

# O ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger na perspectiva docente

Eduardo Pimentel da Rocha

Juliana Reichert Assunção Tonelli

*“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (Paulo Freire)*

Resumo: Este artigo objetiva discutir as possibilidades e os desafios do ensino de inglês (LI) a alunos com a Síndrome de Asperger (SA) na perspectiva docente. Para isso, analisamos as respostas de uma pergunta inserida em um questionário aplicado junto a professores participantes de um evento de extensão na Universidade Estadual de Londrina. Para fins de análise, utilizamos os conceitos de segmento de tratamento temático, segmento de orientação temática e contexto de produção dos textos, advindos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2012). Os resultados revelaram que a falta de conhecimento sobre a SA, por parte dos professores participantes respondentes (PPR) do questionário, a ausência de materiais adequados para o ensino de LI a alunos com a SA e as especificidades/características de aprendizado e de comportamento do aprendiz com a SA são fatores determinantes no que tange às possibilidades e os desafios do ensino de LI para esses aprendizes. Considerando a existência de lei, em nosso país, a qual determina a inclusão de aprendizes com necessidades educacionais especiais no âmbito regular de ensino, apontamos que investir no desenvolvimento de materiais adequados ao ensino de LI a alunos com a SA, como também na “aprendizagem” continuada daqueles PPR sobre esta síndrome e suas especificidades pode ser o início para que o ensino de LI, a esse público, deixe de ser um desafio e passe a ser visto como uma possibilidade para sua real inclusão na comunidade escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Síndrome de Asperger. Inclusão. Interacionismo Sociodiscursivo.

*Abstract: This article aims to discuss the possibilities and challenges of English Language Teaching (ELT) to students with the Asperger's Syndrome (AS) from a teacher's perspective. Data collected comprised the answers to one question of a questionnaire applied to teachers attending an extension event at the State University of Londrina. For the purposes of analysis, the concepts of thematic treatment segment, thematic orientation segment and the context of text production from the Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2003; 2012) were used. Results revealed (a) the lack of knowledge about the AS by the questionnaire respondents, (b) the absence of adequate materials for ET to students with the AS, and (c) the aspects of such students' learning and behavior, all of which are determining factors regarding the possibilities and challenges of ELT for students with AS. Considering the legislation in our country, which determines the inclusion of students with special educational needs in the regular context of education, we highlight the importance of ELT material development/production that is suitable for students with the AS, as well as for teachers' continuing education concerning the syndrome and its specificities. If these courses of actions are implemented, ELT to students with the AS may gradually cease to be seen as a challenge and begin to be regarded as a real possibility of inclusion in several spheres: at the school, community and society.*

*Keywords: English Language Teaching. Asperger's Syndrome. Inclusion. Socio-Discursive Interactionism.*

## 9.1 Introdução

A inclusão de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial (NEE),<sup>1</sup> sejam estes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)<sup>2</sup> ou não,

- 
- 1 Faz-se necessário esclarecer que um aprendiz com a Síndrome de Asperger (SA) é um aprendiz com Necessidade Educacional Especial (NEE), no entanto, um indivíduo com NEE não necessariamente será um indivíduo com a SA. Assim, ao utilizarmos o termo NEE, estamos nos referindo aos aprendizes com a SA e todos aqueles que se enquadrarem nesta terminologia. Quando a referência for específica aos aprendizes foco deste trabalho, a sigla SA será utilizada.
  - 2 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Podem ser considerados TGD, segundo o Código Internacional de Doenças, em seu 10º volume, CID-10, os seguintes transtornos: autismo clássico, Síndrome de Asperger,

nas salas regulares da educação básica do Brasil é recente, porém, já é uma realidade vivenciada pelos professores<sup>3</sup> de nosso país.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN) nº 12.796, de 4 de Abril de 2013,<sup>4</sup> a qual regulamenta a educação neste país, garante em seu artigo 58 nos incisos 1, 2 e 3 que:

“§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2013, s/p., grifo nosso).

No entanto, mesmo com a existência da LDBN, a nosso ver, no que concerne a oferta do ensino, incluindo o de inglês (LI), de qualidade ao aluno com NEE, em especial àqueles com a Síndrome de Asperger (SA), foco deste artigo, essa ainda está aquém do estabelecido nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país.

---

Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Adaptado de: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Cf.: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7120fasciculo9pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120fasciculo9pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

- 3 Externamos aqui nossos mais sinceros agradecimentos aos professores participantes do I Ciclo de Palestras sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento que, gentilmente, permitiram a utilização de suas repostas para compor a escrita deste trabalho de pesquisa. Agradecemos também o apoio do Núcleo Regional de Londrina (NRE) e da Universidade Estadual de Londrina, mais especificamente, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/UEL) desta instituição, os palestrantes e todos os demais membros da comissão organizadora que contribuíram efetivamente para que o I Ciclo fosse realizado.
- 4 A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. As alterações, com relação ao artigo e aos incisos citados, consistem na mudança da terminologia “necessidades educacionais especiais” por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Cf.: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Como destacam Costa, Medrado e Quirino (2014, p. 2):

Nas últimas décadas, ocorreram reformas na legislação e políticas educacionais brasileiras que buscam ampliar o acesso dos alunos com deficiência às escolas da rede regular de ensino. De fato, os dados do Censo da Educação Básica de 2013 demonstram um aumento significativo no número de alunos incluídos nas classes comuns [...]. No entanto, conforme afirmam Ferreira e Ferreira (2013), parece haver uma prioridade em prestar contas aos compromissos internacionais do governo através de índices, enquanto os aspectos qualitativos do processo de inclusão vêm sofrendo pouca ou nenhuma transformação.

A ausência de qualidade da educação inclusiva, destacada por Ferreira e Ferreira (*apud* COSTA; MEDRADO; QUIRINO, 2014), ocorre pelo fato de que muitos professores de LI, a nosso ver, não tiveram formação inicial<sup>5</sup> para atuar em tais contextos, os quais, conforme discutido em Tonelli (2016), são emergentes na contemporaneidade. No que se refere à formação continuada, observa-se que são ainda poucos os professores que buscam algum tipo de aprendizagem continuada (RODRIGUES, 2008), mesmo frente a estes “novos” alunos, que, em decorrência do fortalecimento das políticas de inclusão, frequentam as salas de aulas do ensino regular no Brasil. Ademais, conforme pontuado por Medrado e Dantas (2014), apesar da publicação de documentos como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,<sup>6</sup> “uma formação aliada aos preceitos da educação

---

5 Vale ressaltar que o artigo 59, no inciso § 3, da LDBN de 1996, assegura a formação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2013, s/p. grifo nosso). Além de dispor sobre a formação de professores, este documento, também, no artigo 59, inciso 1, trata sobre a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, há a necessidade e a obrigatoriedade, por advento de lei, por parte dos cursos de nível superior, de preparar seus licenciandos e futuros professores para que estes estejam aptos a enfrentar tal realidade de sua prática de trabalho e, indo mais além, oferecer um ensino de qualidade a esses alunos por meio da implementação de práticas inclusivas de ensino. Cf.: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

6 A Resolução CNE/CP n. 1/2002 define no Art. 06 que os currículos das instituições de ensino superior para formação docente devem contemplar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 03).

inclusiva parece distante da realidade do professor de línguas” (MEDRADO; DANTAS, 2014, p. 4).

Em consonância com Balbino-Neto e Medrado (2011), ressaltamos que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não se organizaram e não estruturaram seus currículos para, de fato, considerar a formação dos professores de LI para atuar junto a alunos com NEE, sendo este mais um fator contribuinte para a ausência de qualidade da educação inclusiva em nosso país.

Vale ressaltar ainda que, conforme o artigo 61 da LDBN de 2013, caberá às IES a formação de professores “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2013, s/p., grifo nosso). Considerando que a educação a alunos com NEE, ou educação especial, é tida como uma modalidade de educação em nosso país, faz-se necessário que as IES se preocupem e ofereçam tal formação. Assim, visto que, a cada ano, as políticas para a inclusão de aprendizes com NEE crescem e se fortalecem no Brasil e no mundo, defendemos a urgência de pensar o ensino de qualidade de LI a aprendizes com a SA.

Mediante o exposto, neste artigo objetivamos discutir as possibilidades e os desafios no ensino de LI a aprendizes com a SA a partir dos dizeres dos professores participantes respondentes (PPR) de um questionário semiestruturado aplicado durante o I Ciclo de Palestras sobre TGD, ocorrido em 2014 na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Este artigo está organizado em 5 partes. Primeiramente, trazemos um breve panorama histórico sobre a SA. Em seguida, descrevemos o I Ciclo de Palestras sobre TGD. A terceira parte é destinada à metodologia de pesquisa utilizada. Na quarta parte, apresentamos a análise e, por fim, a quinta parte é dedicada às considerações finais.

## **9.2 A síndrome de asperger: um panorama**

A SA, descrita primeiramente pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger em 1944, é parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e tem predominância em indivíduos do sexo masculino.

Asperger, em seu estudo, 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). Esses meninos, segundo o autor, apresentavam um distúrbio fundamental nas funções expressivas, bem como um comportamento marcante (diferente do usual). Para Asperger (1944), tais especificidades, causadas pelo distúrbio, provocavam severas dificuldades nas interações sociais desses indivíduos.

De acordo com Bowler (1992), Asperger esboçou as principais características dessa síndrome e descreveu esses 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 (BOWLER, 1992, p. 877-878, grifo nosso).

Mesmo sendo um enorme achado científico, à época, segundo pesquisa histórica feita por Gillberg (1998), sobre a SA, a qual foi publicada em 1998 em seu artigo “Asperger Syndrome and High Functioning Autism”, este autor afirma que “na literatura publicada antes dos anos de 1980, tirando os escritos publicados pelo próprio Asperger [...], Eu encontrei<sup>7</sup> apenas quatro artigos que se referiam à ‘psicopatia autística’<sup>8</sup> [...]” (GILLBERG, 1998, p. 200).

Roballo (2001, p. 20) aponta que, durante este período:

---

7 Vale ressaltar que os achados de Hans Asperger foram escritos em alemão, o que dificultou a sua disseminação na comunidade científica, à época.

8 O uso do termo “psicopatia”, por Asperger, ocorreu devido ao fato de que “a denominação de psicopatia – era o termo utilizado para designar os transtornos de personalidade na época” (WAHLBERG, 2005, p. 280), para aqueles indivíduos que apresentavam algum tipo de transtorno de personalidade ainda na infância, diferentemente das psicoses adultas, como a esquizofrenia (WAHLBERG, 2005).

[...] 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.<sup>9</sup>

Após muitos anos sem repercussão, Lorna Wing, ao 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, em 1981, o trabalho de Asperger, sendo essa autora a responsável por fazer a primeira descrição sistemática daquela síndrome. Em sua pesquisa, Wing encontrou nos indivíduos por ela analisados o que denominou de “ausência de jogo simbólico” e “ausência de atenção dirigida”, complementando o postulado sobre a síndrome descrita por Asperger. Devido ao uso regular do termo SA em seus trabalhos, Wing denominou o distúrbio descrito primeiramente por aquele autor em 1944 como sendo a SA.

Posteriormente à publicação dos estudos de Asperger no cenário mundial, o interesse por esse 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 foram publicados” (GILLBERG, 1998, p. 200). Contudo, a síndrome apenas foi considerada em manuais oficiais para diagnósticos médicos como a Classificação Internacional de Doenças (CID),<sup>10</sup> desenvolvido pela Organização Mundial da

---

9 Leo Kanner, um psiquiatra infantil austríaco, descreveu, em 1943, um grupo de crianças, mais especificamente 11, sendo oito meninos e três meninas, que possuíam um quadro único de desordem mental severa e que também apresentavam características comuns (ORRÚ, 2010; KLIN, 2006), sendo algumas semelhantes às descritas por Asperger em seu trabalho. Dentre as características apresentadas pelas crianças, a mais notada por Kanner, segundo Roballo (2001), era a incapacidade destas em se relacionarem interpessoalmente, como, também, a obsessiva insistência em permanecerem na mesmice. Devido às características apresentadas pelos indivíduos analisados, Kanner intitulou seu trabalho de *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), o qual foi publicado em 1943 pelo periódico *Nervous Child* (KLIN, 2006).

10 A Classificação Internacional de Doenças (CID) e Problemas Relacionados à Saúde 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 em nível de quatro caracteres. Este código é utilizado pelos médicos para realizar um diagnóstico padronizado. Assim, quando você recebe um atestado ou um relatório, o código geralmente vem logo após a sigla HD para hipótese diagnóstica. Cf.: <<http://www.bancodesaude.com.br/user/16/blog/que-cid-10>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

Saúde e pelo Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM)<sup>11</sup> da Associação Americana de Psiquiatria, em 1993, no caso do CID, e 1994, no caso do DSM.

De acordo com o CID-10 (1993), a SA é considerada, nosologicamente,<sup>12</sup> um 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). Nesse sentido, os critérios para o diagnóstico dessa síndrome, segundo o CID-10 (1993), são:

**Quadro 1** Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10.

<b>Critérios Diagnósticos para F84.5 – 299.80 Transtorno de Asperger</b>
<p><b>A.</b> Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes quesitos:</p> <p>(1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;</p> <p>(2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares;</p> <p>(3) ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas);</p> <p>(4) falta de reciprocidade social ou emocional.</p>
<p><b>B.</b> Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos:</p> <p>(1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco;</p> <p>(2) adesão aparentemente inflexível e rotinas e rituais específicos e não funcionais;</p> <p>(3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);</p> <p>(4) insistente preocupação com partes de objetos.</p>
<p><b>C.</b> A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</p>

(continua)

11 O DSM é o manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais da academia americana de psiquiatria. É manual diagnóstico porque propõe uma maneira de dar os diagnósticos em psiquiatria por meio 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”. Cf.: <<http://fluxodopensamento.com/2013/05/o-que-e-o-dsm-5/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

12 De acordo com o dicionário *on-line Michaelis*: “nosologia – Med1 Descrição, definição e estudo das doenças em todas as suas circunstâncias. 2 – Tratado a respeito das doenças”. Cf.: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues<portugues&palavra=nosologia>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

**Quadro 1** Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10. (continuação)

<b>Critérios Diagnósticos para F84.5 – 299.80 Transtorno de Asperger</b>
<b>D.</b> Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por exemplo, palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos).
<b>E.</b> Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.
<b>F.</b> Não são satisfeitos os critérios para outro transtorno invasivo do desenvolvimento ou esquizofrenia.

Fonte: Brito *et al.* (2013, p. 172).

Já o DSM-V (2013) postula que a SA faz parte do TEA, sendo assim, o diagnóstico para esta síndrome deve obedecer aos critérios a seguir:

**Quadro 2** Critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, segundo o DSM-V.

<b>Critérios Diagnósticos do DSM-V – Transtorno do Espectro do Autismo</b>
Deve preencher os critérios 1, 2 e 3 abaixo:
<b>1</b> – Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a. déficits expressivos nas comunicações verbal e não verbal usadas para a interação social; b. falta de reciprocidade social; c. incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
<b>2</b> – Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo: a. comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b. excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c. interesses restritos, fixos e intensos.
<b>3</b> - Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.
<b>Justificativas:</b> Novo nome para a categoria, Transtorno do Espectro do Autismo, que inclui transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

Fonte: Adaptado do *website: autismo e realidade* (2017).<sup>13</sup>

13 Cf: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

Como se pode notar, ambos os documentos supracitados especificam de maneira bastante similar as características da SA com o autismo. No entanto, diferem em classificá-la como pertencente ou não ao TEA. O CID-10 (1993) enquadra a SA nos TGD, no qual o autismo infantil também faz parte, devido ao fato de partilharem características em comum. Nesse sentido, conforme apontam De lima e Danielle (2011, p. 254, grifo nosso):

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’, [...] sendo a maioria de inteligência global normal, embora apresentem comportamentos desajeitados, ocorrendo predominantemente em meninos.

Já o DSM-V (2013) postula que a SA é um transtorno do neurodesenvolvimento e que este é parte do TEA. A integração da SA como sendo parte do espectro autista, nesse documento, deve-se 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 a APA (2013), 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 (APA, 2013, p. 54).

O exposto acima, a nosso ver, evidencia a dificuldade em se enquadrar e diagnosticar de maneira precisa e correta os diversos transtornos que comprometem as interações sociais e de desenvolvimento e entendimento da linguagem verbal e corporal em um indivíduo, bem como nominá-las. Apesar de esses indivíduos, os pertencentes ao TEA, conforme menciona o DSM-V, partilharem núcleos comuns de características, apontamos que é necessário cuidado para não confundir ou atribuir de forma errônea diagnósticos que podem comprometer a vida e o desenvolvimento psicológico destes.

No que se refere à sala de aula, em especial a de LI, acreditamos ser essencial que o professor (re)conheça as características principais da SA para que possa encaminhar suas aulas de forma a incluir o aluno, garantindo, assim, o seu direito de aprendizagem.

Reconhecemos que diagnosticar corretamente o indivíduo não é tarefa simples e não cabe ao professor fazê-lo. Todavia, acreditamos que os critérios para diagnóstico apresentados nos quadros 1 e 2 podem servir para que o docente crie estratégias de sala de aula e faça adaptações na metodologia de ensino que favoreçam o aluno com a SA.

Considerando o referencial teórico-metodológico que sustenta este artigo, o ISD, conhecer o contexto de geração dos dados é essencial, uma vez que buscamos identificar a visão dos participantes de um evento de extensão acerca das possibilidades e dos desafios do ensino de LI a alunos com a SA. Por isso, trazemos no próximo subitem, uma descrição sobre o I Ciclo de Palestras sobre TGD.

### **9.3 O I ciclo de palestras sobre transtornos globais do desenvolvimento: implicações para o ensino e a aprendizagem na educação básica**

O “I Ciclo de Palestras sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento: implicações para o ensino e a aprendizagem na educação básica” foi uma iniciativa dos autores deste artigo, promovido pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP)<sup>14</sup> da UEL em parceria com o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina. O I Ciclo surgiu da necessidade, expressada pela coordenadora do NRE de Londrina, de a universidade<sup>15</sup> oferecer atividades com vistas a possibilitar uma formação continuada para subsidiar com conhecimento os professores que atuavam no contexto inclusivo de ensino nos municípios compreendidos por aquele núcleo.<sup>16</sup>

---

14 Iniciado em 1989, o projeto NAP transformou-se, em 2003, em programa de extensão para assessorar professores de inglês, especialmente da rede pública. Por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região. Cf.: <<http://www.uel.br/cch/nap/>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

15 Destaca-se aqui a obrigação social da universidade, enquanto instituição pública de ensino, de contribuir com e para o desenvolvimento da sociedade, não sendo essa apenas uma produtora, mas também, uma divulgadora de conhecimento.

16 O NRE de Londrina compreende o município de Londrina e região, como: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.

Assim, contando com a colaboração do NRE, os idealizadores do evento, juntamente com o NAP-UEL, ficaram responsáveis por oferecer o local para a realização do evento, entrar em contato com os palestrantes e agendar as datas de cada fala. O NRE de Londrina, por sua vez, ficou responsável por entrar em contato com os professores de LI e professores de apoio educacional especializado (PAEE),<sup>17</sup> dispensá-los de suas atividades nos respectivos dias das palestras, para que fosse possível a estes comparecer às falas, bem como divulgar o evento nas escolas do município.

Considerando nossa atuação docente, o público alvo do I Ciclo de Palestras sobre TGD foi, a princípio, os professores de LI e professores que atuavam como PAEE nas escolas dos municípios compreendidos por aquele núcleo. A pedido da coordenadora do NRE de Londrina, professores de língua portuguesa também foram convidados a participar do I Ciclo de Palestras. Além disto, visto que o evento era aberto à comunidade, qualquer pessoa que tivesse interesse nas discussões era bem-vinda. A partir da análise do perfil dos participantes do I Ciclo, por meio das respostas arroladas no bloco I do questionário aplicado, identificamos que o público presente no evento foi bastante variado, tanto com relação à idade quanto com relação à sua formação acadêmica e área de atuação nas escolas (docência, direção, coordenação pedagógica, por exemplo). De modo geral, o evento contou com a participação de alunos e professores do curso de Letras-Inglês da UEL, de pedagogos, psicólogos, professores de História, Educação Física, Física, Química, Geografia, Ciências Sociais, entre outros, bem como com professores de municípios vizinhos. Na nossa perspectiva, tal fato, longe de ser uma fatalidade, revela não somente o interesse daqueles envolvidos com a educação básica em questões relacionadas a alunos com NEE, como também a carência de cursos e eventos de extensão que subsidiem a atuação docente no contexto em tela.

Ao idealizarmos o I Ciclo de Palestras sobre TGD, intencionamos oferecer, naquele espaço de discussão, a possibilidade de formação continuada aos professores,

---

17 O professor de apoio educacional especializado (PAEE) é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos de educação básica e educação de jovens e adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino. Cf.: Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação – Instrução n. 004/2012 – SEED/SUED. Cf: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0042012suedseed.PDF>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

bem como promover reflexões sobre o ensino de LI para alunos com TGD, em especial àqueles com a SA. Além disso, buscamos identificar a visão dos participantes desse evento sobre o ensino de LI a aprendizes com a SA. Assim, o objetivo do evento foi o de propiciar aos envolvidos momentos para o aprendizado, para a troca de experiências e para (re)pensar a atual condição do ensino de LI a alunos com TGD e com SA nos municípios compreendidos pelo NRE de Londrina.

O I Ciclo de Palestras sobre TGD aconteceu na UEL, mais especificamente no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), e contou com três palestras:<sup>18</sup> 1) Neuroplasticidade; 2) A Teoria do Processamento da Informação e; 3) Espectro Autista: orientações para professores. Sendo assim, a primeira palestra intitulada “Neuroplasticidade” proferida pela Profa. Dra. Suhaila Mahmoud Smaili Santos, do departamento de fisioterapia da UEL, objetivou discutir o conceito de neuroplasticidade cerebral e como este fenômeno pode ser utilizado em benefício do ensino-aprendizagem. A segunda palestra, intitulada “A Teoria do Processamento da Informação”, proferida pela Profa. Dra. Paula Marisa Zedu Alliprandini, do departamento de Educação da UEL, objetivou discutir o referencial teórico denominado Processamento da Informação e como este referencial teórico pode contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de alunos com TGD. Nesse dia, os participantes presentes foram convidados a responder um questionário semiestruturado,<sup>19</sup> o qual continha questões relativas ao TGD e à SA.

A terceira palestra intitulada “Espectro autista: orientações para professores”, proferida pela Professora Dra. Célia Regina Vitaliano, do departamento de Educação da UEL, objetivou discutir as características do espectro autista e possíveis orientações de como professores e equipe pedagógica podem e devem proceder com alunos autistas em sala de aula e/ou no âmbito escolar. O evento obteve 202 inscrições e cada palestra teve a duração de quatro horas, sendo duas destinadas à parte teórica e duas destinadas à parte prática, a qual consistiu em atividades relacionadas à teoria explorada durante as falas de cada palestrante. Com isso, os participantes tiveram uma rápida oportunidade de relacionar teoria e prática, bem como expressar dúvidas e compartilhar experiências de sala de aula.

No item a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada.

---

18 As palestras ocorreram nos dias 29/08, 12/09 e 26/09 de 2014. Os tópicos escolhidos refletem a visão dos idealizadores do evento de que seria necessário ao professor de LI, que atua junto a alunos com os TGD e com a SA, conhecer as características, as dificuldades e as possibilidades neurofisiológicas do alunado, para que, assim, este professor possa planejar suas aulas e contribuir com o desenvolvimento deste aluno por meio de atividades que, de alguma maneira, favoreçam suas possibilidades de aprendizado, gerando, conseqüentemente, uma inclusão mais efetiva.

19 Vide a seção seguinte para uma descrição detalhada do questionário semiestruturado.

### 9.3 Metodologia

Os dados analisados neste artigo foram gerados junto a professores do município de Londrina e região, que atuavam em diferentes disciplinas na educação básica, incluindo o ensino de LI para alunos com TGD, bem como professores de apoio que trabalhavam no contexto inclusivo de ensino.

Como já explicitado, os professores participantes do I Ciclo foram convidados a responder um questionário semiestruturado o qual continha 16 questões e estava dividido em 3 blocos. O Bloco 1 – Formação do Professor – objetivava obter informações relativas à formação profissional dos participantes-respondentes do I Ciclo sobre TGD. O Bloco 2 – Percepção dos TGD – objetivava obter informações sobre os conhecimentos dos professores-respondentes sobre os TGD e a SA e se estes já haviam feito algum curso para ajudá-los (as) na sua prática junto a esses alunos. O Bloco 3 – Experiências do Professor com os TGD – objetivava obter informações sobre as experiências dos professores-respondentes com relação aos TGD e a SA em sua prática de trabalho e quais seriam as possibilidades e os desafios do ensino de sua respectiva disciplina a alunos com a SA.

A escolha do questionário como instrumento para a geração dos dados se deu, pois, assim como menciona Quevedo-Camargo (2011, p. 64), sobre as vantagens da utilização dos questionários, estes exigem “pouca ou nenhuma pressão para que o participante responda imediatamente”, o que possibilita a “obtenção de informações de grandes grupos simultaneamente”. Assim, dos cinquenta e seis presentes no dia da aplicação do questionário, apenas quarenta e quatro professores participantes concordaram em participar dessa geração de dados, cedendo, gentilmente, as suas respostas para serem utilizadas nesta pesquisa.

Para fins deste artigo, apenas as respostas fornecidas à pergunta 9 do questionário – “*Baseando-se em suas experiências de sala de aula, por favor, aponte os obstáculos e/ou os desafios para ensinar a sua disciplina a alunos com Síndrome de Asperger?*” – foram analisadas com base no aporte teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2003; 2012), mais especificamente, a partir dos conceitos da análise do contexto de produção dos textos, dos Segmentos de Orientação Temático (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), assim como proposto por Bronckart (2008).

A escolha do ISD para nortear as discussões aqui apresentadas se deu pelo fato de este ser um construto teórico-metodológico que compreende o homem como sendo um ser biológico e socio-historicamente construído. Para o ISD, as interações humanas são regidas pela linguagem e pelos discursos por meio dos quais o homem interage, cria e se recria, enquanto um ser social. Vale ressaltar que, para o ISD, o indivíduo não pode ser nada mais do que o seu próprio discurso (BRONCKART, 2003; 2012).

Tendo como principal precursor Jean-Paul Bronckart e a colaboração de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o ISD “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano”, como aponta Bronckart (2006, p. 10). Isso significa que, para essa corrente teórica do pensamento, a linguagem é concebida como sendo social e, nesse sentido, as ações do indivíduo humano, que são exclusivamente linguísticas, são integradas, não cabendo apenas ao meio social – leia-se as teorias do social (por exemplo, Sociologia, História, Antropologia, Análise do Comportamento) – ou ao psicológico – leia-se as teorias do psicológico (Psicanálise, Filosofia da Mente) – a tentativa de explicá-las em sua plenitude. Assim, para o ISD, o indivíduo é compreendido como biológico constituído sócio historicamente.

Devido ao fato do ISD conceber o indivíduo e suas ações como sendo biológicas e socio-históricas construídas, como preconizado pelo ISD, a linguagem se materializa nos textos, sejam eles orais ou escritos. A noção de texto, como coloca Bronckart (2008, p. 137) é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”.

Adotamos, portanto, este referencial teórico-metodológico como norteador para analisar os conjuntos de dados gerados para este artigo, uma vez que, considerando o exposto, este referencial teórico-metodológico nos possibilita identificar de quais maneiras os sujeitos que contribuíram para a geração de dados agiram pelo discurso e, em especial, como se colocaram linguisticamente ao desenvolverem os temas (STT) introduzidos por meio do questionário aplicado (SOT).

Com relação ao contexto de produção, uma das categorias selecionadas para guiar esta análise, convergente com Bronckart (2003; 2012), ele pode ser definido como “situação na qual o agente, ou ainda, o agente-produtor [...], representa sua presença, influenciando, assim, a organização do texto a ser produzido” (ZYG-MANTAS, 2006, p. 64). Como já mencionado, para o ISD, os indivíduos agem no ambiente social por meio de seu discurso, ou seja, pela produção de textos, orais e/ou escritos (BRONCKART, 2003; 2012). Assim, com relação ao contexto de produção e sua influência para a organização do texto que incidem diretamente sobre a produção deste, devem ser destacados: 1) o mundo físico (contexto físico), mundo real e objetivo e 2) o mundo social e subjetivo (contexto sócio subjetivo).

O contexto físico compreende “o conjunto de conhecimentos concretos sobre a situação de ação, baseados nas capacidades cognitivas de todo indivíduo, tendo sido construídos na primeira infância” (ZYG-MANTAS, 2006, p. 65). Nesse sentido, esta categoria é guiada pelos seguintes parâmetros: 1) lugar físico, local onde o texto é produzido, o lugar da produção; 2) o momento de produção do texto; 3) o

emissor, agente físico que produz o texto oral e/ou escrito; e, por fim, 4) o receptor, pessoa que concretamente recebe ou percebe o texto. Já o contexto sócio subjetivo pode ser definido como a influência das regras que, implicitamente, regem a produção dos textos orais e/ou escritos, como o papel social desempenhado pelo agente produtor do discurso. Este mundo é guiado pelos seguintes parâmetros: 1) o lugar social, espaço onde o texto é produzido e/ou circula; 2) a posição social do emissor, a qual lhe confere o caráter de agente-produtor do discurso, 3) a posição social do receptor, que lhe confere o caráter de destinatário e; 4) o objetivo do discurso, considerando o efeito que o enunciador pretende produzir em seus destinatários.

Visto o exposto, compreender o contexto de produção dos textos se faz necessário para entender o seu momento de produção, bem como as escolhas linguísticas feitas por seu produtor.

No que se refere às questões relativas aos SOT e STT, estas categorias de análise permitem identificar as opções temáticas, concepções gerais, feitas pelo indivíduo em seu discurso. O primeiro grupo, os SOT, é caracterizado por Bronckart (2008) como os segmentos que introduzem um novo assunto, apresentando um conteúdo diferente no decorrer dos turnos da fala. No nosso caso, os SOT foram motivados pelas perguntas do questionário que organizaram as temáticas a serem desenvolvidas. Já os STT são identificados como os segmentos que são produzidos – nas nossas análises, as respostas às perguntas – a partir de um tema previamente lançado. Desse modo, os “interactantes buscam reformular, questionar, particularizar, exemplificar ou focalizar um aspecto considerado importante” (BULEA, 2010, p. 90). Ou seja, é nesta categoria que os temas são propriamente desenvolvidos (BRONCKART, 2008).

Assim, ao escolhermos tais categorias, objetivamos analisar os tratamentos temáticos presentes nos discursos daqueles PPR do questionário para, a partir deles, identificarmos as possibilidades e os desafios do ensino de LI a alunos com a SA na perspectiva docente.

No item subsequente, apresentamos a análise das respostas dos PPR à questão 9 do questionário.

## 9.4 Análise

Conforme exposto na seção de metodologia, para atingirmos o objetivo de nossa investigação, foi aplicado junto aos professores participantes do I Ciclo de Palestras sobre TGD um questionário semiestruturado com um total de 16 questões, o qual foi organizado em 3 blocos. Para a análise, foram utilizadas as respostas à questão de número 9, pertencente ao terceiro bloco do respectivo questionário, pelo fato de esta conter informações importantes para compor a discussão aqui proposta.

O ISD, corrente teórico-metodológica à qual nos filiamos, preconiza, dentre outros aspectos, que conhecer e entender o contexto de produção dos textos, sejam estes orais e/ou escritos, possibilita ao interlocutor compreender as motivações do(s) agente(s) produtor(es) e como essas motivações influenciam a produção de discursos. Nesse sentido, conhecer o contexto de produção ajuda na compreensão das escolhas lexicais feitas por seus enunciadores no momento de produção de seus textos.

Isto posto, apresentamos, no quadro 3, o contexto de produção das repostas dos PPR ao questionário aplicado no I Ciclo de Palestras.

**Quadro 3** Contexto de produção das repostas dos PPR ao questionário aplicado no I Ciclo.

Contexto físico	Contexto sócio subjetivo
<b>Lugar de Produção:</b> Sala 102 do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL.	<b>Lugar Social:</b> PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD, enquanto convidados para participar desta pesquisa.
<b>Momento de Produção:</b> Dia 12 de Setembro de 2014.	<b>Enunciador:</b> PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD.
<b>Emissor:</b> PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD.	<b>Destinatário:</b> Organizadores do evento e pesquisadores.
<b>Receptor:</b> Organizadores do evento e pesquisadores.	<b>Objetivo:</b> Gerar dados para conhecer a realidade dos professores que atuam no contexto inclusivo de ensino, mais especificamente, junto a aprendizes com a SA.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro 4, trazemos um panorama da pergunta 9 e das repostas a ela fornecidas pelos PPR. Assim, trazemos neste quadro a organização do questionário, referente ao objetivo do bloco 3, no qual se encontra a referida questão, de interesse para este artigo, o SOT apresentado aos PPR e os STT por eles desenvolvidos.

**Quadro 4** Panorama da pergunta 9.

Organização	Objetivo	SOT apresentado	STT desenvolvidos pelos PPR
<b>Bloco 3 –</b> Experiências do professor com os TGD	Obter informações sobre as experiências dos professores participantes respondentes com relação aos TGD e à SA em sua prática de trabalho e quais seriam as possibilidades e os desafios do ensino de sua respectiva disciplina a alunos com a SA	“Experiências de sala de aula” “Obstáculos e/ou os desafios” “Ensinar a sua disciplina” “Alunos com a Síndrome de Asperger?”	Ausência de materiais Especificidade/característica de aprendizagem e comportamento do aluno com a SA Falta de conhecimento sobre a SA

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando as especificidades/características de aprendizagem e de comportamento dos indivíduos com a SA, os professores, quando perguntados (SOT) sobre as possibilidades e os desafios do ensino de sua disciplina a alunos com a SA, em sua maioria, desenvolveram os seguintes STT: os interesses específicos desses alunos; o desvio do comportamento padrão do que é ensino-aprendizagem e; a dificuldade em se estabelecer relações interpessoais são os maiores obstáculos/desafios no ensino-aprendizagem para esses aprendizes. Entretanto, outros temas foram também tratados, os quais também contribuem para as possibilidades e os desafios do ensino, como, por exemplo, a falta de conhecimento sobre a SA, conforme relatado pela PPR Maria Curiosa (MC), no excerto 1, e por Sem Codinome (SC), no excerto 2, respectivamente:

*Excerto 1: “Despreparo da maioria dos professores; poucos cursos de formação sobre a síndrome; encontros entre professores que trabalham com esses alunos para troca de experiências. E o que falta é grupo de estudos também” (sic, 12/09/2014).*

*Excerto 2: “Os obstáculos para nossas profs na rede municipal ainda é a falta de conhecimento, medo diante de situações novas. Poucos profs estudam sobre o assunto, preferem sempre em 1º lugar solicitar 1 professor de apoio sem ainda conhecer o aluno recebido” (sic, 12/09/2014).*

Os STT's identificados a partir do substantivo “despreparo” e do advérbio de intensidade “poucos”, na fala de MC, assim como do substantivo “medo” e do adjetivo “novas”, na fala de SC, revelam a realidade vivenciada pelos professores que atuam (ou não) no ensino de LI junto a alunos com a SA nos municípios de Londrina e região. Tal fato é corroborado pelo uso, em ambos os excertos, do verbo “ser” no presente do indicativo, indicando a atual condição a qual pertencem esses indivíduos.

Fica evidente que, ao responderem ao questionário aplicado em um evento de extensão específico sobre o assunto, os participantes expressaram questões essenciais, as quais já fazem parte de suas realidades de sala de aula. Assim, pelo fato de haver pouca formação continuada, como mencionado por MC no excerto 1, somando ao fato dos PPR, muito provavelmente, não terem recebido formação inicial, para que (re)conheçam algumas características dos TGD, mais especificamente as da SA, o medo dá lugar à insegurança, fazendo com que, conforme exposto no excerto 2, o professor da disciplina recorra ao professor de apoio sem que antes conheça o aluno.

É preciso enfatizar ainda que o professor de apoio tem um papel essencial nas questões do ensino a alunos com NEE. Contudo, o que problematizamos, a

partir do exposto no excerto 2, é que o professor de qualquer disciplina deveria se sentir minimamente confiante para ter contato com alunos que possuam qualquer tipo de laudo e, em conjunto com o professor de apoio, encontre caminhos para oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem das disciplinas específicas.

Todavia, considerando o exposto nos excertos acima, o “medo”, engendrado no discurso daqueles professores, reflete a insegurança destes por saberem que talvez sua prática profissional não esteja indo ao encontro das necessidades do aprendiz com a SA. Nesse sentido, fica claro a nós que, apesar de grande parte dos PPR acreditarem no ensino-aprendizagem de suas respectivas disciplinas a alunos com a SA, a falta de formação específica parece ser o fator crucial do insucesso desses professores, o que, conseqüentemente, compromete a aprendizagem por parte dos alunos. Além disso, a ausência de formação de professores de LI para atuar em contextos inclusivos faz com que, cada vez mais, um menor número de docentes atue nessas novas situações de sua prática, seja por despreparo, medo ou insegurança.

Outro importante fator mencionado pelos PPR sobre as possibilidades e os desafios do ensino de sua disciplina a alunos com a SA, como apresentamos abaixo, no excerto da fala (STT) de R, é a falta de materiais adaptados e específicos que considerem as características de aprendizagem desses aprendizes.

Excerto 3: “[...] – *a falta de material pedagógico adaptado/estimulador; – recurso tecnológico [...]*” (sic, 12/09/2014).

Como preconizado pela LDBN de 2013, em seu artigo 59, inciso 1, a adequação/adaptação de materiais para aprendizes com NEE deve ser um fator fundante para o ensino destes alunos. Nesse sentido, apontamos que se faz necessário estimular a produção, bem como a divulgação de materiais pedagógicos adaptados, para que, assim, alunos com a SA possam usufruir de seus direitos, como expresso no documento supracitado. Todavia, ressaltamos que a produção de materiais didáticos para tal fim deva ser uma produção informada, pautada em referenciais teóricos que, de fato, servirão como instrumentos mediadores para o ensino e aprendizagem no contexto em tela.

No próximo item, apresentamos as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

## 9.5 Considerações finais

Neste artigo, buscamos identificar a visão dos PPR do questionário aplicado durante I Ciclo de Palestras sobre TGD sobre as possibilidades e os desafios do ensino de LI a aprendizes com a SA. Mais especificamente, objetivamos conhecer

quais seriam, na perspectiva dos PPR, os fatores predominantes para o sucesso e/ou insucesso de tal ensino.

O fato da grande maioria dos PPR não descartar a possibilidade do ensino de sua disciplina para aprendizes com a SA indica a importância (e a urgência) dos cursos de licenciatura, incluindo os de Letras-Inglês, oferecerem formação inicial para a atuação docente em contextos inclusivos de ensino. Revela também o papel das universidades, em parceria com os NRE, por exemplo, na formação continuada com vistas a promover conhecimentos mínimos necessários para uma atuação docente responsável e livre de medos e obstáculos, aumentando, assim, as possibilidades para o sucesso do ensino a alunos com NEE e favorecendo a inclusão genuína garantida por lei.

Os dados analisados revelaram, na concepção dos PPR, que: a ausência de materiais específicos para o ensino de LI a alunos com a SA; as especificidades/características de aprendizagem e comportamento do aluno com a Síndrome e; a falta de conhecimento sobre a SA, por parte dos PPR, são fatores determinantes para o insucesso desse ensino. Tal fato reforça a importância de formação docente com vistas a atuar em tal contexto.

Pode-se afirmar que o evento de extensão aqui apresentado, contexto de produção dos textos analisados, além de promover espaço para trocas de conhecimentos e informações sobre a inclusão em sala de aula, deu voz aos participantes por meio do questionário aplicado. A partir das orientações temáticas (perguntas feitas por meio do questionário aplicado), eles puderam, a partir das temáticas introduzidas (SOT's), desenvolver o tratamento temático (STT) expressando e apontando alguns aspectos relativos às suas realidades de sala de aula, indicando em suas respostas possíveis caminhos para uma educação que se propõe inclusiva. Caminhos estes que só podem ser trilhados com uma formação de professores atenta às mudanças de uma sociedade que merece ser ouvida, considerada e respeitada.

## Referências

- APA (Associação Americana de Psiquiatria). *Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM-V*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013. 917 p.
- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1944, p. 37-92.
- AUTISMO E REALIDADE. *Diagnóstico do Autismo*. (Website). Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

- BALBINO-NETO, A.; MEDRADO, B. P. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA*, 2011, Campina Grande. *Anais do VII SELIMEL*. Campina Grande: Editora da UFCG. v. 07. p. 1-12, 2011.
- BOWLER, D. M. Theory of mind. *In: Asperger's syndrome*. J. Child Psychology, 33, p. 877-893, 1992.
- BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/legislacao/debate/ldb-alteracoes-lei-n-12796-4-abril-2013/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002*. 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRITO, A. P. L. et al. Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. *Rev Med Saúde*, Brasília, 2013; 2(3), p. 169-76.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. (Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo, 2003/2012.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. (Tradução de Anna Rachel Machado *et al.*). Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras. 2008.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras. 2010.
- COSTA, D. S.; MEDRADO, B. P.; QUIRINO, I. J. L. *Saberes Docentes em um Contexto Inclusivo de Ensino de Língua Inglesa a Alunos com Deficiência*

*Visual*. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_31<\\_10\\_2014\\_01\\_12\\_53\\_idinscrito\\_2709\\_04fe3c887f96ac50cc8f6f8a724912aa.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_31<_10_2014_01_12_53_idinscrito_2709_04fe3c887f96ac50cc8f6f8a724912aa.pdf)>. Acesso em: 29 fev. 2016.

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 em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 253-257, 2011

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

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

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

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

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 2006, 28, p. 3-11.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. S. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. *Revista Investigações*, v. 27, n. 2, julho/2014.

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

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, p. 1-14, 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 360 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

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

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da educação especial*. Brasília, v. 4, n. 2. jul./out. p. 7-16, 2008.

TONELLI, J. R. A. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: O lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *SIGNUM Estudos da linguagem*, v. 19, n. 2, 2016, p. 35-65.

WAHLBERG, E. Síndrome de Asperger: Criterio diagnóstico y cuadro clínico. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, v. 16: p. 279-283, 2005.

ZYGMANTAS, J. As Implicações do Contexto de Produção Dos Textos e sua Organização Textual na (Re)Construção de Significados. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 63-81, 2006.

