da inclusão permear as discussões daquela comissão, esta realidade ainda não ocorre dentro do

referido curso, indicando, a nosso ver, que os futuros professores de LI ainda não estão aptos para atuar na sala de aula do século XXI, no que tange as questões da inclusão. Neste sentido, acreditamos que, considerar a relevância do atual, crescente contexto inclusivo faz-se necessário para que a formação inicial deste profissional do século XXI possa ir ao encontro da atual realidade das escolas públicas deste país. Visto isso, reafirmamos que o referencial teórico da neuroeducação seria uma possibilidade viável para subsidiar os conhecimentos dos futuros professores de inglês para atuar junto a alunos com SA e atingir a atual demanda escolar, pois, nos últimos dez anos este campo de pesquisa, amparado pelas descobertas da neurociência, já ofereceu inúmeras contribuições para se desvendar, entender e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (TOKUHAMA-ESPINOZA, 2008) e, a nosso ver, estes conhecimentos possibilitariam aos futuros professores de LI fazerem de sua prática uma efetiva inclusão dos alunos com SA.

Finalmente, enfatizamos a importância de diálogos com outras áreas do conhecimento para que a LA passe, cada vez mais, a constituir-se como um campo que possibilite novos fazeres docentes contemplando a realidade do ensino de línguas na contemporaneidade.

Referências

APA (Associação Americana de Psiquiatria). *Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM-V*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013. p. 917.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1944. p. 37-92.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: A fifteen year review. In: Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H.; Cohen, D. J. *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). New York, NY, US: Oxford University Press, 2000. p. 3-20.

BOWLER, D. M. “Theory of mind” in Asperger’s syndrome. *J. Child Psychology*, 33, 1992. p. 877-893.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, 2006.

CARVALHO, F. A. H. *Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente*. Trab. educ. saúde. 2010, vol. 8, n. 3, p. 537-550.

CRUICKSHANK, W. M. *A new perspective in teacher education: the neuroeducator*. Journal of learning disabilities, 24, 1981. p. 337-341.

DALL'ACQUA, M. J. C; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo inclusivo em nosso contexto educacional (p. 17-31). In: VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 162.

DE LIMA, S.; DANIELLE, C. *Habilidades Sociais em Crianças com a Síndrome de Asperger: Uma Revisão Bibliográfica*. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVIII Jornadas de Investigación - Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. p. 253-257.

FRITCH, U. *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.

GILLBERG, C. *Asperger syndrome and high-functioning autism*. British Journal of Psychiatry, 172, 1998. p. 200-209.

KANNER, L. *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous Child. 2, 1943. p. 217-250.

MOITA LOPES, L. P. DA. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*. (1993). Porto Alegre: Artes Médicas.

PELLICANO, E. *Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism*. Developmental Psychology, 2010, Vol. 46(2), p. 530-544.

RATO, J. R; CALDAS, A. C. Neurociências e educação: realidade ou ficção? In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA*. 7, 2010, Braga. Actas Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 626-644.

RIBEIRO, B. B; SENA, C. C. B. *Diálogos entre Neurociência e Educação: uma aproximação possível*. Revista Científica CENSUPEG, n. 3, 2014. p. 64-72.

ROBALLO, S. *O Outro Lado da Síndrome de Asperger*. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SILVA, C. L. *Professores pensando sobre neurociência e educação*. Veras-revista acadêmica de educação, Vera Cruz, v. 2, n. 2, 2012. p. 232-247.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. *The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Capella University, Minneapolis, Minnesota.

TONELLI, J. R. A. *A "Dislexia" e o Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa*. 2012. 559 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

WAHLBERG, E. *Síndrome de Asperger: Criterio diagnóstico y cuadro clínico*. VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. 2005. Vol. XVI, p. 279-283.

WILLINGHAM, D. T. *Three problems in the marriage of neuroscience and education*. Cortex, 45 (4), p. 544-545.

WING, L. *Asperger syndrome: a clinical account*. Psychol. Med., 21, 1981, p. 115-129.

_____, L; GOULD, J. *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 1979. p. 11-29.

(RE) THINKING ENGLISH TEACHERS INITIAL EDUCATION IN XXI CENTURY: NEUROSCIENCE IN THE CLASSROOM AND HOW IT CAN HELP THE TEACHING-LEARNING OF STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME

ABSTRACT

This article discusses the English language teaching-learning for students with Asperger Syndrome (AS), considering the English teachers (LI) initial education receive to work in inclusive context. Having the neuroeducation as a support theory, we aim to discuss: 1) the initial education of LI teachers in the twenty-first century and 2) the teaching-learning of English for AS students. The data was analyzed based on the Socio-Discursive Interactionism (SDI) and obtained from an interview with a professor and teacher educator of the English language course at the State University of Londrina (UEL) and chairman of the committee that

is rethinking the current curriculum of the course. We conclude that, although there are: 1) new directions indicated by the field of neuroeducation, to understand and improve the process of teaching and learning, and 2) laws that regulate the inclusion process, the English teachers do not receive initial training to work in the inclusive education context along with students with AS.

Keywords: english teacher education, english teaching-learning, asperger syndrome.

Recebido em 12/05/2015.

Aprovado em 07/07/2015.