



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDUARDO PIMENTEL DA ROCHA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A INDIVÍDUOS COM
A SÍNDROME DE ASPERGER**

Londrina
2016

EDUARDO PIMENTEL DA ROCHA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A INDIVÍDUOS COM
A SÍNDROME DE ASPERGER**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R672p Rocha, Eduardo Pimentel da.
Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos com a síndrome de Asperger / Eduardo Pimentel da Rocha. – Londrina, 2016.
144 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Asperger, Síndrome de – Teses. 3. Inclusão em educação – Teses. 4. Neuroeducação – Teses. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

EDUARDO PIMENTEL DA ROCHA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA A INDIVÍDUOS COM A SÍNDROME DE
ASPERGER**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Suhaila Mahmoud Smaili Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de Março de 2016.

Dedico este trabalho a todos aqueles que, assim como eu, veem na ciência a possibilidade para o entendimento e aprimoramento da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, não apenas pela constante orientação e dedicação para com este trabalho, mas, também, por sua amizade, apoio, incentivo e por aceitar mais este desafio.

À minha família, pois, sem o apoio e o suporte desta não seria possível chegar até aqui.

Aos professores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e tantos outros que diretamente ou indiretamente contribuíram para a minha formação como professor de inglês, e pesquisador.

A todos os amigos e colegas que me acompanharam nesta trajetória.

À CAPES e ao CNPq, por possibilitarem, por meio da bolsa de estudos a mim concedida, que eu me dedicasse exclusivamente ao desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço, em especial, à minha querida professora e orientadora Juliana Tonelli, que com carinho aceitou me acompanhar neste desafio, proporcionando a mim a oportunidade de vivenciar uma das maiores experiências de minha vida. Passar pelas tempestades e calmarias, que é o processo de desenvolvimento de uma pesquisa com o rigor científico, certamente, foi muito mais fácil tendo os seus conselhos e ensinamentos como parâmetros. Obrigado por me acompanhar e ser o meu farol, a referência que me guiou durante as turbulências que enfrentamos nesta jornada.

Agradeço, em especial, às professoras Vera e Suhaila por serem motivo de inspiração e por suas valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, em especial, à minha mãe Luzia, meu pai, José, meus irmãos William e Bruna, pois, sem vocês, núcleo do meu ser e motivo de inspiração, não seria possível chegar até aqui. Obrigado por me apoiarem nesta jornada.

Agradeço, em especial, à minha querida tia Inês, por sempre me motivar e aconselhar, além de ser uma entusiasta da vida. Certamente, as noites de longas conversas me trouxeram mais segurança e coragem para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigado por me impulsionar sempre adiante.

Agradeço, em especial, aos meus primos Fernando e Cíntia, por, em muitas vezes, me impulsionarem adiante, por me quererem bem e acreditarem no meu sucesso. Obrigado por estarem comigo.

Agradeço, em especial, aos meus amigos Rodrigo Silva, Leonardo Costa, Eduardo e Ricardo Vignoto, Gerson Salles, Marcio Yuji, Diogo Henrique, Guilherme e Gustavo Covolo, Alessandra Tutida, Carolina Silva, Madson Albertini, entre tantos outros, que tornaram este processo mais alegre e cheio de histórias e diversão. Obrigado amigos por me acompanharem nesta jornada.

Por fim, agradeço a Deus e a todos aqueles que se dignaram a estarem comigo, nesta jornada e na jornada de minha vida, até aqui.

Não seja escravo do seu passado. Mergulhe em mares grandiosos, vá bem fundo e nade até bem longe, e voltarás com respeito por si mesmo, com um novo vigor, com uma experiência a mais que explicará e superará a anterior.

(Ralph Waldo Emerson)

ROCHA, Eduardo Pimentel da. **Possibilidades e Desafios na Formação de Professores de Língua Inglesa a Indivíduos com a Síndrome de Asperger**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de (re)pensar a formação de professores de inglês (LI), no que tange às suas possibilidades e os seus desafios, por meio da trans-multidisciplinaridade, mais especificamente por meio do referencial teórico da Neuroeducação, e o ensino de LI para aprendizes com a Síndrome de Asperger (SA), tendo como contexto a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e as leis de inclusão. Para tanto, dois objetivos foram propostos, a saber: 1) Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo e 2) Identificar a visão dos formadores de professores do curso de Letras-Ingês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no Contexto Inclusivo (CI) de ensino. Para galgarmos o objetivo específico 1, realizamos uma entrevista com uma professora formadora (PF), a qual denominamos de ME, do curso de Letras-Ingês da UEL, que presidia, à época, uma comissão encarregada por (re)pensar o currículo daquele curso, cujas respostas foram analisadas segundo os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Ademais, ainda com relação ao objetivo específico 1, analisamos, segundo o referencial teórico supracitado, os programas das disciplinas que compunham o currículo, referente ao ano de 2015, do curso de Letras-Ingês da UEL. Com relação ao objetivo específico 2, os PF do curso de Letras-Ingês da UEL foram convidados a responder um questionário *on-line*. As respostas obtidas, mais precisamente as respostas de Maria e Cristiana, foram, também, analisadas segundo o ISD. Por meio das análises dos programas das disciplinas que compunham o currículo daquele curso e da entrevista com ME, concluímos que: a) as questões relativas à inclusão, de certa maneira, são incorporadas, pelas disciplinas de Libras e Educação para Inclusão. No entanto, o fato dessas disciplinas não mencionarem o ensino de LI em suas ementas, conteúdos programáticos e objetivos indica que os futuros professores de LI daquele curso não estão sendo capacitados para exercer a sua prática no CI de ensino; e b) apesar dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e a SA não serem o foco daquela comissão, a mesma pensa na importância de se pensar um profissional minimamente capaz de exercer a sua prática. Nesse sentido, apontamos que, devido à existência de leis para a inclusão e a respectiva formação de professores para a atuação junto a estes aprendizes, consideramos que pensar um profissional de LI minimamente capaz é pensar, também, na capacitação deste para atuar no CI de ensino. A respeito do objetivo específico 2, concluímos que Maria e Cristiana consideram que o referencial teórico e prático da neuroeducação pode, sim, contribuir para a formação inicial do professor de LI para atuar no CI de ensino. Por fim, a falta de formação dos professores de LI da UEL para atuarem no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos com SA, foco desta pesquisa, reflete um dos desafios dessa formação. No entanto, expressamos que uma das possibilidades para reverter este quadro seria a flexibilização do currículo e/ou a inserção no atual

currículo do curso de Letras-Inglês da UEL de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo, como o referencial teórico e prático da Neuroeducação, como também o incentivo a palestras, mini-cursos, projetos de pesquisa, ensino e extensão e contextos de estágio acadêmicos que contemplem esta síndrome.

Palavras-chave: Formação de Professores de LI. Síndrome de Asperger. Ensino de LI. Inclusão. Neuroeducação.

ROCHA, Eduardo Pimentel da. **Possibilities and Challenges on the English Teachers Training to Individuals with Asperger Syndrome**. 2016. 144 p. Dissertation (Master on Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This work aims to rethink the English teachers training, regarding its possibilities and challenges, through the trans-multidisciplinarity, more specifically through the neuroeducation, and the teaching of English to learners with Asperger's Syndrome (SA), taking into consideration the context of this research - the State University of Londrina (UEL) and the inclusion laws. Therefore, two objectives were proposed: 1) Identifying whether and how the undergraduate Letras-Inglês course at UEL incorporates the issue of inclusion in its curriculum and 2) Identifying the view of the course professors (PF) on the importance of disciplines which study the individual's neurobiology for the training of the future English teachers to work in inclusive context (CI) of education. To achieve the specific objective 1, we conducted an interview with a professor, whom we call ME, of the Letras-Inglês course at UEL, who was presiding, at the time, a committee for rethinking the curriculum of that course, whose answers were analyzed according to the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interacionism (ISD). Moreover, regarding the specific objective 1, we analyzed, according to the above theoretical framework, the disciplines programs that made up the curriculum of Letras-Inglês UEL for the year 2015. Regarding the specific objective 2, the PF of the Letras-Inglês course at UEL were asked to answer an online questionnaire. The answers obtained, specifically Maria's and Cristiana's answers were also analyzed according to the ISD. Through the analysis of the programs of the disciplines that made up the curriculum of that course and the interview with ME, we conclude that a) the issues concerning the inclusion, in a way, are incorporated, across Libras and Educação para Inclusão disciplines in that said curriculum. However, the fact that those disciplines do not mention the LI teaching in their course syllabus, content program and objectives, indicates that future LI teachers of that course will not be able to exercise their practice in the CI; and b) despite the Transtornos Globais do Desenvolvimento and SA are not the focus of that committee, the same think of the importance of training an English teacher who will be minimally able to exercise their professional practice. In this regard, we point out that because of the existence of laws for inclusion and its demand of teacher training for the work with these learners, we consider that thinking a minimally capable LI professional is also thinking in training them to work in CI teaching. Regarding the specific objective 2, we conclude that Maria and Cristiana consider that the theoretical and practical framework of neuroeducation can indeed contribute to the initial training of LI teacher to act in teaching CI. Finally, the lack of initial training of LI teachers from UEL to act in teaching CI, specifically with students with SA, focus of this research, in our view, reflects the challenges of this training, however, we express that one possibility to reverse this situation would be the flexibilization of the curriculum and/or the inclusion of disciplines which study the individual's neurobiology as the theoretical and practical framework of neuroeducation in the UEL Letras Inglês course curriculum, as well as to stimulate lectures, events, research projects and practical contexts which contemplates this

syndrome.

Key words: English Teacher Training. Asperger Syndrome. English Teaching. Inclusion. Neuroeducation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	27
Quadro 2	– Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10	35
Quadro 3	– Critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, segundo o DSM-V	36
Quadro 4	– Características de textos prescritivos.....	53
Quadro 5	– Objetivos Específicos, <i>corpus</i> , instrumentos para a geração de dados e categorias de análise.....	58
Quadro 6	– Disciplinas regulares do curso de Letras-Inglês da UEL no ano de 2015	72
Quadro 7	– Disciplinas optativas do curso de Letras-Inglês da UEL no ano de 2015	73
Quadro 8	– Contexto de Produção das repostas geradas junto a ME	84
Quadro 9	– Panorama da Entrevista com ME.....	85
Quadro 10	– Contexto de Produção das repostas geradas junto a Maria e Cristiana	96
Quadro 11	– Panorama do questionário <i>on-line</i>	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CI	Contexto Inclusivo
CP	Conteúdo Programático
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCCL	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística
EI	Educação para Inclusão
EIEB	Ensino de Inglês na Educação Básica
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo SócioDiscursivo
LA	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LISA	Língua Inglesa para a Sala de Aula
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PF	Professor Formador
SA	Síndrome de Asperger
SN	Sintagma Nominal
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
SV	Sintagma Verbal
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	29
1 AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A INDIVÍDUOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER	29
1.1 A SÍNDROME DE ASPERGER: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA	30
1.2 A NEUROEDUCAÇÃO E COMO ELA PODE AJUDAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER	39
CAPÍTULO 2	45
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR NO CONTEXTO INCLUSIVO JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER	45
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR NO CONTEXTO INCLUSIVO DE ENSINO, MAIS ESPECIFICAMENTE, JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER.....	45
CAPÍTULO 3	56
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	56
3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	57
3.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	59
3.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 1 – PERGUNTA DE PESQUISA A1: DESCRIÇÃO	61
3.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 1 – PERGUNTA DE PESQUISA A2: DESCRIÇÃO	63
3.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 2 – PERGUNTA DE PESQUISA: DESCRIÇÃO	66

CAPÍTULO 4	71
4 ANÁLISE	71
4.1 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	72
4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM ME.....	83
4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE MARIA E CRISTIANA AO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	115
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Mesmo as pessoas que dizem que tudo está predeterminado e que não podemos fazer nada para mudá-lo, olham para os dois lados antes de atravessar a rua.

(Stephen Hawking)

Para situar você leitor sobre as questões que deram origem a esta pesquisa, descrevemos, aqui, a trajetória do autor até a sua chegada ao mestrado e o seu interesse pelo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).¹ Ademais, apresentamos também os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho como também a estrutura desta dissertação.

A seguir, apresentamos a trajetória do autor até a sua chegada ao mestrado, o como esta pesquisa se originou, e o seu interesse pelo TEA.

A TRAJETÓRIA ATÉ O MESTRADO E O INTERESSE PELO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: COMO TUDO COMEÇOU

O interesse² pelo tema desta pesquisa iniciou e tomou forma ao longo do meu processo de formação inicial como professor de Língua Inglesa (LI) e pesquisador iniciante no curso de graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

¹ O Transtorno do Espectro do Autismo é causado por fatores genéticos e ambientais ainda desconhecidos, os quais afetam o desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, os indivíduos diagnosticados com TEA, em seu amplo espectro, apresentam complicações nas relações interpessoais e no desenvolvimento da linguagem. Além disso, alguns indivíduos podem apresentar comportamentos estereotipados e ou superdotação (KLIN, 2006).

² Nesta descrição foram utilizados, em muitas ocasiões, verbos, bem como pronomes possessivos, que indicam a primeira pessoa do singular, com o intuito de representar as experiências do autor desta pesquisa.

Tudo se inicia com a minha entrada no referido curso de graduação no ano de 2010 e a minha participação, primeiramente como convidado³ e, posteriormente, como aluno de iniciação científica (IC), no projeto de pesquisa intitulado *Aprendizagem e participação em uma comunidade de prática de formadores de professores de inglês*, coordenado pela Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez (UEL). Após o convite e o meu ingresso, como aluno de IC, tive a oportunidade de me iniciar na pesquisa acadêmica, sob a orientação e supervisão daquela professora, bem como conhecer e trocar experiências com outros alunos de IC, mestrandos e doutorandos pertencentes àquele grupo e, assim, descobrir o fascinante mundo da ciência.

Como participante daquele grupo, dei continuidade a um trabalho de IC intitulado *Formadores de Professores de Inglês em Rede*. A referida pesquisa objetivava discutir a participação do pesquisador-participante em uma comunidade de prática situada em uma rede social, o *English Companion*,⁴ e como a análise dessa participação poderia contribuir para se (re)pensar o conceito e o valor da linguagem dentro do referencial teórico de Comunidades de Prática.⁵

A princípio, tudo se mostrou muito difícil para mim. Entretanto, ao longo do desenvolvimento daquele trabalho, os conceitos teóricos, a escrita, o rigor com a pesquisa científica e as normas acadêmicas, antes não familiares a este jovem navegante, foram se tornando mais palpáveis sob a supervisão e orientação daquela professora. Devido aos seus ensinamentos, que me guiaram nessa primeira empreitada, consegui dar continuidade e finalizar com sucesso meu primeiro trabalho acadêmico. Contudo, ao longo dessa trajetória, e devido ao referencial teórico utilizado, sobre comunidades de prática, muitas questões me intrigaram e

³ Gostaria de agradecer o companheiro de projeto, à época, e amigo Leonardo Neves Correa pelo convite para frequentar as reuniões do grupo de pesquisa *Aprendizagem e participação em uma comunidade de prática de formadores de professores de inglês*, pelo qual tive a oportunidade de descobrir uma paixão, a pesquisa acadêmica.

⁴ O *English Companion* foi criado por Jim Burke, professor de inglês do estado da Califórnia – EUA, em meados de 2008. Seu *website* – *English Companion* (que deu origem à rede NING de mesmo nome) é uma das maiores referências *on-line* em ensino de inglês. Além do próprio *website*, Jim mantém um blog e alimenta constantemente o seu microblog no Twitter. A descrição do *English Companion Ning* é simples e direta: “Um lugar para se fazer perguntas e ser ajudado. Uma comunidade dedicada a ajudar você apreciar o seu trabalho. Um café sem paredes ou café: apenas amigos (Tradução nossa). Disponível em: <<http://englishcompanion.ning.com/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

⁵ O termo “Comunidade de Prática” refere-se a grupos de pessoas que compartilham um interesse ou prática comum e que juntos aprendem a fazê-la melhor, a partir de uma interação regular (WENGER, 2006).

fizeram com que eu despendesse boa parte do meu dia a dia tentando encontrar respostas para algumas indagações. Assim, questões, as quais não pertenciam àquela pesquisa de IC e que povoaram o meu pensamento durante a minha primeira experiência como pesquisador, foram: a) “como o pensamento se configura em linguagem?”; b) “como a linguagem se configura em participação?” e c) “seria a mente um produto exclusivo da linguagem?”. Estas podem parecer perguntas simples, porém, para um pesquisador iniciante, causaram-me muitos momentos de reflexão e aprendizagem. Além disso, vale ressaltar que meus conhecimentos sobre a linguagem e suas implicações para o indivíduo, bem como o referencial teórico com o qual eu estava trabalhando naquele momento, a meu ver, não eram suficientes para me ajudar na busca de tais respostas. Neste sentido, minha tentativa ao colocar essas perguntas era entender a relação da linguagem e o indivíduo humano, mais precisamente, entender como esta relação delimita, configura e implica o desenvolvimento psicossocial e identitário do ser humano.

Com o encerramento da minha participação como IC naquele projeto de pesquisa e após algumas conversas informais com a Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez, constatamos que meu interesse para a pesquisa estava voltado ao estudo da relação da linguagem com o cérebro e a mente humana e suas respectivas implicações para o desenvolvimento do indivíduo. Foi nesse momento da minha jornada como discente do curso de Letras-Ingês da UEL, e como pesquisador iniciante, que defini meu primeiro interesse de pesquisa, que viria a ser o estudo do complexo cérebro-mente e a formação do “eu”, o qual me acompanharia nos anos futuros de minha graduação. Assim, por querer encontrar novos meios para poder pensar as questões supracitadas, decidi, então, não mais continuar naquele projeto de pesquisa e me aventurar por outros caminhos, nos quais eu pudesse me aprofundar um pouco mais nas questões que tanto me intrigavam e interessavam.

Com o intuito de tentar compreender o complexo cérebro-mente, sua ligação com a linguagem e suas implicações para o desenvolvimento humano, ingressei, também a convite, como IC no projeto de pesquisa intitulado *Reflexividade nas Relações Interpessoais: Uma Teoria Semiótica sobre os Intercâmbios Verbais*, coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Ferreira Lima (UEL).

Neste novo projeto, no qual permaneci até o término de minha graduação, pude desenvolver trabalhos científicos cujo foco principal era o estudo e o possível entendimento dos seguintes paradigmas: a mente e a percepção do “eu”, mais

especificamente, o que é a mente e qual a linha que a divide da percepção do eu. Visto isso, trabalhos acadêmicos sobre o desenvolvimento cerebral e psicossocial de indivíduos pertencentes ao TEA,⁶ como também textos sobre o Pragmatismo Americano⁷ e a Neurociência⁸ foram companhias frequentes no meu dia a dia, sendo utilizados para auxiliar no desenvolvimento das discussões e escrita de textos ao longo de minha participação como IC naquele projeto.

Mesmo tendo como centrais os referenciais teóricos supracitados, as discussões no referido projeto perpassavam também pelos campos de estudos da filogênese,⁹ da ontogênese,¹⁰ da psicologia comparativa¹¹ e evolucionista,¹² da inteligência artificial¹³ e, por fim, pela filosofia da mente.¹⁴

⁶ A escolha do TEA, à época, como modelo base para a discussão dos conceitos de ‘mente’ e ‘percepção do eu’, ocorreu, pois, considerando o seu espectro, os indivíduos pertencentes a este transtorno, a nosso ver, parecem apresentar, em seus níveis mais severos, a ausência de uma mente social e de uma percepção de ‘eu’. Visto isso, estes indivíduos parecem não se perceberem como parte de um grupo social, o qual é regido por regras, também sociais.

⁷ “O Pragmatismo Americano é um movimento teórico que abrange o pensamento de Charles Peirce, William James, John Dewey, G. H. Mead e C. I. Lewis. Ao rejeitar a teoria de conhecimento espectadora e as reificações ilícitas às quais ela deu origem, o pragmatismo rejeita as abstrações filosóficas do dualismo cartesiano. Os seres humanos, para o pragmatista, estão na natureza, não fora dela e causalmente ligados a ela. Eles não percebem conteúdos mentais causados, de certo modo, por partículas físicas. Eles não chegam, por meio da introspecção, a algo ‘interior’ causado por algo ‘exterior’. Em resumo, não só o dualismo cartesiano, como também toda a bagagem filosófica à qual ele se tornou ligado, são rejeitados pelo pragmatismo” (ROSENTHAL, 2002, p. 1).

⁸ A Neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura –, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. (VENTURA, 2010, p. 123)

⁹ A Filogênese estuda a história da evolução humana, mais especificamente, a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos. Ou seja, o sentido filogenético está presente quando a palavra evolução nos remete para o progresso da espécie humana, ocorrido desde as longínquas origens da vida até à forma que os Homens assumem na atualidade. Cf. <<http://filogneseeeontognese.blogspot.com.br/2010/11/filogenese-e-ontogenese.html>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹⁰ A Ontogênese é encarada como um processo de modificações e adaptações ao meio que, desde o nascimento, ocorre em todos os seres vivos. Ou seja, verifica-se o sentido ontogenético quando o termo evolução nos remete para o desenvolvimento do indivíduo desde a concepção até o final da vida, a velhice. Adaptado de: <<http://filogneseeeontognese.blogspot.com.br/2010/11/filogenese-e-ontogenese.html>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹¹ A Psicologia Comparativa, como campo de estudo, é resultado da ascensão do evolucionismo e, mais especificamente, do livro de Charles Darwin sobre a expressão das emoções. Nesse sentido, a psicologia comparada incluiu os animais na lista de potenciais sujeitos da pesquisa psicológica e comportamental, pois, a partir do princípio evolutivo darwiniano de continuidade da espécie, considerando a análise genética, no nível da ontogênese (desenvolvimento individual), buscava-se explicar a evolução de funções psicológicas e comportamentais estudando o seu aparecimento nas crianças ou em filhotes, com o intuito de desvendar como alguns comportamentos ou características

Devido ao fato dessa segunda pesquisa científica abordar paradigmas complexos e estando eu, enquanto pesquisador iniciante, obstinado a tentar postular algum tipo de explicação e/ ou encontrar uma possível definição para tais conceitos, a conselho do Prof. Dr. Wagner Ferreira Lima, busquei expandir minha visão sobre tais paradigmas, captando conhecimento e informações que pudessem me auxiliar a abordar e pensar esses temas que tanto me fascinavam e fascinam até hoje. Assim, mergulhei em outras áreas do saber, pois, a meu ver, o curso de graduação em Letras-Inglês da UEL não oferecia informações suficientes¹⁵ para que eu pudesse pensar tais questões. Nesse sentido, dediquei os três anos seguintes e restantes de minha graduação a cursar disciplinas, algumas como aluno especial e outras como ouvinte, para além daquele curso de graduação, para que eu pudesse aprender um pouco mais sobre os meus paradigmas de estudo, porém, sob o viés de outras áreas do conhecimento.

Visto isso, cursei disciplinas como: I) *Neurofisiologia e Neuroanatomia*, junto à graduação de Fisioterapia da UEL, no ano de 2012, II) *Psicologia Evolucionista*, no curso de Psicologia, no ano de 2013, e, por fim, III) *Evolução*, disciplina esta do curso de Ciências Biológicas, também no ano de 2013. Além de ter cursado essas

surgem em determinados grupos de animais e no ser humano. Adaptado de: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/aula18%20texto.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹² A Psicologia Evolucionista é um ramo da Psicologia que propõe um estudo do comportamento humano baseado na evolução-seleção biológica do ser humano. Disponível em: <<http://www.psicologiaevolucionistaonline.com/#!em-branco/c1rmx>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹³ A Inteligência Artificial é o campo científico que busca estudar e compreender o como fazer para que computadores realizem tarefas em que, no momento, as pessoas são melhores. Adaptado de: <<http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/VIDA/ia.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹⁴ A Filosofia é comumente associada à busca por saberes, por assim dizer, sociais. No entanto, há um ramo que se ocupa a estudar, quase que exclusivamente, os meandros da mente humana chamado de Filosofia da Mente. Surgida em 1949, a partir do livro *The Concept of Mind*, do filósofo inglês Gilbert Ryle (1900-1976), a Filosofia da Mente se detém em questões como: o que é a mente? O que é o pensamento? Qual a natureza do mental? O que é consciência? Será o cérebro o produtor da mente ou apenas o seu hospedeiro biológico? E assim por diante. Devido à abordagem diferenciada em relação ao físico e mental, ela chama a atenção de outras áreas do saber dentro da Filosofia, como a Filosofia da Ciência, a Filosofia da Linguagem e a Filosofia da Psicologia. Talvez, o que mais se destaque na Filosofia da Mente seja seu método de pesquisa baseado na união entre as ciências que investigam empiricamente os fenômenos mentais. Ou seja, a aliança entre a Filosofia (teórica) e a Ciência (prática). Atualmente, o pensador mais conhecido do ramo, justamente por levar a filosofia à prática científica, é Daniel Clement Dennett (1942), autor de livros como *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology* e *Content and Consciousness*. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/27/artigo191909-1.asp>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

¹⁵ Ressalto que tal posicionamento se deva ao fato de, à época, na grade curricular do curso de Letras-Inglês da UEL, não haver nenhuma disciplina específica voltada a discutir as influências da linguagem sobre a formação identitária do “eu”.

disciplinas, também a conselho do Prof. Dr. Wagner Ferreira Lima, participei de alguns grupos de pesquisa como o de *Análise do Comportamento*, pertencente ao departamento de Psicologia da UEL, o grupo de estudo e pesquisa em *Astrobiologia*, oferecido pelos departamentos de Ciências Biológicas e Química, e o grupo de estudo e pesquisa em *Filosofia da Mente e Inteligência Artificial*, do departamento de Filosofia da UEL.

Além disso, participei de eventos, mini-cursos e palestras, relacionados a diversos temas, como evolução, genética, neurociência, filosofia da mente, inteligência artificial e psicanálise. E, por fim, me aventurei em um curso *on-line* intitulado *Synapses, Neurons and Brains*,¹⁶ oferecido pela Universidade Hebraica de Jerusalém, para complementar meus estudos e, para que, assim, eu pudesse ter um melhor entendimento do funcionamento cerebral, do nível micro ao macro, e suas funções.

Toda essa jornada sob a supervisão e orientação do Prof. Dr. Wagner Ferreira Lima, que me mostrou a importância e a necessidade de conhecer diferentes vieses teóricos para se abordar um paradigma, como também a necessidade de ser um pesquisador trans-multidisciplinar,¹⁷ com conhecimentos de variadas áreas do saber, foi importante para que eu chegasse ao próximo passo de minha caminhada como discente e pesquisador, o estágio acadêmico.

Nessa nova etapa, e já ao final do curso de graduação em Letras-Ingês, me deparei com uma nova possibilidade de aprender e fazer pesquisa. Contudo, o estágio acadêmico, a princípio, não me atraiu, pois, os contextos possíveis de atuação — atuar no ensino de LI para crianças ou para alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública de Londrina — não me agradaram, num primeiro momento.

Devido ao fato de ter desenvolvido pesquisa de IC sobre a mente e a percepção do “eu”, tendo como modelo base teórico o TEA, principalmente os casos mais severos, meu objetivo para o estágio acadêmico daquele ano era atuar no

¹⁶ Este curso foi realizado no ano de 2013 por meio da plataforma de estudos *on-line* <<https://www.coursera.org/>>, tendo duração de cerca de 9 semanas. O objetivo era fazer com que os alunos participantes se tornassem familiarizados com o nível micro e macro de funcionamento do cérebro humano. Assim, o curso perpassou pelo estudo das sinapses, neurônios e sua interação para a construção de comportamentos e pensamentos, além de abordar as especificidades relacionadas ao cérebro humano, como o autismo, a doença de Parkinson, entre outras.

¹⁷ A multidisciplinariedade segundo Weil (1993, p. 31) “é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese”. Já a transdisciplinariedade é a tentativa de diluir as barreiras entre os campos do conhecimento e, assim, correlacioná-los entre si na busca de uma unidade (GUEDES *et al.*, 2010).

ensino de LI para alunos diagnosticados com autismo. E tal escolha se deu, pelo fato de já estar familiarizado com essa síndrome e suas características, do ponto de vista teórico, e devido ao recente processo de inclusão desses alunos nas escolas públicas de todo o país. Assim, esta era a oportunidade para explorar um campo de pesquisa pouco privilegiado na área de ensino-aprendizagem¹⁸ de LI, dentro do curso de Letras-Ingês da UEL. Visto isso, poderia unir o conhecimento sobre ensino-aprendizagem de LI, adquirido na graduação, com o saber advindo de minhas participações em projetos de IC, das disciplinas realizadas em outros cursos como o de Psicologia, Fisioterapia e Biologia, além dos eventos e participações em projetos de pesquisas.

No entanto, apesar da existência de leis e políticas para a inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN) de 1996,¹⁹ que garantem a inserção desses alunos nas salas de aulas das escolas públicas do país, o fato de esse ser relativamente um campo ainda não explorado por alunos do curso de Letras-Ingês daquela instituição, encontrei dificuldades para conseguir um professor que aceitasse me orientar. Entretanto, após algumas conversas e pedidos via *e-mail*, sobre uma possível orientação, o desafio de me guiar nessa nova jornada foi gentilmente aceito pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL).

Apesar de já haver vivenciado o estágio docente no ano anterior, o qual se realizou em uma sala de aula regular de ensino do contexto público de Londrina, tendo assim adquirido uma breve, mas importante experiência sobre ser professor, essa nova oportunidade de realizar o estágio acadêmico, junto aos alunos com autismo, não se mostrou menos fácil. Sob a orientação e supervisão daquela professora, a qual havia realizado sua tese de doutorado sobre o ensino-aprendizagem de LI para alunos com dislexia,²⁰ possuindo, portanto, experiência no contexto inclusivo (CI), mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de LI

¹⁸ Para este trabalho, ancoramo-nos na concepção de aprendizagem proposta por Kandel (2016). Para este autor, a aprendizagem está fortemente relacionada ao processo de formação de memórias. Assim, a aprendizagem é considerada como sendo modificações neurofisiológicas, que podem ocorrer por curtos ou longos períodos de tempo, no cérebro do aprendiz, e ou neuroquímicas motivadas, fundamentalmente, pelas experiências vivenciadas por este. Nesse sentido, toda experiência gera aprendizagem (KANDEL, 2016).

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 27 ago. 2015.

²⁰ A dislexia se caracteriza por ser uma dificuldade neurológica, apresentada pelo indivíduo, na aquisição da leitura e da escrita. Para maiores informações sobre a dislexia, consulte: <<http://dislexia.org.br/v1/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD),²¹ encontrei, assim, o amparo que necessitava para atuar nesse novo contexto de prática.

Tendo conseguido uma orientadora, foi a vez de procurar uma escola que contemplasse a realidade inclusiva, na qual eu pudesse desenvolver a minha prática de estágio. Algumas opções surgiram como possíveis contextos, entretanto, apenas após entrar em contato com o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina, obtive a possibilidade de desenvolver o estágio junto ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação²² (NAAHS) situado no Colégio Vicente Rijo em Londrina.

Devido ao NAAHS atender alunos com variados diagnósticos dentro dos TGD, e entre esses alunos os com a Síndrome de Asperger (SA),²³ optei por desenvolver o estágio no contexto de ensino-aprendizagem de LI para alunos diagnosticados com a SA. Tal escolha ocorreu por dois fatores: primeiro por esse ser o espectro mais brando do TEA²⁴ e por apresentar o desenvolvimento regular da linguagem, apesar de sua utilização não ser feita de maneira socialmente adequada por esses indivíduos, bem como por estes apresentarem um grau mais elevado de socialização, comparado a graus mais severos. Segundo, pelo fato de não haver na rede pública de ensino de Londrina, àquela época, alunos com quadros de autismo mais severos,²⁵ sendo assim, tínhamos apenas uma possibilidade de escolha dentro do TEA.

Desse modo, a vivência durante a prática de estágio no ensino de LI a alunos com SA resultou no meu trabalho de conclusão de curso, no qual discuti o ensino de

²¹ Os Transtornos Globais do Desenvolvimento representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Podem ser considerados TGD, segundo o CID-10, os seguintes transtornos: autismo clássico, Síndrome de Asperger, 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*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2016.

²² Para maiores informações sobre o NAAHS, consulte: <<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=>>>. Acesso em: 01 fev. 2016

²³ Para maiores informações sobre a SA, consulte o capítulo 1, no qual uma revisão histórica sobre esta síndrome é feita.

²⁴ Para este trabalho, ancoramo-nos no postulado pelo Manual de Diagnósticos e Estatística de 2013 da Associação Americana de Psiquiatria, o qual incorpora a Síndrome de Asperger ao Transtorno do Espectro do Autismo.

²⁵ De acordo com a coordenadora do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, à época, considerando o Transtorno do Espectro do Autismo, encontravam-se regularmente matriculados apenas alunos diagnosticados com a Síndrome de Asperger nas escolas regulares de Londrina e região.

LI e como este pode ajudar no desenvolvimento psicossocial de alunos diagnosticados com SA, a partir do referencial teórico da Neuroeducação. A escolha desse referencial se deu uma vez que a Neuroeducação, além de ser um campo recente do conhecimento, integra os conhecimentos advindos das pesquisas no campo da Neurociência, a ciência que estuda o cérebro, principalmente no que tange as questões ligadas ao modo pelo qual aprendemos, ao campo da Educação, com o intuito de utilizar tais conhecimentos científicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Assim, atuar no CI de ensino foi, sem dúvida, de grande valia para a minha formação inicial. Além disso, pensar o ensino de LI para indivíduos com SA, a partir do referencial supracitado, algo que eu nunca havia feito enquanto aluno do curso de Letras-Inglês da UEL, foi uma tarefa árdua, contudo, realizadora. Entretanto, é necessário ressaltar que, mesmo com a recente e crescente inclusão dos alunos com TGD nas escolas públicas de todo o país, bem como o fortalecimento das leis e políticas de inclusão, como a LDBN de 1996, que garante tal inclusão, e com a exigência de formação inicial de professores, inclusive os de LI, como prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001,²⁶ para atender a essa nova clientela, senti falta, enquanto aluno, e a necessidade dentro do curso de Letras-Inglês da UEL, de uma formação mais específica para atuar junto a alunos com SA, de conhecer teorias, como a neuroeducação, que abordassem o ensino do ponto de vista cerebral e de disciplinas que discutissem a diversidade de aprendizagem. Assim, apenas após atuar e vivenciar o CI de ensino, pude perceber lacunas em minha formação inicial, o que me fez refletir sobre a aplicabilidade e a real efetividade das leis e políticas para a inclusão na formação inicial que obtive.

Segundo dados obtidos junto à Divisão de Educação Especial do NRE de Londrina, sobre a política de inclusão escolar das cidades²⁷ abrangidas por aquele

²⁶ Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.4, grifo nosso)

²⁷ 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, Iporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.

núcleo, no ano de 2015, 35 alunos com variados diagnósticos de TGD estavam regularmente matriculados nas escolas daqueles municípios. Destes 35, 18 apresentavam o diagnóstico de SA. Nesse sentido, mesmo ainda pequeno, comparado ao montante de alunos que uma escola pública regular possui, pode-se dizer que, nestes municípios, a inclusão, mais especificamente a de alunos com SA, está ocorrendo. Vale ainda ressaltar, mesmo não sendo esta discussão o foco deste trabalho, a existência de alunos não diagnosticados, subdiagnosticados e os superdiagnosticados nas escolas de todo o país (COLLARES; MOYSÉS, 1986, MOYSÉS; COLLARES, 1992, KEIRALLA, 1994, MOYSÉS, 2008), que também deve ser levada em consideração ao propor esta discussão. Assim, com relação a essa realidade inclusiva, pensar a formação inicial de professores para o ensino de LI a alunos com SA, tendo em mente o contexto desta pesquisa, faz-se necessário.

Considerando a atual realidade de nossas escolas, e visto que durante muito tempo o acesso à educação a esses indivíduos foi negado, sendo aqueles poucos que tinham acesso direcionado a institutos especializados, compreendemos que em nossa sociedade atual a inclusão e integração²⁸ de aprendizes com especificidades de aprendizagem, sendo este o discurso inclusivo que defendemos, nas escolas públicas, é dever do estado e da sociedade, não deve ser vista como um direito adquirido, mas, sim, um direito universal, do qual todos os cidadãos, com SA ou não, podem e devem se beneficiar igualmente. Nesse sentido, a inclusão e integração dos alunos com SA, foco desta pesquisa, nas salas de aulas e, mais especificamente, nas aulas de LI, não deve ser entendida e praticada nas escolas e pelos professores de LI apenas como um direito, mas como uma possibilidade de integrar esses alunos em nossa sociedade globalizada, uma vez que, a nosso ver, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), neste caso específico a aprendizagem da LI,²⁹ que tem o *status* de língua franca,³⁰ possibilita, para além da

²⁸ A inclusão escolar pressupõe a introdução do aluno no âmbito regular de ensino. Já a integração escolar vai além, e pressupõe, também, a adaptação de materiais, metodologias, entre outros fatores, que possibilitem o desenvolvimento do aluno com algum tipo de necessidade especial ou não, de forma condizente com os demais, no âmbito escolar. (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012)

²⁹ Destacamos a escolha da LI para esta discussão pelo fato deste trabalho ter como foco discutir as possibilidades e os desafios do ensino de LI a indivíduos com a Síndrome de Asperger. Contudo, enfatizamos que qualquer outra LE poderia ter sido escolhida.

³⁰ Para Seidlhofer (2005), deve-se entender o conceito de inglês como língua franca “quando a língua inglesa é escolhida como meio de comunicação entre pessoas de diferentes línguas maternas, através das barreiras linguoculturais” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339, tradução nossa).

inclusão social, o desenvolvimento cerebral dos aprendizes, mais especificamente no tocante às questões da neuroplasticidade³¹ neural.

Estudos recentes apontam que a aprendizagem de uma LE, como língua adicional³² (LA), como é o caso da aprendizagem da LI no contexto brasileiro, estimula e beneficia a neuroplasticidade cerebral, corroborando para a mudança neurofisiológica, neuroquímica e para a solidificação das redes neurais ativadas no processo de aprendizagem, estimulando, assim, o processo de criação e armazenamento das memórias em nosso cérebro. (HOSODA *et al.*, 2013; STEIN *et al.*, 2012; OSTERHOUT *et al.*, 2008).

Levando-se em conta essas informações, sabendo que os indivíduos com SA apresentam dificuldades nas relações interpessoais e no uso social da linguagem, defendemos que o ensino de LI, como LA, feito de forma coerente e com estímulos corretos, pode ser uma forma eficaz de beneficiar o desenvolvimento do indivíduo com SA, estimulando a neuroplasticidade e fortalecendo as conexões cerebrais, ajudando-os a romperem com as suas limitações impostas pela síndrome, em especial as relativas à linguagem, foco do trabalho do professor de LI, e contribuindo, assim, para a construção de sua subjetividade enquanto indivíduo, para o seu sucesso nas relações interpessoais, para a sua integração e para o seu desenvolvimento psicossocial.

Outro importante fator, o qual defendemos, é o de que a educação especial não pode ser vista como modalidade de educação (PIETRO, 2006; AINSCOW, 1997, MACHADO, 2008; MANTOAN, 2003). Uma vez amparada por lei, LDBN de 1996 e a Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva, que reconhece a diversidade de aprendizagem e as diferentes características de cada aluno (COUDRY; FREIRE, 2005, CONSENZA, 2011), seja este classificado como “normal”

³¹ “Por definição, a neuroplasticidade é qualquer modificação do sistema nervoso que não seja periódica e que tenha duração maior que poucos segundos. Ou, ainda, a capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. A plasticidade neural é maior durante a infância, e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta, e ocorre tanto no hemisfério intacto como no lesionado. Há várias formas de plasticidade, regenerativa, axônica, sináptica, dendrítica, somática e habituação que é uma de suas formas mais simples” (BORELLA; SACHELLI, 2009, p. 162).

³² O conceito de língua adicional 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, sendo necessário desestrangeirarmos o ensino de língua inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127).

ou não, não é, a nosso ver, uma opção de educação, mas, sim, um direito educacional, do qual se exige que a sociedade imponha seus esforços para que tanto a comunidade escolar quanto os professores, neste caso os professores de LI, estejam capacitados para receber no âmbito escolar todos aqueles alunos que necessitam de um ensino condizente com as suas especificidades de aprendizagem.

Visto isso, apontamos que, para que a inclusão e uma real integração dos alunos com especificidades de aprendizagem, mais especificamente os com SA, ocorra, é necessário que haja uma articulação e uma união entre educadores, escolas e instituições de ensino superior (IES) para se (re)pensar a formação inicial dos futuros professores, neste caso os professores de LI, para que tal formação, tanto no âmbito teórico quanto prático, vá ao encontro dessa demanda como também das leis e políticas inclusivas, para que assim a formação dos professores de LI possa ir ao encontro da sociedade e da escola do século XXI.

Nesse sentido, considerando o processo de inclusão educacional e a necessidade do profissional de LI em ter competência para atuar junto a estes aprendizes, a proposta desta pesquisa de mestrado, gerada a partir das experiências do autor durante a sua vivência no estágio acadêmico, tem o intuito de (re)pensar a formação de professores de LI, por meio da trans-multidisciplinaridade, mais especificamente através do referencial teórico da neuroeducação, no que tange as suas possibilidades e os seus desafios, e o ensino de LI para aprendizes com a SA. Para tanto, discutiremos a formação inicial de professores de LI para atuar no CI de ensino junto a alunos com a SA, tendo como contexto a UEL e as leis de inclusão.

Isto posto, trazemos a seguir os objetivos geral e específicos, suas respectivas perguntas de pesquisa e a estrutura deste trabalho.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Objetivo Geral

- Apontar as possibilidades e os desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos diagnosticados com a SA.

Quadro 1 - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

Objetivo	Perguntas de Pesquisa
<p>- <u>Objetivo Específico I</u>: Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo.³³</p>	<p>A1) O curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a questão da inclusão, mais especificamente os TGD e a SA, no atual currículo?³⁴ De que maneira?</p> <p>A2) O currículo do curso de Letras-Inglês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no currículo? De que maneira?</p>
<p>- <u>Objetivo Específico II</u>: Identificar a visão dos formadores de professores do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino.</p>	<p>Qual a visão dos professores formadores da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *“As possíveis contribuições da Neuroeducação para a formação de professores de língua inglesa a indivíduos com a Síndrome de Asperger”*, apresentamos, conjuntamente, uma breve revisão histórica sobre a SA e suas características, o referencial teórico da neuroeducação e quais as suas possíveis contribuições para se (re)pensar a formação de professores de LI a indivíduos com a SA.

³³ Compreendemos o currículo como o “[...] documento que norteia todas as ações pedagógicas da escola e tem a responsabilidade planejada de atenção às necessidades educacionais de todos os alunos [...]” (NEVES *et al.*, 2014, p. 48).

³⁴ O currículo analisado corresponde ao ano de 2015.

No capítulo 2, intitulado “*A formação de professores de inglês para atuar no contexto inclusivo de ensino junto a alunos com a Síndrome de Asperger*”, discutimos a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, junto a alunos com SA, tendo como base o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)³⁵, no que tange as questões sobre a prescrição do trabalho docente, a partir de textos prescritivos, a LDBN de 1996 e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) de 2001.³⁶

O capítulo 3 é destinado à metodologia. Neste, apresentamos os instrumentos para a geração/coleta de dados, bem como o referencial teórico, a saber, o ISD, e os critérios escolhidos para a análise dos dados obtidos, os participantes colaboradores e, ainda, a natureza da pesquisa.

No capítulo 4, tecemos as análises deste trabalho, sob a perspectiva do construto teórico e metodológico do ISD, e, por fim, no capítulo 5 apresentamos as considerações finais.

A seguir, apresentamos o capítulo 1.

³⁵ Proposto por Jean-Paul Bronckart, o Interacionismo SócioDiscursivo (ISD) é um construto teórico-metodológico que compreende o homem como sendo um ser biológico e sóciohistórico construído. Para o ISD, as interações são regidas pela linguagem e pelos discursos e por meio destes o ser humano 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, 2012)

³⁶ Cf.: Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

CAPÍTULO 1

1 AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A INDIVÍDUOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

A criança autista indiscutivelmente interroga. Não há dúvida que, no mundo atual, pleno de 'performances' e 'resultados', que promete o 'sucesso' e a 'felicidade', a criança portadora de autismo vem apontar o furo dessa promessa. A ideia da mudança rápida e do descartável é incompatível: não toleram nem o imprevisto e nem mudanças, e, se não podemos prestar atenção aos mínimos detalhes de seus movimentos em relação ao outro, não temos chances. O fenômeno do autismo nos faz pensar, falar, escrever...

(Claudia Mascarenhas-Fernandes)

A proposta deste capítulo é apontar quais as possíveis contribuições o referencial teórico da Neuroeducação³⁷ pode oferecer para se (re)pensar a formação de professores de LI para alunos com a SA. Para tanto, apresentamos, primeiramente, uma breve revisão histórica sobre a SA e suas características. Logo após, discutimos o referencial teórico da Neuroeducação e quais as suas possíveis contribuições para se (re)pensar a formação de professores de LI para indivíduos com a SA.

A seguir, apresentamos uma breve revisão histórica sobre a SA.

³⁷ Faz-se necessário esclarecer que a escolha do referencial teórico e prático da neuroeducação, para (re)pensar a formação de professores de LI para alunos com SA, se deu, por, nos últimos 10 anos, esse referencial teórico ter oferecido novas perspectivas para se compreender a aprendizagem humana. Entretanto, ressaltamos que qualquer outro referencial teórico poderia ter sido escolhido para auxiliar na proposta deste capítulo.

1.1 A SÍNDROME DE ASPERGER: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA

A SA, descrita, primeiramente, pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger em 1944, é parte do TEA e tem como característica a 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, tais especificidades, causadas pelo distúrbio, provocavam severas dificuldades nas interações sociais desses indivíduos. Nesse sentido, o autor descreveu o distúrbio como sendo uma doença e cujo nome seria “Psicopatia Autística” (ORRÚ, 2010). 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”³⁸ (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. Nesse sentido, 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

³⁸ No original: “[...] *la denominación de psicopatía — que era el término para los trastornos de la personalidad de uso en la época [...]*” (Tradução nossa).

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).

Devido ao seu texto ter sido escrito em alemão, as postulações de Asperger ficaram restritas a pesquisadores conhecedores desta língua (TAMANAH; PERISSIMOTO; CHIARI, 2008). Entretanto, um ano antes da publicação dos estudos feitos por aquele autor, Leo Kanner, um psiquiatra infantil austríaco, descreveu, em 1943, um grupo de crianças,³⁹ 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).

Conforme aponta Roballo (2001, p. 19), sobre o trabalho desenvolvido por Kanner, “suas colocações trouxeram referenciais importantes para o quadro de desordens mentais infantis, pois, apresentavam, como critérios, distorções no processo de desenvolvimento não mais baseados nas psicoses do adulto”. Além disso, amparado no trabalho de Araújo (1997), a autora aponta que Kanner chegou a inferir que essas crianças tinham “uma incapacidade inata para fazer contato afetivo normal com pessoas — um dado biológico — assim como outras crianças chegam ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas” (ROBALLO, 2001, p. 19). Após algum tempo, substituiu-se a denominação do quadro proposto por Kanner (1943), “distúrbio autístico do contato afetivo” por “autismo infantil precoce”.

³⁹ As crianças descritas por Kanner em 1943 eram respectivamente: **Caso 1** – Donald – 5 anos, **Caso 2** – Frederick – 6 anos, **Caso 3** – Richard – 3 anos, **Caso 4** – Paul – 5 anos, **Caso 5** – Barbara – 8 anos, **Caso 6** – Virginia – 12 anos, **Caso 7** – Herbert – 3 anos, **Caso 8** – Alfred – 3 anos, **Caso 9** – Charles – 4 anos, **Caso 10** – John – 2 anos, **Caso 11** – Elaine – 7 anos. Os apontamentos descritos por Kanner sobre cada caso acima podem ser lidos e encontrados (de forma resumida) em: <<http://www.autismo-br.com.br/home/Inicio.html>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler⁴⁰ em 1911 e retomado por Kanner em 1943. Bleuler cunhou essa expressão para designar a perda do contato com a realidade sofrida por indivíduos, o que acarretava a eles uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Vale ressaltar que, apesar de ambos os autores se utilizarem do termo autismo para dar nome às suas postulações científicas, tanto a produção de Asperger quanto de Kanner foram independentes, ou seja, este autor não se baseou nos achados daquele para a escrita de suas postulações. Na verdade, como relata Gillberg (1998, p. 200), Asperger “acreditava que ele havia descrito, em seu primeiro artigo, uma nova desordem psiquiátrica em crianças [...]”. Contudo, Roballo (2001, p. 20) afirma que:

[...] por volta dos anos 50, Asperger reconheceu a similaridade de seus casos com os de Kanner, muito embora em 1979 tenha reconhecido também serem tipos basicamente diferentes. Por outro lado, Kanner mesmo tendo acesso a trabalhos com crianças que apresentavam traços similares à patologia autística de Asperger, não mencionou o trabalho deste último.

Apesar de ambos os trabalhos, na década de 1940, descreverem os primeiros casos do TEA, Asperger, em suas postulações, apontava características da ‘Psicopatia Autística’, que a diferenciava do ‘Distúrbio Autístico do Contato Afetivo’ de Kanner. No entanto, devido aos trabalhos desses autores terem sido absorvidos pela comunidade científica em momentos diferentes, sendo os achados de Kanner absorvidos primeiro aos de Asperger, uma vez que as postulações deste último autor apenas começaram a ganhar notoriedade após a sua tradução para a LI (TAMANAHA, PERISSIMOTO; CHIARI, 2008), ambas as síndromes eram facilmente confundidas. Nesse sentido, 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*”, o autor afirma que “na literatura publicada antes dos anos de 1980, tirando os escritos publicados pelo próprio Asperger [...], Eu encontrei

⁴⁰ Uma primeira versão do autismo foi cunhada por Bleuler em 1911, que a define como uma função complexa em que a relação com a realidade é perturbada ou suspensa, em consequência de uma perturbação primária de associações e surgimento de emoções e imagens fugidias. Esse retorno ao sujeito ao seu mundo interior, essa submissão imaginária, essa espécie de adesão a uma nova realidade que vem recobrir a realidade tomada a distância, representa uma segunda *spaltung*, na qual o sujeito não é apenas dividido, mas separado do seu mundo (MASCARENHAS-FERNANDES, 2015). Disponível em: <<http://vivainfancia.org.br/A%20hist%C3%B3ria%20do%20autismo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

apenas quatro artigos que se referiam a ‘psicopatia autística’ [...]” (GILLBERG, 1998, p. 200). Devido a isso, Roballo (2001, p. 20) 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.

Após muitos anos sem repercussão, Lorna Wing, 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, 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 as postulações 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. Após a autora cunhar este termo e publicizar os estudos de Asperger 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 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),⁴¹ desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde e o Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM)⁴² da Associação Americana de Psiquiatria, respectivamente em 1993, no caso do CID, e 1994, no caso do DSM.

⁴¹ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde é uma publicação oficial da Organização Mundial de Saúde 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.

⁴² 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, 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”. Disponível em: <<http://fluxodopensamento.com/2013/05/o-que-e-o-dsm-5/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

O CID e o DSM são compilações de estudos sobre as características dos transtornos, síndromes e demais desordens intelectuais, sejam elas genéticas ou induzidas, que afetam o ser humano e servem de base para orientar médicos em seus diagnósticos. Ambos os documentos, em suas últimas versões, a saber, o CID-10 (1993) e o DSM-V (2013), postulam que a SA ainda é uma síndrome com etiologia⁴³ desconhecida. Contudo, sabe-se que, tanto fatores genéticos quanto ambientais corroboram o seu desenvolvimento. Assim, tais fatores afetam o desenvolvimento neurofisiológico do indivíduo e, por consequência, comprometem o desenvolvimento social deste, gerando: 1) dificuldade na interação social; 2) no entendimento da linguagem (entendimento de expressões linguísticas, faciais e corporais); 3) comportamentos estereotipados; e 4) interesse obsessivo por tópicos específicos, restritos e não usuais. Em alguns casos, os indivíduos apresentam a superdotação. Assim, esta síndrome parece ser multicausal (KLIN, 2006; TAMANAHA; PERISSIMOTO; CHIARI, 2008).

De acordo com o CID-10 (1993), a SA é considerada, nosologicamente,⁴⁴ 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 diagnóstico desta síndrome, segundo o CID-10 (1993), são:

⁴³ De acordo com o dicionário *on-line Michaelis*: **etiologia** - **1** - A ciência das causas. **2Med** - Investigação das causas de uma doença. **3** - Conjunto dos fatores que contribuem para a ocorrência de uma doença ou estado anormal. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/etiologia%20_962142.html>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁴⁴ 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. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues<portugues&palavra=nosologia>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Quadro 2 - Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10

Critérios Diagnósticos para F84.5 – 299.80 Transtorno de Asperger
<p>A. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestando 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. 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>C. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</p>
<p>D. 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).</p>
<p>E. 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.</p>
<p>F. Não são satisfeitos os critérios para outro transtorno invasivo do desenvolvimento ou esquizofrenia.</p>

Fonte: OMS (1993).

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 3 - Critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, segundo o DSM-V

Critérios Diagnósticos do DSM-V — Transtorno do Espectro do Autismo
<p>Deve preencher os critérios 1, 2 e 3 abaixo:</p> <p>1 - Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:</p> <p>2 - Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social:</p> <p>b. falta de reciprocidade social;</p> <p>c. incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.</p> <p>3 - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:</p> <p>a. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;</p> <p>b. excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;</p> <p>c. interesses restritos, fixos e intensos.</p> <p>4- 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.</p>
<p>Justificativas:</p> <p>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.</p>

Fonte: APA (2013).

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 a partilharem características comuns. 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).

Wing e Gould, em seu trabalho *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification*, publicado no *Journal of Autism and Developmental Disorders*, em 1979, apontaram, pela primeira vez, que a SA e o Autismo de Kanner pertenceriam ao um *continuum* de um mesmo espectro (TAMANAH; PERISSIMOTO; CHIARI, 2008), os quais seriam derivados da mesma patologia médica. Para tanto, tais autores argumentam em seu artigo que indivíduos autistas podem apresentar vários níveis de prejuízos, em diferentes dimensões, do funcionamento psicológico, corroborando, assim, a ideia de um *continuum* autístico. Nesse sentido, o quadro clínico para o diagnóstico desta

patologia, segundo os autores, será determinado pelo grau do prejuízo e pela forma particular das funções prejudicadas.

Assim como o CID-10, a penúltima versão do DSM, o DSM-IV, lançado em 1994, considerava tanto a SA como o autismo de Kanner como patologias que apresentavam características comuns, porém, estas não eram pertencentes ao mesmo espectro. Com a recente reformulação do DSM, o atual documento parece incorporar o conceito de *continuum* autístico, anteriormente proposto por Wing e Gould em 1979, propondo a criação do TEA e englobando ambas as patologias.

O exposto acima, a nosso ver, evidencia a dificuldade em se enquadrar-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 destes 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.

Mesmo já tendo ressaltado que os diagnósticos não são o foco de discussão desta pesquisa, mas, considerando a importância destes para o contexto educacional, mais especificamente para o CI de ensino, e que, de certa forma, estes orientam a prática pedagógica do professor, neste caso a do professor de LI, expressamos que diagnósticos não condizentes com as características apresentadas pelo indivíduo, podem, além de comprometer o desenvolvimento e a vida deste, comprometer também, a nosso ver, o seu desenvolvimento educacional, fadando-o ao fracasso escolar.

Isto posto, fica claro, a nós, que é necessário que tenhamos mais pesquisas que objetivem desvendar e classificar de forma mais objetiva os transtornos do neurodesenvolvimento, que hoje são parte do TEA, em especial a síndrome descrita por Hans Asperger, para que estes indivíduos possam ter o seu desenvolvimento psicossocial bem como educacional assegurados.

No item subsequente, apresentamos o referencial teórico da neuroeducação e como ela pode ajudar no ensino de LI para alunos com SA.

1.2 A NEUROEDUCAÇÃO E COMO ELA PODE AJUDAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

A neuroeducação, como área científica e de estudo, é um campo recente de investigação teórico-prático que objetiva interligar os conhecimentos advindos das pesquisas no campo da neurociência - a ciência que estuda o cérebro - à educação, a ciência do ensino-aprendizagem. No dizer de Ribeiro e Sena (2014, p. 65):

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.

A neurociência, referencial teórico que deu origem à neuroeducação, como campo de pesquisa, tem sido atualmente uma área frutífera para se (re)pensar o ser humano e sua relação com o meio à sua volta (OLIVEIRA, 2014; BARTOSZECK, 2007). Devido à sua abordagem trans-multidisciplinar, as suas descobertas sobre o funcionamento do cérebro, entre elas a compreensão dos processos neuropsicológicos, neurofisiológicos e neuroquímicos (KANDEL, 2001), que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem para a construção da subjetividade humana, este campo, nos últimos 20 anos, tem recebido um enorme destaque no cenário científico mundial, havendo diversas áreas do saber, como a psicologia, a pedagogia, a economia, a ética, a educação, entre outras, que se beneficiam diretamente de suas descobertas, incorporando-as em suas práticas de pesquisa e de ensino.

Nesse sentido, conforme afirma Duboc (2011, p. 28, grifo nosso) sobre o benefício da neurociência à educação:

[...] a neurociência vem compor um ambiente científico e colaborar com a docência, pois auxilia o professor a compreender os elementos inerentes ao processo de aprendizagem, tais como a memória, a cognição, a atenção e o funcionamento do cérebro de uma forma geral, apropriando-se o conhecimento das várias possibilidades e maneiras do aprender.

Assim, a relação da neurociência com a educação possibilita ao professor, neste caso o de LI, a nosso ver, ampliar as suas condições de trabalho, uma vez que esta têm o intuito de compreender os mecanismos cerebrais, como o processo de formação de memórias, a atenção e os processos cognitivos e emocionais, fundamentais para a aprendizagem, que estão por trás do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a este uma nova forma de exercer seu ofício, valorizando, assim, a sua prática profissional.

Apesar de ser recente a criação efetiva de uma área de estudos cujo objetivo é interligar dois campos de pesquisas diferentes, a saber, a neurociência e a educação, para o conhecimento, entendimento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva trans-multidisciplinar, para auxiliar na formação e atuação dos professores, tal correlação de áreas já era considerada entre a comunidade científica nos anos 1960.

Em estudo feito por Rato e Caldas (2010), apoiados em Willingham (2009) e Cruickshank (1981), os autores apontam que:

Segundo a literatura, desde meados dos anos 60 que se tenta ‘casar’ estes dois campos científicos (Willingham, 2009). Há cerca de 25 anos atrás propôs-se a criação de ‘neuroeducadores’ com a argumentação de que seria através do estudo do cérebro que a prática dos professores poderia ser transformada e melhorada (Cruickshank, 1981). 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 (RATO; CALDAS, 2010, p. 627).

Considerando o exposto no excerto acima, a união desses campos parece se revelar como um agrupamento de forças que propõe um novo olhar, não apenas sócio e histórico, mas também biológico, para se compreender o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o excerto expõe a relevância que a união dessas ciências pode trazer, tanto para a formação dos professores como, também, para o processo de ensino-aprendizagem e ao sistema educacional. Assim, com a

crescente ascensão das descobertas neurocientíficas sobre o processo de ensino-aprendizagem, afirmamos que será inevitável ao professor de LI ter que considerar os avanços neste campo, traduzidos pela neuroeducação, em sua atuação docente, pois, a nosso ver, compreender como o aluno aprende, ou seja, as suas possibilidades e os seus desafios, o papel das emoções e da memória, entre outros fatores relacionados ao ensino-aprendizagem, pode ajudar e possibilitar ao professor de LI construir uma relação mais favorável para o ensino-aprendizagem de seus alunos. Além disso, acreditamos que, professores de LI que compreendem a aprendizagem como um processo que tem raízes biológicas, como, também, fatores históricos e socioculturais podem contribuir de maneira mais significativa para a aprendizagem de seus alunos, bem como planejar uma prática docente mais eficaz.

Voltando nossos olhares para a popularização dessa área, Hardiman e Denckla (2009) destacam que nos últimos anos, nos Estados Unidos, esse tipo de abordagem vem se consolidando cada vez mais, pois conhecer o funcionamento do cérebro permite às novas gerações de educadores planejarem e desenvolverem seus projetos de ensino e de aprendizagem de maneira mais eficiente.

Com o aumento do interesse por parte dos professores por esse tipo de conhecimento, Silva (2012, p. 234) aponta que “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”. Nesse sentido, pode se postular que o interesse por parte dos educadores se torna mais evidente, pois, as novas descobertas permitem a estes compreenderem de maneira mais profunda as questões que permeia a sua prática de trabalho diária, corroborando, assim, o desenvolvimento e aprimoramento desta.

Brockington (2011, p. 19) diz que “de maneira geral, os educadores estão sempre em busca de estratégias que possibilitem uma real e significativa aquisição do conhecimento apresentado aos alunos”. Sendo assim, a neuroeducação, como campo teórico, mostra-se como uma possibilidade para se (re)pensar e até mesmo transformar o entendimento e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta busca aliar as características neurofisiológicas dos aprendizes à metodologias eficazes para o seu desenvolvimento, e, aqui destacamos o ensino-aprendizagem de LI para indivíduos com SA, foco desta pesquisa. Nesse sentido, Ribeiro e Sena (2014, p. 70), sobre a neuroeducação, apontam que:

Neste campo de interface, afunilando o olhar para o processo de aprendizagem, destaca-se, então, uma nova compreensão das relações entre os processos neuropsicológicos e pedagógicos, onde se configura e se considera o papel da educação na construção da subjetividade humana e o papel da subjetividade na construção do processo educacional.

Outro importante fator, para o maior interesse por parte dos professores por esse tipo de conhecimento da área da educação, é relativo ao processo de inclusão de alunos com TGD no ensino público regular. Devido a isso, muitos docentes sentem a necessidade de buscar novos meios e conhecimento para intervir de maneira mais significativa e efetiva no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Assim, educadores procuram na neuroeducação uma possível explicação de como tal processo de ensino-aprendizagem ocorreria. Como relata Silva (2012), uma das justificativas para os professores recorrerem às descobertas advindas da neuroeducação, principalmente nos casos de inclusão de alunos com TGD, é relativa:

[...] às questões surgidas em decorrência da inclusão de alunos com diferenças significativas ou deficiências, é comum a defesa de educadores quanto à necessidade de diagnósticos médicos, na expectativa de, por meio deles, orientarem seu trabalho pedagógico. Em tal cenário, o neurologista acaba tendo uma voz de destaque, sendo frequentes laudos ou mesmo prescrições de medicação cuidadosamente anexadas ao prontuário escolar dos alunos. [...] De acordo com o que se sabe hoje — por exemplo, sobre a capacidade do cérebro de remodelar-se continuamente (a chamada plasticidade cerebral) —, não estaria nesse mesmo cérebro a possibilidade de superar tais dificuldades? (SILVA, 2012, p. 233).

As postulações feitas por Silva (2012), no excerto acima, a nosso ver, certamente, permeiam o âmbito educacional de nosso país, visto o fortalecimento das políticas de inclusão, e expressam a realidade de muitos educadores e profissionais ligados à educação que veem nos diagnósticos médicos a “salvação” para o agir docente. Neste sentido, tendo em vista que o ensino no Brasil ainda se caracteriza como sendo um ensino generalista (COSTA; MEDRADO; QUIRINO, 2014), leia-se: alunos aprendem de maneira igual, e em muitos cursos de formação de futuros professores, de diversas áreas, esse pensamento ainda se mantém e é reproduzido, acreditamos que o recorrer aos diagnósticos, como expõe Silva (2012),

evidencia a falta de recursos e estratégias, e isso, a nosso ver, ocorre devido à falta de formação inicial específica, por parte dos professores, inclusive os de LI, para lidar com esses aprendizes.

Assim, para reverter este quadro, a nosso ver, ao professor é necessário:

[...] compreender a biologia do cérebro nas dimensões cognitivas, emocionais, afetivas e motoras; reconhecer que o processo de aprender está relacionado com as bases químicas e físicas na função neural do ser humano; e, como cada ser humano é único, cada cérebro é único e aprende de forma diferente. Portanto, é preciso ensinar de formas diferenciadas (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 29).

Assim, o professor, ao compreender a unicidade de cada um de seus alunos, bem como as especificidades de aprendizagem, a exemplo (baixa capacidade de atenção e concentração) destes, poderá, a nosso ver, se desprender dos diagnósticos médicos, que muitas vezes diferenciam, mas também, homogeneizam os alunos diagnosticados, e assim, fazer da sua prática docente uma prática mais efetiva, uma vez que este considerará as especificidades de aprendizagem de cada um de seus alunos em seu trabalho diário.

Isto posto, voltando nossos olhares para o ensino de LI para indivíduos com SA, uma vez que a neuroeducação objetiva conhecer e entender o que pode estar por trás do processo de ensino-aprendizagem, tais como as questões relativas à neuroplasticidade cerebral (KANDEL; SCHWARTZ, 1982; TRACHTENBERG *et al.*, 2002; ROSENZWEIG, 2007; PASCUAL-LEONE *et al.*, 2005), para aprimorar o processo de ensinar, pensar nas características neurofisiológicas inerentes à SA e as limitações que esta impõe ao aprendiz, como a dificuldade destes indivíduos em distinguirem ironia, sarcasmo, duplo sentido, entre outros fatores relativos a linguagem, e, a partir disso, elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possam beneficiar o desenvolvimento deste, a nosso ver, demonstra, corroborando Ribeiro e Sena (2014) uma visão contemporânea sobre a educação. Assim, partindo do pressuposto de que alunos com características diferentes aprendem e interagem com o mundo de forma diferente (CONSENZA, 2011; COUDRY; FREIRE, 2005), como expõe Grossi, Lopes e Couto (2014), e, por isso, precisam ser ensinados de formas distintas, e da proposição de que o cérebro humano é plástico e capaz de se auto-organizar, pensar o ensino de LI sob o viés da neuroeducação, a nosso ver, é

tornar ainda mais especial o papel do professor, neste caso o de LI, em nossa atual sociedade.

Portanto, a neuroeducação, enquanto referencial teórico prático (considerando que esta oferece subsídios – a saber, entender a importância: da memória, das emoções, da alimentação, do sono e de estímulos adequados para incentivar o processo de aprendizagem e neuroplasticidade cerebral - para auxiliar o professor em sua prática docente), atualmente, oferece, a nosso ver, um novo olhar para se (re)pensar o processo educacional. Nesse sentido, acreditamos que (re)pensar a formação de professores de LI para alunos com SA a partir de tal referencial teórico, reflete, além de uma visão contemporânea sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, também a possibilidade de realmente efetivar os direitos, garantidos por lei, a esse grupo, pois, como defendido neste trabalho, entender o indivíduo como sendo um ser biológico e sócio-histórico construído implica compreender que os indivíduos são únicos e diferentes, e, por isso, aprendem de formas distintas. Além disso, acreditamos que este referencial teórico pode valorizar a prática do professor de LI, possibilitando maior eficácia e que esta seja condizente com as necessidades de aprendizagem de cada um de seus alunos.

A seguir, apresentamos o capítulo 2, no qual discutimos a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino junto a alunos com a SA.

CAPÍTULO 2

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR NO CONTEXTO INCLUSIVO DE ENSINO JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

É porque se integra — na medida em que se relaciona, e não apenas se acomoda — que o homem cria, recria e decide.

(Paulo Freire)

A proposta deste capítulo é discutir a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos com SA, tendo como base o referencial teórico do ISD, no que tange às questões sobre a prescrição do trabalho docente, a partir de textos prescritivos — a LDBN de 1996 e as DCCL de 2001. No próximo subitem, discorreremos sobre a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, junto a alunos com SA.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAR NO CONTEXTO INCLUSIVO DE ENSINO, MAIS ESPECIFICAMENTE, JUNTO A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

Com o intuito de situar esta pesquisa, no campo da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente, no âmbito dos trabalhos sobre formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses da Capes.⁴⁵

⁴⁵ A pesquisa no referido banco de teses foi feita no dia 19 de fevereiro de 2016. O Banco de Teses da Capes pode ser acessado pelo link: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Num primeiro momento, considerando as palavras-chave utilizadas,⁴⁶ constatamos que, com relação aos trabalhos sobre a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, desenvolvidos no campo supracitado, nenhuma pesquisa, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado, foi encontrada. Nesse sentido, para garantir ou contestar o afirmado acima, decidimo-nos por alterar as palavras-chave nos campos de busca, usando palavras mais específicas, a fim de verificar a real existência ou não de trabalhos que discutam a formação de professores de LI para atuar naquele contexto. Assim, nesse segundo levantamento, buscamos encontrar trabalhos que discutissem a formação de professores de LI para atuar em CI de ensino, mais especificamente no ensino de LI a alunos com TGD e os com SA, visto que esta síndrome é foco deste trabalho.

Isto posto, selecionamos as seguintes síndromes: 1) “Síndrome de Asperger”, 2) “Dislexia”, 3) “Esquizofrenia”, 4) “Autismo” e 5) “Disgrafia” como palavras-chave. A escolha de tais síndromes, dentre todas as que compõem os TGD, deu-se em função de que, a nosso ver, estas são as síndromes mais frequentes no âmbito escolar do nosso país.

Nesse sentido, a procura naquele banco por pesquisas desenvolvidas no campo da LA que discutam a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino junto a alunos com tais síndromes, revelou, mais uma vez, a inexistência de teses e dissertações sobre os temas supracitados. Entretanto, com relação à palavra-chave dislexia, uma tese de doutorado em LA, foi encontrada.

A referida pesquisa, intitulada *A dislexia e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*, de autoria de Juliana Reichert Assunção Tonelli (2012), objetivou analisar a aprendizagem da LI por um aluno disléxico em uma escola pública do Paraná, a partir da utilização de gêneros textuais e de uma sequência didática. Como resultado de sua pesquisa, a autora aponta que as dificuldades apresentadas pelo aluno na aprendizagem da LI eram relativas à sua falta de domínio da língua e não ao seu diagnóstico de disléxico, sendo assim, Tonelli (2012) questiona o laudo daquele indivíduo e explicita o papel fundamental do professor de LI no processo de ensino daquela língua a alunos com dislexia.

⁴⁶ Para esta pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras-chave: 1) “formação de professores de inglês” e “inclusão”, 2) “formação de professores de inglês” e “contexto inclusivo”, 3) “formação de professores de inglês” e “necessidades educacionais especiais” e 4) “formação de professores de inglês” e “transtornos globais do desenvolvimento”.

Face o exposto, a existência de apenas uma pesquisa⁴⁷ dentro do campo da LA para discutir as questões relativas à formação de professores para atuar junto a alunos com TGD, evidenciou um importante espaço ainda a ser descoberto pela LA, espaço este que, a nosso ver, pode contribuir e muito para o avanço das pesquisas nesta área. Assim, embora a inclusão de alunos com algum tipo de TGD, mais especificamente os com SA, nas salas regulares da educação básica de nosso país seja recente, esta já é uma realidade vivenciada pelos professores do século XXI. Assim, esta pesquisa de mestrado objetiva preencher essa atual lacuna, no que concerne às questões relativas à formação de professores para o ensino-aprendizagem de LI a aprendizes com TGD, mais especificamente aqueles com SA, foco deste trabalho, uma vez que, por muito tempo, esses indivíduos foram, não apenas privados do convívio social, como, também, do convívio educacional, sendo que aqueles que tinham acesso à escola eram enviados para institutos de ensino especializados, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).⁴⁸

Com o fortalecimento das políticas para a inclusão (Declaração de Salamanca de 1994,⁴⁹ Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão de 2001,⁵⁰ Convenção das Organizações das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas

⁴⁷ Ressaltamos, aqui, o nosso conhecimento sobre a existência do trabalho de CORREA (2013), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UDEL), o qual discute a formação de professores de LI para atuar no contexto inclusivo de ensino, mais especificamente, para atuar junto a aprendizes surdos. Apesar da existência da pesquisa, esta não foi considerada em nosso levantamento pelo fato de a surdez não estar englobada nos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

⁴⁸ A APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais — nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente àquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional desde o ano de 1954. Para maiores informações, consulte: <<http://www.apaebrasil.org.br/#/oquefazemos>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁴⁹ A Declaração de Salamanca de 1994 reconhece “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE) dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994, p. 1). Ademais, expõe que, além do direito à educação, toda criança possui características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, explicitando, assim, que, mesmo não apresentando algum tipo de NEE, todos os indivíduos necessitam de um ensino voltado para as suas especificidades de aprendizagem. Cf.: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

⁵⁰ A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001, p. 2) estabelece, em seu artigo 6, que “O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento”. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em 19 fev. 2016.

com Deficiência de 2007,⁵¹ entre outras), essa realidade mudou, e visto isso, torna-se cada vez mais frequente a presença de alunos com diferentes tipos de diagnósticos no âmbito escolar regular (MASSI, 2004; COLLARES; MOYSÉS, 1986, MOYSÉS; COLLARES, 1992; KEIRALLA, 1994; MOYSÉS, 2008), inclusive nas aulas de LI (TONELLI, 2012). Contudo, no que concerne à qualidade de educação, para alunos com necessidades especiais (ou não) e, ao crescente processo de expansão do ensino no Brasil, Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 19) apontam que:

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.

Ainda, há a existência de documentos internacionais, como a Carta para o terceiro Milênio de 1999,⁵² a Convenção de Guatemala de 2001,⁵³ entre outros, e leis nacionais, que discutem e garantem o direito à educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE), incidindo, a nosso ver, diretamente na

⁵¹ A Convenção das Organizações das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, destaca, em seu artigo 24, o qual trata especificamente sobre as questões relativas ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, que o direito à educação é garantido. Ademais, em seu item c, o documento prevê que “Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” (BRASIL, 2007, p. 29). Cf.: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 fev. 2016.

⁵² A Carta para o Terceiro Milênio de 1999 expõe a necessidade da sociedade integrar a pessoa com deficiência. Nesse sentido, este documento diz que: “Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade. Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. (GRÃ-BRETANHA, 1999, p. 1)”. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

⁵³ A Convenção de Guatemala de 2001, em seu documento, aborda a questão da discriminação para com o indivíduo com necessidades especiais. Assim, esta propõe que os estados adotem medidas para erradicar a discriminação da pessoa com necessidades especiais. No que tange à questão da educação, mais especificamente no que diz respeito às questões relativas ao acesso dos indivíduos com necessidades especiais, o documento afirma que para que este acesso seja efetivado é necessário eliminar as barreiras arquitetônicas, de comunicação e nos transportes, bem como assegurar que pessoas encarregadas de aplicar a legislação estejam aptas para fazê-la. Cf.: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

formação dos professores de LI, como a LDBN Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013,⁵⁴ que afirma no artigo 59, 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).

Mesmo com a possibilidade de oferecer um ensino de qualidade ao alunado com TGD, em especial aqueles com SA, corroborando Dall'Acqua e Vitaliano (2010), e garantir os direitos fundamentais à inclusão destes, ainda, a nosso ver, a situação é bastante incipiente. Acreditamos, desse modo, que tal realidade ocorra, principalmente, por dois fatores: os cursos de formação de professores, que ainda pouco ou não consideram as questões relativas à formação de professores para ensinar aprendizes com NEE e as escolas que ainda pouco ou não se estruturaram para atender a esta nova clientela, devido à recente inserção desses alunos no contexto regular de ensino no Brasil.

Nesse sentido, Costa, Medrado e Quirino (2014, p. 2) expõem que:

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.

⁵⁴ 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 incisos citados consistem, no artigo 58 na mudança da terminologia “necessidades educacionais especiais” por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Para maiores informações, consulte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> ou <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Assim, a reforma na legislação e a regulamentação de direitos é um ponto a favor na luta pelo direito à educação dos indivíduos com NEE, inclusive os com SA. Contudo, a não priorização dos aspectos qualitativos, como a formação de professores, no processo de inclusão, é papel central a ser considerado na ineficiência e aplicabilidade de tal direito. Vale destacar que, o artigo 61, em seu parágrafo único, da LDBN, assegura às instituições de ensino superior a formação de professores “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades”⁵⁵ da educação básica” (BRASIL, 2013, s/p, grifo nosso).⁵⁶

Com o intuito de aprofundar esta discussão e verificar até que ponto predisposições da LDBN, no que tange às questões sobre inclusão, são consideradas na formação dos futuros professores de LI, trazemos as DCCL⁵⁷ de 2001.

De acordo com as DCCL:

[...] Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade (BRASIL, 2001, p. 29, grifo nosso).

Por considerarem as transformações tanto em nossa sociedade quanto as relativas ao mercado de trabalho do profissional de Letras, as DCCL, em um primeiro momento, parecem corroborar o exposto na LDBN, mais especificamente o exposto no artigo 61, uma vez que, mesmo não utilizando especificamente a palavra “inclusão”, esta aponta para uma formação ampla dos professores de LI,

⁵⁵ A educação especial é descrita na LDBN de 1996 como modalidade de educação, assim, para atender os alunos com NEE, o mesmo documento explicita a necessidade dos professores estarem capacitados para atuarem nesse contexto. No entanto, como já exposto na introdução, entendemos que a educação especial, que prioriza as especificidades de aprendizagem de cada aluno, não pode ser vista como modalidade de educação, mas, sim, como um direito do qual todo o aluno, sendo NEE ou não, possa usufruir. Nesse sentido, defendemos que todos os aprendizes, sejam estes NEE ou não, merecem ter as suas especificidades de aprendizagem levadas em consideração no seu processo de desenvolvimento escolar.

⁵⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 19 fev. 2016.

⁵⁷ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras é o documento responsável por guiar a formação dos futuros professores de Letras no país.

indicando, assim, a necessidade dos cursos de Letras-Inglês em formar profissionais que possam estar aptos a atenderem às necessidades educativas e tecnológicas de seu tempo. Ademais, o mesmo documento indica a necessidade dos cursos de Letras-Inglês criarem “oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias [a seus alunos] para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” (BRASIL, 2001, p. 29).

Indo mais além, as DCCL, ao discutirem as competências e as habilidades do graduado em Letras, dizem que este profissional deve ter “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso) e, além disso, que eles precisam ter o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

A partir disto, pode-se inferir, portanto, que, mesmo não utilizando termos específicos relativos à inclusão, as DCCL, possivelmente, indiquem a atuação em CI, quando mencionam que ao professor é necessário saber/ter “preparação profissional atualizada” (BRASIL, 2001, p. 30) transpor “conhecimentos para diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30), e, por conseguinte, a formação do profissional de Letras-Inglês para atuar também no CI de ensino, fazendo com que este documento, em alguma medida, vá ao encontro das predisposições da LDBN.

Ao considerarmos as DCCL, para identificar como este documento aponta a formação do professor de LI e se o mesmo vai ao encontro da LDBN, uma vez que este último documento incide diretamente no currículo e na formação dos professores de LI, destacamos que mesmo que este documento contemple a questão da inclusão, esta parece, a nosso ver, não estar disposta de forma clara, e, devido a isso, a realidade inclusiva parece ainda estar pouco ou não efetivada (COSTA; MEDRADO; QUIRINO, 2014) nos cursos de formação de professores de Letras — incluindo o de LI — em nosso país.

Do nosso ponto de vista, e apoiados em trabalhos que discutem a formação de professores e a prescrição do trabalho docente (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005; MACHADO, 2009; BUENO, 2007), entendemos que as DCCL, enquanto documento norteador para a formação dos profissionais de Letras, prescrevem (uma vez que se trata de texto prescritivo) a formação inicial do professor de LI. E, para além disso,

prescreve, também, o próprio trabalho docente, uma vez que direcionam — ainda que indiretamente — as suas ações em sala de aula.

Assim, voltando nossos olhares à prescrição do trabalho docente, enquanto parte constituinte da formação inicial dos professores, pesquisas inseridas no campo do ISD, como em outros, têm discutido a relação entre a prescrição do trabalho docente — trabalho prescrito — e a sua real efetivação — trabalho realizado.

Tendo isto em vista, trazemos o trabalho de Machado (2009), no qual a autora estabelece que o trabalho do professor é composto por três níveis: 1) o trabalho prescrito; 2) o trabalho planejado e 3) o trabalho realizado.

Com relação ao primeiro nível, o trabalho prescrito, este é constituído por “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2009, p. 80) dos trabalhadores. Assim, este nível existe em todas as atividades de trabalho; ele configura a ação dos trabalhadores por meio de textos “instrucionais ou procedimentais” (MACHADO, 2009, p. 81).

O nível do trabalho planejado, por sua vez, explicita “o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81). No caso do trabalho docente, esses textos se configuram pelos planos de ensino e planos de aula elaborados pelo próprio professor.

O trabalho realizado, por fim, refere-se ao “conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis” (MACHADO, 2009, p. 81) na situação de trabalho — a sala de aula, no caso do trabalho docente. O trabalho realizado sempre será diferente do trabalho planejado, uma vez que cabe ao docente realizar uma interpretação de textos prescritivos, mesmo daqueles que ele mesmo tenha produzido, para, então, realizar suas ações.

Tendo em mente que nesta seção não objetivamos discutir o trabalho realizado e planejado do professor de LI, mas, sim, discutir a importância das DCCL, que entendemos ser um texto prescritivo à formação inicial, como também para o trabalho do profissional de letras, na formação do professor de LI — trabalho prescrito — para atuarem no CI de ensino, trazemos, de modo a caracterizar um texto prescritivo, elemento constituinte do trabalho docente, no quadro abaixo, as suas características.

Quadro 4 - Características de textos prescritivos

Característica de textos prescritivos	São limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior (CRU; BERTHET, 1999).
	Podem provir de um <i>expert</i> , cuja presença enunciativa é apagada (muitas vezes, por meio de uma assinatura); mencionam um destinatário; parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso (ADAM, 2001).
	Apresentam aspectos institucionais e normativos, formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia a dia (SOUZA-E-SILVA, 2004).
	Apresentam um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Fonte: Adaptado de Rios-Registro (2010).

Como exposto no quadro 4, um texto para ser considerado prescritivo, para o ISD, necessita conter as características acima citadas. Visto isso, com o intuito de discutir a importância das DCCL na formação dos professores de LI para atuarem no CI de ensino, chamou-nos a atenção a característica trazida por Adam (2001). Para este autor, os textos prescritivos seriam regidos por uma promessa de “sucesso”. Ou seja, ao dizerem/prescreverem como deve ser a formação inicial, as DCCL, a nosso ver, sugerem, também nos termos de Adam (2001), que o trabalho prescrito ao professor de LI se consolidará com êxito, trabalho realizado, empregando certa relevância a este tipo de texto para a prática deste profissional.

Assim, sobre o lugar e a importância dos documentos prescritivos, na formação dos professores e sobre o trabalho prescrito, Rios-Registro (2010, p. 43), aponta que “Ao relacionarmos o agir docente à prescrição, assumimos a importância dos textos prescritivos no espaço educacional”. Machado (2009, p. 94) vai mais além e afirma que: “o não cumprimento do que é prescrito deve-se a algum *déficit* do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos”.

Desse modo, parece-nos que a real efetivação, trabalho prescrito, dos documentos prescritivos, neste caso as DCCL, ou o “sucesso” como menciona Adam (2001), no que tange à formação dos professores de LI para atuar no CI de ensino, exposta numa relação de hierarquia, ou seja, trabalho prescrito = trabalho realizado, depende unicamente da ação docente do professor, sendo ele (e somente ele) o responsável tanto pelo sucesso como, também, pelo insucesso de seus alunos e, por consequência, do sistema educacional, desconsiderando os infinitos fatores, como a falta de infraestrutura escolar, a desvalorização da educação e do professor, entre outros, que incidem para o sucesso ou para o insucesso de seu trabalho. Vale ressaltar que, como já mencionado neste capítulo, mesmo as prescrições sendo parte, regendo o trabalho educacional e direcionadas aos professores, estas, como no caso das DCCL, são muitas vezes, a nosso ver, muito abrangentes, não deixando, assim, explícito o que o professor deve fazer em suas práticas diárias ou como a formação do profissional de LI deve ser pensada pelas IES.

A partir disso, e considerando o exposto por Adam (2001), apontamos que uma maior especificidade nas DCCL, haja vista a amplitude sugerida por estas, a formação do professor de LI para atuar no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos com SA, foco desta pesquisa, é, a nosso ver, desejável, uma vez que seria permitido às IES fazer adequações curriculares, com vistas a oportunizar uma formação inicial que, de fato, contemple os possíveis contextos de trabalho, modalidades de educação, como aponta o artigo 61 da LDBN, de seus alunos e a sua comunidade de atuação, bem como o mundo plural e heterogêneo da contemporaneidade.

Assim, considerando a ausência de especificidade do documento norteador para a formação dos professores de LI e o fortalecimento das políticas de inclusão, perguntamo-nos como as IES, que tem a responsabilidade de formar os futuros

professores de LI, pensam/organizam a formação dos professores para atuarem no CI de ensino? Quais os saberes seriam necessários para esse profissional?

A nosso ver, a falta de especificidade trazida pelas DCCL faz com que as IES tenham autonomia para formar profissionais de acordo com seus próprios parâmetros. Visto isso, apontamos que, tal formação, pode não ser suficiente para atender à realidade que será vivenciada pelo professor de LI em sua prática. Nesse sentido, pode-se concluir que, enquanto os textos prescritivos para a formação docente (dos professores de LI) não apontarem uma direção mais específica, a formação de professores para atuar no CI de ensino junto a alunos SA também permanecerá incipiente (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010; COSTA; MEDRADO; QUIRINO, 2014), o que, a nosso ver, vai na contramão do crescente processo de efetivação dos direitos educacionais das pessoas com NEE.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Depois de percorrer em silêncio um pequeno corredor, parei, ansioso e quase sem fôlego, na entrada do auditório de onde brotavam os acordes iniciais de 'Vorspiel', a abertura da ópera Parisifal, de Richard Wagner. Sem conseguir conter por mais um segundo a curiosidade, simplesmente escancarei a porta, que, entreaberta, já parecia convidar um incauto qualquer a se perder num caminho sem volta.

(Miguel Nicolelis)

Como mencionado por Miguel Nicolelis, neurocientista e autor do livro *Muito Além do Nosso Eu*, no qual descreve a trajetória de sua vida como pesquisador, e cujo um pequeno trecho está representado pela epígrafe acima, algumas situações nos levam a nos perdermos em um caminho que muitas vezes é sem volta. E comigo não foi diferente. A pesquisa científica é, a meu ver, para muitos um trabalho fascinante e também um caminho sem volta. Assim como Nicolelis seguiu os acordes de *Vorspiel*, que ricocheteavam nas paredes à sua volta, para descobrir de onde vinha aquilo que lhe fascinava, comigo assim também o foi. Claro que, em meu caso, não houve trilha sonora, tampouco, um corredor para um auditório, que faz com que eu me imagine em uma cena de um filme hollywoodiano. O que houve, na verdade, foi o simples convite à pesquisa, a abertura de uma porta, que, depois de entreaberta, fez com que eu quisesse seguir adiante para descobrir a minha própria sinfonia, aquela que me guiaria até aqui. E apesar da pouca experiência e da juventude de minhas ideias, o processo o qual culminou nesta pesquisa, citando o autor acima, foi como convidar um incauto qualquer, neste caso, alguém que viria a

descobrir um sentimento de paixão pela ciência, a se perder em um caminho sem volta.

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa. Inicialmente, retomamos o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam este trabalho. Ademais, no quadro 5, apresentamos também o *corpus* analisado, os instrumentos utilizados para a geração e coleta de cada conjunto de dados aqui apresentados, e as categorias de análise. Em seguida, caracterizamos a pesquisa e fazemos a descrição dos participantes/colaboradores, do contexto e do instrumento utilizado para a geração e coleta dos dados, de acordo com cada conjunto destes e seus respectivos objetivos. Por fim, apresentamos o referencial teórico-metodológico, a saber, o ISD, e os critérios escolhidos para a análise de cada conjunto de dados.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é apontar as possibilidades e os desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos diagnosticados com a SA. A partir do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos, os quais são explicitados no quadro 5, onde apresentamos, também, as perguntas de pesquisa, o *corpus* analisado, os instrumentos para a geração e coleta dos dados e as categorias selecionadas para a análise.

Quadro 5 - Objetivos Específicos, *corpus*, instrumentos para a geração de dados e categorias de análise

Objetivos Específicos	Corpus	Instrumento para a geração e coleta de dados	Categoria de Análise⁵⁸
- <u>Objetivo Específico I:</u> Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras- Inglês da UEL – incorpora a problemática da inclusão no currículo.	- P1) Programas das disciplinas que compõem o currículo, referente ao ano de 2015, do curso de Letras-Inglês da UEL. - P2) Respostas ⁵⁹ da professora-formadora do curso de Letras- Inglês da UEL, então presidente da comissão responsável por repensar o currículo do curso de Letras-Inglês daquela instituição, à entrevista.	- P1) Programas das disciplinas que compõem o currículo, referente ao ano de 2015, do curso de Letras- Inglês da UEL. - P2) Entrevista. ⁶⁰	- P1) Pressupostos teórico- metodológicos do ISD, no que compreende o: 1) nível semântico. - P2) Pressupostos teórico- metodológicos do ISD, no que compreende o: 1) contexto de produção; 2) nível organizacional; 3) nível enunciativo.
- <u>Objetivo Específico II:</u> Identificar a visão dos formadores de professores de LI da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas	- P3) Respostas ⁶¹ dos professores formadores que responderam ao questionário <i>on-line</i> .	- P3) Questionário ⁶² <i>on-line</i> aplicado para os professores formadores do curso de Letras-	-Pressupostos teórico- metodológicos do ISD, no que compreende o: 1) contexto de

⁵⁸ O referencial teórico-metodológico do ISD foi escolhido, dentre outros referenciais teóricos no campo da LA, para guiar a análise dos respectivos conjuntos de dados trazidos nesta dissertação, pois, a nosso ver, este construto metodológico oferece subsídios que se enquadraram, de maneira mais apropriada, aos objetivos aqui propostos.

⁵⁹ Cf.: Anexo A.

⁶⁰ Cf.: Apêndice A.

⁶¹ Cf.: Anexo B.

⁶² Cf.: Apêndice B.

ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino.	Inglês da UEL.	produção; 2) nível organizacional; 3) nível semântico.
---	----------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, apresentamos a natureza desta pesquisa.

3.2 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa de cunho qualitativo (NEVES, 1996; MARTINS, 2004), de natureza documental (GODOY, 1995), pois, analisa o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, e interpretativo (SANTANA; SOBRINHO, 2007), cuja natureza é axiológica (SZMIGIN; FOXAL, 2000), ontológica (HIRSHMAN, 1986) e epistemológica (THOMPSON; LOCANDER; POLIO, 1989), uma vez que analisa, de maneira global, os conjuntos de dados, acreditando na relação direta entre o pesquisador e os dados apresentados neste trabalho.

Neste sentido, esta se configura como sendo qualitativa, pois, como afirma Martins (2004, p. 292):

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

Como exposto no excerto acima, a pesquisa de cunho qualitativo objetiva entender os microprocessos por trás das relações sociais. Diferentemente da pesquisa no âmbito quantitativo, a pesquisa qualitativa não emprega instrumental estatístico e, por conseguinte, não objetiva enumerar ou medir eventos. Assim, a pesquisa qualitativa, objetiva “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do

mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979, p. 520).

Seu caráter documental está relacionado ao fato de este trabalho analisar os programas das disciplinas que compõem o curso de Leras-Inglês da UEL. Nesse sentido, como afirma Neves (1996, p. 3): “A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. Já seu caráter interpretativo se dá devido ao fato de esta pesquisa, diferentemente do positivismo, que procura buscar respostas para hipóteses previamente estabelecidas, acreditar na dinâmica do processo científico, podendo alterar sua direção a qualquer instante, e na relação da construção de significados surgida na relação pesquisador objeto.

No dizer de Santana e Sobrinho (2007, p. 2-3):

[...] sob a visão de um pesquisador interpretativista, o fenômeno a ser estudado é resultado da colocação de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno, moldado pela maneira como ambas as partes se interagem, ambos influenciados pelas estruturas macro; além disso, deve-se considerar que a interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e o fenômeno estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado. Ademais, para que um pesquisador esteja apto a pesquisar adotando uma abordagem interpretativa, necessário se faz que o mesmo tenha plena consciência e aceitação dos pressupostos que a edifica; tais pressupostos, de ordem axiológica, ontológica, epistemológica [...].

Assim, uma pesquisa de cunho interpretativista objetiva compreender o fenômeno estudado a partir da relação de significados estabelecida do pesquisador para o objeto de estudo, considerando os pressupostos axiológicos, ontológicos e epistemológicos que regem essa relação.

Os pressupostos axiológicos do interpretativismo defendem a ideia de que os seres humanos são capazes de construir múltiplas realidades, e, devido a isso, o referencial teórico utilizado por um pesquisador, para a análise de um determinado fenômeno, fará com que o determinado objeto apresente conotações particulares para o pesquisador, o que “permite depreender que, possivelmente, se outro pesquisador analisasse o mesmo fenômeno, ele seria visualizado de maneira diferente, dadas as diferentes visões que os dois pesquisadores possuem do mundo, o que leva a diferentes interpretações” (SANTANA; SOBRINHO, 2007, p. 3).

Já a ontologia do interpretativismo pressupõe que a realidade é mental e perceptual (SANTANA; SOBRINHO, 2007), nesse sentido, diferentes percepções sobre o mundo podem resultar em diferentes realidades e mentalidades, e que os seres são responsáveis por determinar o meio no qual vivem. Por fim, os pressupostos epistemológicos pressupõem a mutabilidade do ambiente, no qual o pesquisador não objetiva identificar relações causais, mas, sim, padrões de comportamentos para o entendimento do objeto ou das situações sociais analisadas.

Nos itens subsequentes, 3.3, 3.4 e 3.5, apresentaremos, de acordo com cada objetivo específico, os instrumentos utilizados para a geração dos dados, o conjunto de dados obtidos, uma descrição do contexto e dos participantes/colaboradores desta pesquisa, o referencial teórico e os critérios escolhidos para a análise de cada conjunto de dados.

3.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 1 — PERGUNTA DE PESQUISA A1: DESCRIÇÃO

Duas perguntas de pesquisa (A1 e A2) nortearam o objetivo específico de pesquisa 1. Assim, nesta parte, descreveremos a pergunta de pesquisa A1, referente à análise dos programas das disciplinas do curso de Letras-Ingês da UEL, deixando para o subitem 3.4 a descrição da pergunta A2, que complementa este objetivo.

Para atingirmos o objetivo específico 1, no que concerne a pergunta de pesquisa A1, “O curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a questão da inclusão, mais especificamente os TGD e a SA, no atual currículo? De que maneira?”, analisamos os programas das disciplinas que compõem o currículo, correspondente ao ano de 2015, do curso de Letras-Ingês da UEL. Para tanto, os programas e ementas das disciplinas que estruturam o curso de Letras-Ingês da UEL, foram solicitados via *e-mail* junto ao colegiado do departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL.⁶³

⁶³ Externamos aqui nossos mais sinceros agradecimentos à coordenação do colegiado pela disponibilização dos programas das disciplinas que compunham o currículo do curso de Letras-Ingês no ano de 2015.

A análise dos programas das disciplinas foi feita segundo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD no que concerne ao nível semântico, mais especificamente, segundo os seguintes critérios: análise de sintagmas nominais (SN) e de verbos, uma vez que, a nosso ver, a análise dos verbos nos proporciona desvelar o agir presente naqueles documentos, produzidos pelo corpo docente que compõe o curso de Letras-Inglês da UEL, e, portanto, uma prescrição do coletivo ao professor regente, em termos de intenções do agir – o que não necessariamente se materializará em trabalho realizado. Já a análise dos SN, nos possibilita entender o escopo temático dos documentos analisados.

O nível semântico, categoria selecionada para guiar esta análise, dentro do ISD, é um dos três possíveis níveis de análise, sendo eles: o nível organizacional, o qual se refere à arquitetura do texto (organização textual), aos tipos de discurso, aos tipos de sequências e aos mecanismos de conexão e coesão nominal e verbal, presentes, e o nível enunciativo, que se refere aos tipos de modalizações, as vozes e os índices de pessoa, no que concerne a análise de um texto, seja ele oral e/ou escrito (MACHADO; BRONCKART, 2009). Vale destacar que, para o ISD, os indivíduos agem e só podem agir por meio do discurso, ou seja, de textos orais ou escritos, para manifestar as suas vontades e opiniões no ambiente social (BRONCKART, 2012).

Assim, o nível semântico permite identificar a ação prescrita, as intenções, foco desta análise, as motivações e os recursos presentes no texto (BRONCKART, 2012). Neste sentido, visto que aqui pretendemos verificar como a questão da inclusão é incorporada no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, ao olharmos para a presença de SN e de verbos, estamos trabalhando no nível semântico dos textos de modo a compreender o efeito de sentido produzido no interlocutor, o que permite a identificação da temática tratada, tendo em vista a esfera social em que o texto se inscreve (BRONCKART, 2012) e por consequência, evidenciar a visão/intenção do corpo docente, produtor dos programas das disciplinas analisados neste trabalho, daquele curso a respeito da temática aqui investigada.

No próximo subitem, 3.4, apresentaremos o instrumento utilizado para a geração de dados, uma descrição do contexto e dos participantes/colaboradores e os critérios adotados para a análise, referentes ao objetivo específico 1, no que compreende a pergunta de pesquisa A2.

3.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 1 — PERGUNTA DE PESQUISA A2: DESCRIÇÃO

Para atingirmos o objetivo específico 1, a que esta investigação se propõe, no que tange a pergunta de pesquisa A2 — O currículo do curso de Letras-Ingês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no currículo? De que maneira? —, uma entrevista⁶⁴ com uma professora formadora, a qual denominaremos de ME,⁶⁵ e que foi presidente de uma comissão responsável por repensar o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, foi realizada.

ME é professora formadora do curso de Letras-Ingês UEL e foi convidada para a entrevista, pois, à época, ME presidia uma comissão que estava encarregada por repensar o currículo daquele curso.

Assim, a entrevista com ME foi realizada na sala 182 do IRCH da UEL, no dia 29 de abril de 2014, tendo duração de 46 minutos e 11 segundos. Toda a entrevista foi audiogravada e transcrita para posterior análise.

Para a realização da entrevista, foi elaborado um roteiro contendo 19 perguntas, divididas em 4 blocos: Bloco 1 - Percepção do Curso de Letras Língua Inglesa; Bloco 2 – Sobre a Comissão; Bloco 3- Percepção do Transtorno; Bloco 4 – Implicações para a formação de professores de LI. O Bloco 1 objetivava discutir o currículo do curso de LI da UEL, os desafios enfrentados pelos professores de LI em sua prática diária e se o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL compreendia esses desafios. O Bloco 2 objetivava discutir o porquê da formação da comissão que repensaria o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, quais os tópicos discutidos pelos membros dessa comissão e se estes seriam incorporados no currículo do curso e como isso seria feito. O Bloco 3 objetivava discutir a percepção da presidente da comissão sobre os TGD e a SA, se estes são uma realidade na prática diária do professor de LI e se a SA é contemplada no currículo do curso de Letras-Ingês da UEL. O Bloco 4 objetivava discutir qual a importância para o professor de LI estudar os TGD e qual possível disciplina poderia se encarregar desse assunto.

⁶⁴ A escolha da entrevista como instrumento para esta geração de dados, se deu, pois, a entrevista “é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las” (CHIZZOTTI, 1995, p. 57).

⁶⁵ ME foi o codinome escolhido para salvaguardar a identidade da participante. Ademais, vale salientar que, no que tange às questões relativas aos direitos autorais, ME, gentilmente, cedeu as suas respostas à entrevista para serem utilizadas neste trabalho.

Os dados gerados junto a ME foram analisados segundo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD considerando: o contexto de produção; o nível organizacional, mais especificamente os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT); e o nível enunciativo, mais especificamente segundo os seguintes critérios: análise das escolhas lexicais, sintagmas verbais (SV) e modalizações, pois, estes elementos linguísticos compõem o plano textual enunciativo.

Com relação ao contexto de produção, categoria selecionada para guiar esta análise, convergente com Bronckart (2012), Zygmantas (2006, p. 64) aponta que, 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”. 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, 2012). Assim, com relação ao contexto de produção e as influências para a organização do texto, dois fatores, que incidem diretamente sobre a produção deste, devem ser destacados: o mundo físico (contexto físico), mundo real e objetivo, e 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” (ZYGMENTAS, 2006, p. 65). Neste 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. Neste sentido, esta categoria é guiada 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 no destinatário. 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 ao nível organizacional, conferir item 3.3, mais especificamente, as questões relativas ao SOT e STT, estas categorias de análise permitem identificar as opções temáticas, concepções gerais, feitas pelo indivíduo em seu discurso. Neste sentido, ao escolhermos estas categorias, objetivamos identificar os tratamentos temáticos presentes no discurso de ME.

No que tange as questões relativas ao nível enunciativo este é parte dos 3 níveis de análise propostas pelo ISD, para a análise da arquitetura de um texto, seja ele, oral e/ou escrito, (MACHADO; BRONCKART, 2009). Assim, este nível de análise permite ao pesquisador identificar os tipos de modalizações, as vozes e os índices de pessoas, presentes no discurso. Neste sentido, visto que esta análise objetiva verificar como a questão da inclusão é incorporada no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, ao identificarmos o contexto de produção referente ao discurso de ME, pretendemos situar as influências, físicas e sócio subjetivas, como o seu papel social durante a entrevista, o local de produção, entre outros fatores acima apresentados, que influenciaram a produção do discurso da referida entrevistada. Ademais, com a escolha do nível enunciativo e dos seguintes critérios: análise de adjetivos, SV e modalizações, objetivamos evidenciar, uma vez se tratando de uma entrevista, as possíveis vozes empregadas por ME em sua fala. Assim, olhar para as modalizações propicia a compreensão da voz enunciativa, por vezes comentários e ou avaliações, tecidos a respeito de determinado tema (BRONCKART, 2012).

Para o ISD, as modalizações podem ser classificadas enquanto: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas podem ser definidas como:

avaliações de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais e necessários, etc. (BRONCKART, 2012, p. 330).

As modalizações deônticas também são partes avaliativas dos elementos presentes no conteúdo temático, no entanto, estas estão “apoiadas em valores do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo domínio do direito e da obrigação social” (BRONCKART, 2012, p. 331). Por fim, as modalizações apreciativas e pragmáticas, podem ser definidas, respectivamente

como partes integrantes de algum aspecto do conteúdo temático, sendo a primeira avaliativa e “procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, etc, do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 2012, p. 332) e a segunda, “contributiva para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, ou ainda, capacidades de ação. (BRONCKART, 2012, p. 332)

Em relação aos SV, tal escolha possibilita a identificação da ação planejada construída no texto por ME, a partir de suas escolhas lexicais, as quais marcam a sua intencionalidade.

No item subsequente, apresentaremos os instrumentos utilizados para a geração de dados; uma descrição do contexto e dos participantes/colaboradores desta pesquisa; e os critérios adotados para a análise dos dados referentes ao objetivo específico 2, no que compreende a sua pergunta de pesquisa.

3.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 2 — PERGUNTA DE PESQUISA: DESCRIÇÃO

Para atingirmos o objetivo específico 2, a que esta investigação se propõe, no que concerne a sua pergunta de pesquisa “Qual a visão dos professores formadores do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL?”, um questionário⁶⁶ *on-line* foi elaborado, e os professores formadores do referido curso foram convidados, via *e-mail* a respondê-lo.

⁶⁶ A impossibilidade de marcar uma entrevista com todos os professores daquele departamento, devido às suas agendas, culminou na escolha, de nossa parte, do questionário para a geração dos dados aqui apresentados. 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” e possibilita a “obtenção de informações de grandes grupos simultaneamente”.

O questionário, intitulado “Formação de Professores de Inglês para Atuar no Contexto Inclusivo de Ensino”, elaborado via *google docs*⁶⁷ e disponibilizado⁶⁸ via *e-mail* para os participantes, continha 10 questões e era dividido em 3 blocos.

As perguntas do bloco 1 – Percepção do Professor Formador de inglês sobre o atual currículo do curso de Letras-Inglês da UEL –, objetivavam obter informações sobre a visão dos professores-formadores sobre: 1) o atual currículo do curso de Letras-Inglês da UEL; 2) se este currículo contém alguma disciplina que aborde os tópicos a) NEE e b) a neurobiologia e/ou o neurodesenvolvimento humano; e 3) se seria desejável ou necessária a implementação de uma disciplina que discuta tais conhecimentos no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL. O bloco 2 – A percepção do professor formador de inglês sobre inclusão e sobre a inserção de disciplinas na graduação do curso de Letras-Inglês que estudam a neurobiologia do indivíduo –, objetivava obter informações sobre a visão dos professores formadores sobre: 1) inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares de todo o país; 2) a importância para os futuros professores de inglês sobre o conhecimento, ainda que mínimo/básico, de teorias que estudam o neurodesenvolvimento humano; e 3) o referencial teórico da neuroeducação. E, por fim, o bloco 3 – O perfil do egresso na visão dos Professores Formadores –, objetiva obter informações sobre a visão dos professores formadores sobre: 1) o contexto inclusivo de ensino ser uma realidade ou não de trabalho para o egresso do curso de Letras-Inglês da UEL; e 2) qual o nível de conhecimento, o professor formado pelo curso de Letras-Inglês da UEL, quando termina a graduação, teria para atuar junto a alunos com NEE.

À época, da geração de dados, faziam parte do corpo docente do curso de Letras-Inglês da UEL 18 professores, os quais denominamos professores-formadores pelo fato de, independentemente das disciplinas que ministram, todos

⁶⁷ O *Google Docs* é um processador de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real. Disponível em: <<https://support.google.com/docs/answer/49008?hl=pt-BR>> Acesso em: 15 fev. 2016.

⁶⁸ O questionário aplicado junto aos professores formadores do curso de Letras-Inglês da UEL foi disponibilizado para colaboração dos participantes em dois momentos. A primeira disponibilização ocorreu no dia 25 de Maio de 2015. No entanto, devido à falta de indicação de um prazo para que os professores formadores pudessem colaborar com a geração de dados para esta pesquisa, o mesmo questionário foi reenviado via *e-mail* no dia 26 de Maio de 2015. Neste último reenvio, a solicitação de colaboração dos professores formadores foi solicitada para ser enviada até o dia 20 de junho de 2015. Vale ressaltar que, no que tange às questões relativas aos direitos autorais, todos os respondentes do questionário *on-line* aceitaram participar da pesquisa e concordaram com o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual explicitava a garantia de anonimato para os colaboradores, que, gentilmente, cederam as suas respostas para serem utilizadas neste trabalho.

atuarem em curso que visa, em última instância, à formação de professores de LI. Todos foram convidados para participar da geração de dados e responder ao questionário *on-line*. Dos 18 professores-formadores convidados para a geração de dados, apenas 5 aceitaram participar da pesquisa. Vale ressaltar e enfatizar que, destes 18 professores-formadores, 2 professores justificaram via *e-mail* que não seria possível colaborar com a geração de dados naquele momento, 11 professores-formadores não responderam ao questionário, revelando, assim, um dos percalços nas pesquisas em ciências humanas.

A primeira justificativa explicava que, devido ao fato de o(a) professor(a) formador(a) estar desenvolvendo tese de doutorado e ter prazos a cumprir, ele/ela não poderia contribuir com essa geração de dados, naquele momento. A segunda justificativa explicava que, devido ao fato do(a) professor(a) formador(a) não ter trabalhado com formação de professores visando ao contexto da pesquisa, ele/ela julgava que não poderia contribuir com a geração de dados.

Após a geração dos dados junto aos professores-formadores, vale ressaltar que, sugerido pela banca no exame de qualificação, um novo questionário, contendo apenas questões relativas ao perfil do respondente, como codinome indicado para a pesquisa, idade, sexo, formação profissional e experiência de ensino, foi enviado àqueles 5 participantes que aceitaram participar da pesquisa e que haviam respondido ao questionário *on-line*. A indicação, por parte da banca, e justificativa para o envio desse novo documento se deu, pois, o referencial teórico-metodológico escolhido para a análise desse conjunto de dados, a saber, o ISD, ancora-se, primordialmente, nos sujeitos produtores dos discursos, sejam eles orais e/ou escritos. Além disso, tal indicação foi feita devido à falta dessas informações no envio do primeiro questionário. Assim, dos 5 participantes que foram convidados a responder ao novo questionário, que objetiva traçar o perfil dos mesmos, apenas 2 enviaram, via *e-mail*, as suas informações.

Com o intuito de traçar o perfil dos participantes, apresentamos o perfil apenas daqueles 2 respondentes que enviaram via *e-mail* o seu perfil. O primeiro perfil é referente à respondente Maria.⁶⁹ Maria é do sexo feminino e tem idade entre 25 e 30 anos. Além disso, Maria informou possuir graduação em Letras-Inglês pela UEL, concluída em 2010, e especialização em Formação de Professores de Língua

⁶⁹ Maria foi o codinome escolhido pela professora colaboradora para ser utilizado nesta pesquisa.

Estrangeira, práticas reflexivas, metodológicas e tradutórias, também por aquela instituição, concluída em 2012, e mestrado em Estudos da Linguagem, concluído em 2015, também pela UEL. Ademais, a participante destacou que atualmente é aluna de doutorado, na mesma instituição. Quanto à sua experiência em sala de aula na educação básica, Maria respondeu que possuía 3 anos de experiência na educação infantil, o que ocorreu em diferentes momentos, entre 2009 e 2014; um ano de atuação no Ensino Fundamentais 1 e 2, no período de 2010 a 2011; nenhuma experiência de atuação no Ensino Médio; e, por fim, 3 anos de atuação no ensino superior, de 2012 a 2015. Por fim, quanto à sua atuação em estágio supervisionado, Maria respondeu que ainda não havia atuado nesse contexto.

O segundo perfil é referente à professora Cristiana.⁷⁰ Cristiana mencionou ser do sexo feminino e ter idade entre 46 e 60 anos idade. Quando perguntada sobre a sua formação acadêmica, Cristiana respondeu ter graduação em Letras Anglo-Portuguesa, concluída em 1987, pela UEL. Ademais, mencionou possuir especialização em Língua Inglesa, concluída no ano de 1990, e mestrado em Educação, concluído em 1999, pela instituição supracitada. Cristiana ainda mencionou possuir doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, concluído em 2005, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em Linguística, concluído em 2012, pela Universidade de Brasília.

Quanto à sua experiência em sala de aula da educação básica, Cristiana respondeu não ter nenhuma experiência para os seguintes contextos: Educação Infantil e Fundamental 1 e Fundamental 2. Com relação à sua atuação no Ensino Médio e Superior, a professora-formadora respondeu, respectivamente, que possuía um ano de atuação para o primeiro contexto, sendo de 1987 a 1988, e 20 anos de atuação para o segundo, com início em 1995 até o momento do envio de suas respostas.

Quanto à sua atuação no contexto de estágio acadêmico, Cristiana respondeu que tem atuado nesse contexto desde sua entrada na universidade até o presente momento.

Assim, após traçado o perfil dos participantes/colaboradores para esta geração de dados, e para responder à pergunta de pesquisa referente ao objetivo de pesquisa 2, analisamos, no capítulo 4, apenas as respostas daqueles 2

⁷⁰ Cristiana foi o codinome escolhido pela professora colaboradora para ser utilizado nesta pesquisa.

respondentes, em detrimento das outras 3. Tal escolha se deu, pois, o referencial teórico-metodológico escolhido para a análise deste conjunto de dados, o ISD, considera altamente relevante o contexto de produção, bem como o agente produtor dos discursos, seja ele oral e/ou escrito, e uma vez que apenas dois perfis foram obtidos, optamos, então, por analisar apenas a contribuição daqueles 2 participantes/colaboradores.

Desse modo, os dados gerados junto a Maria e Cristiana foram analisados segundo as categorias de análise propostas pelo ISD no que concerne: o contexto de produção⁷¹; o nível organizacional, mais especificamente o SOT e o STT; e o nível semântico, sendo adotados, especificamente, os seguintes critérios: análise das escolhas lexicais, SV e modalizações.

Como já exposto no item 3.4, compreender o contexto de produção possibilita entender o momento de produção do discurso, bem como as escolhas linguísticas feitas por seu produtor.

Voltando nossos olhares para as escolhas lexicais, os SV e as modalizações, estes propiciam, como também já mencionado no item 3.4, desvelar o agir presente no discurso. Assim, ao olharmos para tais critérios, pretendemos identificar, em termos de intenções do agir, a visão dos professores formadores (PF) sobre a temática em questão.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises dos dados gerados para esta pesquisa.

⁷¹ Uma vez que estas categorias já foram definidas nos itens 3.3 e 3.4, para evitar repetições, não as retomaremos aqui.

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE

A primeira fase do saber é amar os nossos professores.

(Erasmus de Roterdã)

Neste capítulo, apresentamos as análises, segundo os critérios elencados no capítulo 3, dos conjuntos de dados gerados-coletados para cada objetivo deste trabalho de pesquisa. Assim, primeiramente, para identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo, apresentamos a análise dos programas das disciplinas que o compõem, referente ao ano de 2015.

Logo após, apresentamos a análise da entrevista realizada com ME, compreendendo, assim, o objetivo específico 1 e suas duas perguntas de pesquisas – A1 e A2. Por fim, para identificar a visão dos formadores de professores de LI da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino, apresentamos a análise das respostas de Maria e Cristiana, professoras formadoras do curso que responderam o questionário *on-line*, compreendendo o objetivo específico 2.

No item a seguir, apresentamos a análise dos programas das disciplinas do curso de Letras-Ingês da UEL sob o referencial teórico-metodológico do ISD.

4.1 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Como já mencionado, com o intuito de discutir o objetivo1, no que compreende a pergunta de pesquisa A1, enviamos um *e-mail* ao colegiado do curso de Letras-Inglês da UEL, solicitando os programas das disciplinas que compunham o currículo, referente ao ano de 2015, deste curso. Assim, nos quadros 6 e 7, abaixo, apresentamos, separadamente, as disciplinas regulares e optativas do referido curso, de acordo com o ano de sua oferta.

Quadro 6 - Disciplinas regulares do curso de Letras-Inglês da UEL em 2015

1º ano de graduação	2º ano de graduação	3º ano de graduação	4º ano de graduação
1) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 1	1) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 2	1) Estágio em Língua Inglesa 1.	1) Estágio em Língua Inglesa 2
2) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 1	2) Gêneros Textuais	2) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 3	2) Aspectos Léxico-Gramaticais da Língua Inglesa 4
3) Compreensão e Produção em Língua Escrita 1	3) Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa 2	3) Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa 3	3) Escrita acadêmica em Língua Inglesa
4) Linguística Aplicada	4) Fonologia da Língua Inglesa	4) Literaturas de Língua Inglesa 1	4) Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa 4
5) Linguística	5) Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos	5) Ensino de Inglês na Educação Básica	5) Literaturas de Língua Inglesa 2
6) Língua e Sociedade	6) Teoria do Texto Literário	6) Educação para a Inclusão	6) Libras
	7) Filosofia da Linguagem		7) Língua Inglesa para a Sala de Aula

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 - Disciplinas optativas do curso de Letras-Inglês em 2015 da UEL.

3º ano de graduação	4º ano de graduação
1) Literatura e <i>Rock' n' Roll</i>	1) Literatura e <i>Rock' n' Roll</i>
2) Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: do ensino e da formação de professores	2) Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: do ensino e da formação de professores
3) Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: enfoques diversos na prática pedagógica	3) Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: enfoques diversos na prática pedagógica
4) Motivação e aprendizagem: aspectos teóricos e práticos	4) Motivação e aprendizagem: aspectos teóricos e práticos
5) Motivação no contexto escolar 2	5) Motivação no contexto escolar 2
6) Histórias em Quadrinhos: Leitura, Análise e Produção	6) Histórias em Quadrinhos: Leitura, Análise e Produção
7) Inglês como língua franca global: questões epistemológicas e pedagógicas	7) Inglês como língua franca global: questões epistemológicas e pedagógicas
8) Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional	8) Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional
9) Literatura e cinema	9) Literatura e cinema

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado nos quadros 6 e 7, 35 diferentes disciplinas, entre regulares e optativas, compunham o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL naquele ano. Nesse sentido, para discutir o proposto no objetivo 1 — identificar se e como o curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo — uma primeira análise, considerando o nível semântico do ISD, mais especificamente os SN, do nome das disciplinas que compõem o currículo deste curso, foi feita.

A partir desta análise, e considerando o objetivo 1, as disciplinas “Ensino de Inglês na Educação Básica (EIEB)”, “Educação para a Inclusão (EI)”, “Libras”, “Língua Inglesa para a Sala de Aula (LISA)” e “Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: do ensino e da formação de professores (LEC)” chamaram a nossa atenção, em um primeiro momento.

Tais disciplinas se destacaram das demais e surgiram como candidatas para a discussão do objetivo de pesquisa 1 devido à utilização dos SN “Educação Básica”, referente à primeira disciplina, “Inclusão”, referente à segunda disciplina, “Libras”, referente à terceira disciplina, “Sala de aula”, referente à quarta disciplina e “Formação de professores”, referente à quinta disciplina. Nesse sentido, diferentemente das outras disciplinas apresentadas nos quadros 6 e 7, estas 5, foram escolhidas, num primeiro momento, devido ao fato de em seus nomes haver SN que indicariam, a nosso ver, que possivelmente nelas a questão da inclusão poderia ser incorporada. Assim, uma vez que acreditamos que é a partir do nome da disciplina que se faz a indicação de finalidade e intenção, agir, dos conteúdos que serão trabalhados na mesma e que o nome da disciplina deve estar diretamente direcionado aos seus reais objetivos, tais escolhas se deram.

Assim, por trazerem em seus nomes, respectivamente, os SN “Educação Básica”, “Sala de Aula” e “Formação de Professores”, as disciplinas EIEB, LISA e LEC, a nosso ver, apontam de maneira indireta, mas com o intuito de possível intenção de agir, que estas podem discutir algum aspecto relativo à educação de alunos com NEE, e por isso tal escolha, uma vez que, por força de lei, LDBN de 1996, esses alunos já são parte integrante da educação básica deste país, o que implica sua inclusão na sala de aula regular das escolas públicas e, por conseguinte, na formação de professores para integrar esse público.

Com relação às outras duas disciplinas, o emprego dos SN “Inclusão” no nome da disciplina “EI” e do SN “Libras”, no nome da disciplina de Libras, apontam, de maneira mais clara — e por isso tal escolha —, e com o intuito de indicar finalidade, intenção de agir, a nosso ver, que algum tópico relativo à educação de alunos com NEE poderia ser contemplado nestas disciplinas.

Como já mencionado, para justificar a escolha das disciplinas de EIEB, LISA e LEC, devido às leis que regulamentam a inclusão, o que nos leva a crer que, possivelmente, tanto na disciplina de EI quanto na de Libras, algum aspecto sobre as questões relativas à educação dos indivíduos com NEE podem ser discutidas,

uma vez que nelas os termos utilizados possuem caráter mais explícito, em comparação às supracitadas.

Nesse sentido, após esta primeira análise, considerando o nível de análise semântica proposto pelo ISD, mais especificamente a análise de SN, critério escolhido, e o objetivo de pesquisa 1, e selecionado as disciplinas de “EEIB”, “EI”, “Libras” “LISA” e “LEC”, passamos a olhar, então, se estas 5 disciplinas incorporariam efetivamente a questão da inclusão, mais especificamente as questões relativas à educação a indivíduos com TGD e SA, foco desta pesquisa, nas suas respectivas ementas, conteúdos programáticos (CP) e objetivos. Tais partes dos programas das disciplinas foram escolhidas, em detrimento de outras, pois, a nosso ver, seriam nestas partes que um possível indício de que as questões relativas à inclusão, caso estas fossem discutidas nas disciplinas em questão, deveriam aparecer.

Em uma primeira análise semântica das ementas, CP e objetivos das disciplinas escolhidas, identificamos que, dentre as cinco disciplinas supracitadas, apenas as disciplinas de EIEB, EI e Libras, indicaram, por meio da presença de SN, em um primeiro momento, a possível incorporação da questão da inclusão em seu texto. Assim, com o intuito de atingir o objetivo 1, trazemos abaixo, para uma análise semântica mais profunda, no que diz respeito à análise dos SN e dos verbos, que foram os critérios preestabelecidos, a análise das ementas, CP e objetivos das disciplinas de EIEB, EI e Libras.

Iniciamos com a análise da ementa da disciplina de EIEB, ofertada para os alunos do 3º ano do curso de Letras-Inglês da UEL, cujos tópicos a serem contemplados são:

O contexto do ensino de inglês na educação básica. Processo histórico das orientações curriculares sobre Direitos Humanos e Meio ambiente. Discursos acerca do ensino-aprendizagem de LI. Propostas para o ensino de inglês na educação básica. A pesquisa sobre o ensino de inglês na educação básica (EMENTA, EIEB, 2015, grifo nosso).

A utilização dos SN “Educação Básica”, “Direitos Humanos”, e “Orientações Curriculares”, na ementa da referida disciplina, expõe a possibilidade de que algum aspecto referente ao tema inclusão possa ser discutido, uma vez que, como já mencionado, os alunos com NEE, atualmente, são parte integrante da educação

básica de nosso país. Além disso, reforçando nosso pensamento de que a questão da inclusão pode estar incorporada nesta disciplina, a utilização do SN “Direitos Humanos”, aponta de maneira mais clara, para esta possibilidade, visto que, o direito à educação é um direito humano inviolável e garantido por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994 (p. 1, grifo nosso) que afirma que “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”, e por documentos nacionais como a Constituição Federal de 1988, que, no que tange às questões relativas aos direitos educacionais fundamentais da pessoa com NEE, aponta no artigo 208 inciso III, que “o estado, por dever, garantirá atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Assim, no que tange às questões relativas ao ensino-aprendizagem de alunos com NEE, a utilização dos SN, acima citados, parecem indicar que este tema será abordado nesta disciplina.

Nesse sentido, de modo a afunilar ainda mais esta análise e ver se a questão da inclusão é realmente incorporada no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, mais especificamente nesta disciplina, olharemos, agora, para o seu CP. Abaixo, apresentamos o CP da disciplina de EIEB:

Elementos que constituem o contexto do ensino de inglês na educação básica, vistos sob diferentes perspectivas; Orientações curriculares nacionais e estaduais e transposições didáticas; Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental e Direitos Humanos como principal foco o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; Materiais didáticos comerciais e materiais produzidos por professores; Práticas de avaliação da aprendizagem (internas e externas à escola); Estudos sobre o ensino e aprendizagem de inglês no contexto educacional brasileiro; Crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês na educação básica; Ensino de inglês para diferentes faixas etárias; Outros tópicos a serem negociados com os alunos (CP, EIEB, 2015, grifo nosso).

Analisando o CP desta disciplina, destacamos que além da reutilização dos SN “Educação Básica”, “Direitos Humanos”, já utilizados na ementa, o CP da disciplina de EIEB traz outros SN como: “Diretrizes Nacionais para a Educação”, “Orientações curriculares nacionais e estaduais”, “diferentes perspectivas”, “transposições didáticas”, “Ensino e aprendizagem de inglês no contexto

educacional brasileiro” e “Ensino de inglês para diferentes faixas etárias”, que, a nosso ver, possivelmente apontam, de forma implícita, que de certa forma, os aspectos relativos à educação dos indivíduos com NEE serão contemplados nesta disciplina.

Nesse sentido, considerando os SN “Diretrizes Nacionais para a Educação”, “Orientações curriculares nacionais e estaduais”, expomos que, uma vez que os direitos dos indivíduos com NEE, como expressa a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975,⁷² precisam ser garantidos nas políticas sociais e econômicas, e aqui mencionamos o papel da universidade na formação crítica do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, como também para contribuir com a sociedade de um país, o que implica que os cursos de formação de professores de LI, neste caso o de Letras-Inglês da UEL, também precisam se estruturar para que seus profissionais compreendam a atual conjuntura da educação nacional, para que, assim, possam ir ao encontro do proposto nessa declaração.

No entanto, ainda com o intuito de identificar até que ponto o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL incorpora a questão da inclusão em seu currículo, trazemos, abaixo, os objetivos da disciplina de EIEB:

Analisar o contexto do ensino de inglês na educação básica; Discutir o papel da aprendizagem de inglês no Brasil; Conhecer diferentes discursos sobre o ensino e aprendizagem de inglês no Brasil; Conhecer, analisar e definir objetivos para o ensino de inglês na educação básica, tendo como parâmetros o ensino em escolas de Londrina e região; Conhecer e analisar propostas didático-pedagógicas que orientam o ensino de inglês; Estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental e social e seus desdobramentos na educação básica (OBJETIVOS, EIEB, 2015, grifo nosso).

Ao analisarmos os objetivos da respectiva disciplina, percebemos a utilização de SN já identificados, tanto na ementa quanto no CP. Entretanto, com relação aos objetivos, um novo elemento, a saber, o verbo, surge como fator fortalecedor para a hipótese de que as questões relativas à inclusão são incorporadas nessa disciplina.

Assim, em uma análise semântica dos objetivos da disciplina, a utilização de verbos, em associação com os SN, como: 1) “Analisar” (Fazer a análise de. + o SN

⁷² “As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social” (BRASIL, 1975, p. 2, grifo nosso).

‘educação básica’),⁷³ na frase “analisar o contexto do ensino de inglês na educação básica”; 2) “Discutir” (Debater um assunto por meio de discussão + o SN ‘aprendizagem de inglês no Brasil’), na frase “discutir o papel da aprendizagem de inglês no Brasil”; 3) “Conhecer” (Ter noção de, saber + o SN ‘educação básica e Londrina e região’), “analisar” (Fazer a análise de.) e “definir” (Dar a significação, o sentido, a definição de.), na frase “conhecer, analisar e definir, objetivos para o ensino de inglês na educação básica, tendo como parâmetros o ensino em escolas de Londrina e região”; e 4) “Estimular” (Causar estímulo a. + o SN ‘educação básica’) e “fortalecer” (Fortificar), na frase “estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental e social e seus desdobramentos na educação básica”, fortalece a hipótese de que este tópico possa ser discutido nessa disciplina, mais especificamente devido ao exposto na frase 3.

Como já exposto na introdução, a realidade inclusiva do município de Londrina e região, principalmente a de alunos com SA, foco desta pesquisa, ainda é pequena, mas, esta já é uma realidade nesses municípios. Nesse sentido, os objetivos acima expostos ao propor o “conhecimento, a análise e os objetivos para o ensino de LI na educação básica, tendo como parâmetro escolas de Londrina e região”, a nosso ver, é um forte indício de que as questões relativas à educação de alunos com NEE serão discutidas na referida disciplina.

Visto o exposto acima, a análise semântica considerando os SN e os verbos presentes na ementa, no CP e nos objetivos da disciplina de EIEB, a qual objetivou identificar as intenções de agir planejadas neste documento, revelou-nos que, apesar da utilização de vários SN e verbos como: “Educação Básica”, “Direitos Humanos”, “Discutir”, “Conhecer”, entre outros acima citados, as questões relacionadas à inclusão e educação de indivíduos com NEE não são apresentadas de maneira explícita, o que nos permite afirmar que, mesmo considerando, por exemplo, as leis como a LDBN de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Constituição Federal de 1988, bem como as Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental e Direitos Humanos, que incidem diretamente nos currículos dos cursos de Letras-Inglês e na formação dos professores de LI, as questões relativas à

⁷³ As definições apresentadas para os verbos: analisar, discutir, conhecer, definir, estimular e fortalecer foram obtidas do *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/analisar>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

educação destes indivíduos, por não estarem explícitas, parecem, a nosso ver, não ser o foco desta disciplina.

Ainda com o intuito de verificar como o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL incorpora a questão da inclusão no currículo, voltamos nossos olhares, agora, para a ementa, o CP e os objetivos do programa da disciplina de EI, disciplina esta ofertada para os alunos do 3º ano do curso de Letras-Inglês da UEL.

A ementa da disciplina acima citada prevê a contemplação dos seguintes tópicos junto aos alunos:

Caracterização do paradigma de inclusão e suas aplicações educacionais. Caracterização e mecanismos sociais de discriminação das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Estratégias de sala de aula favorecedoras da inclusão: grupos cooperativos e adaptações curriculares (EMENTA, EI, 2015, grifo nosso).

Como evidenciado, no excerto acima, a ementa da disciplina de EI faz uso, a nosso ver, de forma clara de SN, “inclusão” e “NEE”, o que indica, diferentemente da disciplina de EIEB, que a incorporação, intenção do agir, das questões educacionais relativas à inclusão, no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, é feita nesta disciplina. Visto isso, com o intuito de fortalecer ou refutar o exposto acima, trazemos, abaixo, conjuntamente, o CP e os objetivos da referida disciplina.

Diversidade: questões conceituais e sociais; - Conceitos: diversidade, igualdade, diferenças; - Padrões de normalidade e o julgamento das diferenças; - Processo de estigmatização e de discriminação da diferença: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma; - Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade: aspectos políticos - Diversidade e políticas públicas. Diversidade e Educação Escolar: - Os desafios da diversidade na escola - Diversidade étnico racial: ações afirmativas - Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais (CP, EI, 2015, grifo nosso).

Promover a reflexão acerca da relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa. - Caracterizar a diversidade identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão. - Analisar como a diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais. - Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento da diversidade (OBJETIVOS, EI, 2015, grifo nosso).

Reforçando a ideia de que a problemática da inclusão é incorporada nesta disciplina, a utilização de SN no CP, como: “diversidade”, “igualdade”, “diferenças”, “inclusão”, “políticas públicas”, “diversidade na escola” e “necessidades educacionais especiais” e dos verbos, associados aos SN, nos objetivos, como, 1) “Promover”⁷⁴ (Fomentar, desenvolver + o SN ‘normalidade’), na frase “promover a reflexão acerca da relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa”; 2) “Caracterizar” (Distinguir. + o SN ‘diversidade’), na frase “caracterizar a diversidade identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão”; 3) “Analisar” (Fazer a análise de. + o SN ‘diversidade’), na frase “analisar como a diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais” e 4) “Caracterizar” (Distinguir + o SN ‘diversidade’), na frase “Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento da diversidade”, demonstram que a questão da inclusão é incorporada, pela disciplina, no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL.

Entretanto, mesmo a questão da inclusão sendo incorporada nesta disciplina, apontamos que não há clareza se a mesma discutirá as questões educacionais relativas ao ensino para aprendizes com TGD e, mais especificamente, aqueles com SA, foco desta pesquisa. Ademais, ressaltamos também que, apesar desta disciplina incorporar as questões da inclusão, a mesma não menciona, em nenhum momento, o ensino de LI no CI de ensino. Por fim, apresentamos a ementa da disciplina de Libras.

A disciplina de Libras é ofertada para os alunos do 4º ano do curso de Letras-Inglês da UEL e sua ementa prevê a contemplação dos seguintes tópicos:

O sujeito surdo: conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Noções lingüísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. A gramática da língua de sinais. Noções básicas da língua de sinais. A leitura e a escrita dos surdos. Papel do intérprete. Teoria sobre interpretação e tradução – Português/Libras. Libras/Português. Avaliação das produções do surdo em aulas de Língua Portuguesa como segunda língua (EMENTA, LIBRAS, 2015, grifo nosso).

⁷⁴ As definições apresentadas para os verbos: promover, caracterizar e analisar foram obtidas no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Ao fazermos uma análise semântica da ementa da referida disciplina, constatamos que a utilização dos SN: “Sujeito Surdo”, “Libras”, “Língua de Sinais”, “Surdo” e “Língua Portuguesa como segunda Língua” revela que esta disciplina incorpora a questão da inclusão, uma vez que a surdez é definida, segundo o DSM-V (2013), como uma deficiência intelectual não especificada (no caso da surdez pré-linguagem), sendo assim, os indivíduos surdos apresentam, em seu processo de aprendizagem, especificidades que os caracterizam como um aprendiz com NEE. Uma vez que a disciplina supracitada objetivar discutir, e isto ter sido constatado por meio da análise semântica, as questões inclusivas relativas à surdez, decidimos não analisar o CP e os seus objetivos, pois, apesar de a surdez ser uma NEE, esta não é considerada um TGD.

Assim, ao analisarmos os programas das disciplinas que compunham o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, referente ao ano de 2015, no que tange o objetivo específico 1 — Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo — e a pergunta A1 — O curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a questão da inclusão, mais especificamente os TGD e a SA, no atual currículo? De que maneira? —, foi possível constatar, a intenção do agir materializada naqueles textos, considerando as disciplinas analisadas, que a questão da inclusão, tem sido, de alguma maneira, incorporada no referido currículo, mais especificamente por meio das disciplinas regulares EI e Libras, daquele curso. Entretanto, apesar disto, tanto na disciplina de EI quanto na disciplina de Libras, as questões relativas ao ensino para aprendizes com TGD e SA não são, a nosso ver, consideradas, uma vez que estas não aparecem de forma explícita nas partes analisadas. Ademais, chamou-nos a atenção o fato de que, em nenhuma das disciplinas supracitadas, a questão do ensino de LI para aprendizes com NEE é apresentada. Vale destacar que a única menção a uma língua, a Língua Portuguesa, ocorre na ementa da disciplina de Libras “Teoria sobre interpretação e tradução – Português/Libras. Libras/Português. Avaliação das produções do surdo em aulas de Língua Portuguesa como segunda língua” (EMENTA, LIBRAS, 2015, grifo nosso). Dessa forma, compreendemos que esta disciplina, de fato, não se ocupa em discutir o ensino de LI para alunos com TGD e SA e muito menos para aqueles considerados surdos.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre a existência⁷⁵ dessas disciplinas no curso de Letras-Ingês da UEL, uma vez que, mesmo pertencentes à grade regular do referido curso, elas não contemplam as questões relativas à inclusão, mais especificamente o ensino-aprendizagem de indivíduos com NEE, e o ensino de LI. Assim, faz-se necessário perguntar: quais as reais contribuições destas disciplinas para a formação teórica e prática dos futuros professores de LI desta IES?

Conforme já mencionado no capítulo 2, quando uma discussão sobre as DCCL é feita, a falta de articulação dessas disciplinas com a finalidade do curso, pode estar diretamente relacionada ao fato das DCCL, apesar de ser o documento norteador da formação do profissional de Letras, não direcionarem, mesmo que de forma mínima, e talvez aqui repouse a dificuldade dos cursos de Letras, neste caso o de LI da UEL, em planejar a formação de seus futuros profissionais, a formação do profissional de Letras para atuar no CI de ensino.

Assim, com o fortalecimento das políticas e leis de inclusão, como a LDBN de 1996, que garantem a inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas regulares de todo o país, como, também, professores capacitados para atuar junto a esses alunos, fica claro a nós, após esta análise semântica, dos programas das disciplinas que compunham o currículo do curso de LI da UEL em 2015, que os futuros professores do curso de LI não estão recebendo formação, mesmo que mínima, para exercerem a sua prática, o ensino de LI, a esse público, pois, como já mencionado, apesar destas disciplinas incorporarem a questão da inclusão, elas não apresentam e não correlacionam tais questões ao ensino de LI.

Por fim, visto o exposto acima e considerando o objetivo 1 desta pesquisa, no tocante à pergunta de pesquisa A1, apontamos que, mesmo o processo inclusivo, mais especificamente o de alunos com a SA, foco desta pesquisa, já ser uma realidade nos municípios de Londrina e região e da existência da LDBN de 1996 que garante a inserção desses aprendizes nas salas de aula, inclusive a de LI, bem como prevê a formação de professores para integrá-los educacionalmente, a falta de formação inicial dos professores de LI da UEL para atuar junto a alunos com TGD e, mais especificamente os com SA, foco desta pesquisa, e aqui repousa um dos

⁷⁵ Em conformidade com a Lei. 10.436 de 24 de Abril de 2002 e do Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que versa em seu segundo capítulo sobre a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras no currículo das Licenciaturas.

desafios, a nosso ver, reflete, o que consideramos, um fator determinante para o insucesso da efetivação dos direitos humanos a este público.

No item subsequente, apresentamos a análise da entrevista com ME.

4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM ME

Para atingirmos o objetivo de pesquisa 1, o de identificar se e como o curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo, no que concerne a pergunta de pesquisa A2 — O currículo do curso de Letras-Inglês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no currículo? De que maneira? —, a entrevista com ME foi realizada. Assim, considerando os critérios estabelecidos (contexto de produção, nível organizacional – SOT e STT – e nível enunciativo, mais especificamente a análise das escolhas lexicais, os SV e as modalizações) para a análise das respostas de ME, trazemos, primeiramente, no quadro 8, o contexto de produção.

Quadro 8 - Contexto de Produção das repostas geradas junto a ME

Contexto Físico	Contexto Sociossubjetivo
Lugar de Produção: Sala 182 da Universidade Estadual de Londrina.	Lugar Social: Universidade Estadual de Londrina.
Momento de Produção: 29/04/2014.	Enunciador: Presidente da comissão que estava encarregada de repensar o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL.
Emissor: Professora-formadora do curso de Letras-Ingês da UEL	Destinatário: Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e Pesquisador.
Receptor: Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e Pesquisador.	Objetivo: Gerar dados para serem utilizados em pesquisa em nível de mestrado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já explicitado neste trabalho, entender o contexto de produção dos textos, sejam eles orais e/ou escritos, possibilita ao interlocutor compreender as motivações do agente produtor e como estas influenciaram a produção de seu discurso. Assim, considerando o papel social de ME, a saber, o de entrevistada, de presidente da comissão que estava repensando o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, e parte do corpo docente do curso de Letras-Ingês da mesma universidade, buscamos, nesta análise, encontrar marcas enunciativas, a partir de suas escolhas lexicais, dos SV e das modalizações utilizadas, que explicita o discurso ou os discursos, vozes presentes na fala daquela entrevistada.

Anteriormente à apresentação da análise enunciativa, apresentamos, no quadro 9, um panorama da entrevista com ME, no qual trazemos a organização da entrevista, os SOT apresentados, os objetivos de cada bloco de perguntas, os turnos de fala de ME e os STT desenvolvidos pela entrevistada.

Quadro 9 - Panorama da Entrevista com ME

ORGANIZAÇÃO	OBJETIVO	SOT APRESENTADO	STT DESENVOLVIDO POR ME	ME (turnos de fala)
Bloco 1	Discutir o currículo do curso de Letras- Inglês da UEL, os desafios enfrentados pelos professores de LI em sua prática diária e se o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL compreendia esses desafios.	Percepção do Curso de Letras- Língua Inglesa.	O currículo; Os desafios enfrentados pelos professores de LI e a escola; A tradição do currículo do curso de Letras-Inglês da UEL e a formação de professores;	4

Bloco 2	Discutir o porquê da formação da comissão que repensaria o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, quais os tópicos discutidos pelos membros dessa comissão e se estes seriam incorporados no currículo do curso e como isso seria feito.	A Comissão.	<p>A importância de se repensar o currículo;</p> <p>A formação da comissão;</p> <p>Os tópicos discutidos pela comissão;</p> <p>A identidade do curso de Letras-Ingês da UEL;</p> <p>Os desafios enfrentados pelo professor de LI;</p> <p>A formação generalista;</p>	6
----------------	--	-------------	--	---

Bloco 3	Discutir a percepção da presidente da comissão sobre os TGD e a SA, se estes são uma realidade na prática diária do professor de LI e se a SA é contemplada no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL.	Percepção do Transtorno.	<p>Os TGD;</p> <p>As patologias e os TGD;</p> <p>Os TGD e a escola;</p> <p>Os TGD e o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL;</p> <p>Os TGD e a realidade escolar;</p> <p>Os TGD como desafio escolar;</p> <p>A SA;</p> <p>A SA e o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL;</p>	12
----------------	--	--------------------------	---	----

Bloco 4	Discutir qual a importância para o professor de LI estudar os TGD e qual possível disciplina poderia se encarregar desse assunto.	Implicações para a formação de professores de LI.	A importância dos TGD no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL; A reformulação do currículo; As limitações do currículo; A disciplina encarregada por incorporar os TGD.	13
----------------	---	---	--	----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os STT desenvolvidos por ME, fica claro que a entrevistada produz seu texto oral – entrevista – oscilando entre suas experiências, crenças e opiniões pessoais, marcado pelo uso do pronome “eu” e suas experiências enquanto professora-formadora, quando utiliza o pronome “nós”, como no excerto 1, no qual identificamos a presença de seu contexto de atuação enquanto professora-formadora na disciplina de Estágio. Ademais, ME utiliza também a expressão “a gente”, e nesse sentido, entendemos que tal expressão reporta, no discurso de ME, as vozes dos membros que compõem a comissão responsável por repensar o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, revelando um discurso implicado, pertencente a um coletivo (BRONCKART, 2012).

Nesse sentido, 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-Inglês da UEL e então presidente de uma comissão formada para discutir um possível novo currículo para aquele curso) 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).

Voltando nossos olhares para a análise enunciativa da entrevista, mais precisamente para alguns excertos da fala de ME, excertos estes que nos ajudam a responder o objetivo de pesquisa 1 — identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo —, e a pergunta de pesquisa A2 — O currículo do curso de Letras-Inglês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no currículo? De que maneira? —, e por isso escolhidos, podemos observar no excerto 1, quando questionada sobre a realidade do CI nas escolas (SOT apresentado pelo pesquisador), 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, grifo nosso).

A utilização do pronome “nós” por ME, no excerto 1, expressa um discurso implicado com um coletivo (ME e seus alunos), neste caso, a entrevistada se refere ao seu papel social como orientadora no contexto de estágio. Ademais, a utilização – escolha lexical – em seu discurso do advérbio “nunca”⁷⁶ (em tempo nenhum, nenhuma vez) – modalização deôntica – no presente, em dois momentos de sua fala, do verbo “receber” (tomar o que é oferecido, dado ou mandado), conjugado na 1ª pessoa do plural, do pronome indefinido “nenhuma” (nulo) – modalização deôntica – e do verbo “perceber” (receber impressão por algum dos sentidos), também no presente e conjugado na 1ª pessoa do plural, revelam que ME, enquanto professora-formadora e orientadora no contexto de estágio acadêmico, juntamente com seus alunos, nunca presenciaram o CI de ensino em suas práticas. Nesse sentido, destacamos que, com relação ao fato de a entrevistada nunca ter vivenciado o CI de ensino, este pode estar diretamente ligado, a nosso ver, ao fato de esta professora-formadora não possuir formação inicial e continuada que permitissem a ela identificar, mesmo que de forma mínima, as características de um aluno com TGD ou a ausência desses aprendizes em sua prática, enquanto orientadora de estágio.

⁷⁶ Todas as definições aqui apresentadas foram obtidas no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Apesar de ME afirmar nunca ter experienciado explicitamente em sua prática como professora o CI 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, ME 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.

Assim, mesmo a professora-formadora demonstrando reconhecer a importância desse campo de atuação, a saber, o ensino de LI a alunos com NEE e TGD, incluindo aqueles com a SA, foco deste trabalho, e do atual e crescente processo inclusivo, a mesma se posiciona, em um trecho na entrevista, e expressa 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: ++,⁷⁷ toda uma outra organização, né? Outra tática (ME, 04/2014, grifo nosso).*

Considerando o SOT apresentado — Percepção do Transtorno —, ME aponta que, de certa forma, embora aquela comissão não tenha como foco, especificamente, discutir questões relativas às patologias, aquela discussão, de algum modo, contempla as diferentes formas de aprender. Assim, parece-nos que, pela utilização do marcador contrastivo — conjunção concessiva — “embora”, o discurso de ME reflete, no que tange às questões do ensino-aprendizagem de LI para alunos com NEE e TGD, que esta realidade está sendo contemplada naquela discussão.

Ademais, podemos perceber que a utilização do advérbio “embora”, enquanto conjunção concessiva (significado: usa-se para introduzir uma frase subordinada e

⁷⁷ Sinal utilizado para indicar, em segundos, a pausa na fala da entrevistada.

indica oposição a uma outra ideia exposta, mas que não é impeditiva), e do advérbio “não” (partícula negativa oposta à afirmativa sim) associado ao verbo ser – seja – (consistir em) – modalização deôntica, na frase: *“embora os transtornos não sejam o foco atual deste currículo, a heterogeneidade certamente é”*, revelam a representação⁷⁸ de ME a respeito de seu conhecimento sobre a atual situação do âmbito escolar de nosso país, o qual, devido ao fortalecimento das políticas de inclusão — LDBN de 1996, Declaração de Salamanca de 1994, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975, está se tornando cada vez mais heterogêneo.

Com relação à utilização do pronome “você”, em dois momentos, o que demonstra uma marca implícita de agentividade do verbo “ser” (exprime a existência de algo), conjugado na 1ª pessoa do singular, e do adjetivo inevitável (impossível de evitar) — modalização deôntica — na frase: *“Quem está na prática é inevitável você pensar que você tem alunos que aprendem muito diferente dos outros”*, expõe a representação de ME, que se refere à sua prática docente e, assim, implica seu discurso a um coletivo, sobre o conhecimento da diversidade de formas e maneiras, o que nos remete aos pressupostos da educação especial, quando o assunto é a aprendizagem escolar. Assim, ME, de certa forma, aponta para a necessidade de um profissional de LI que possa contemplar as necessidades de aprendizagem de seus alunos, o que neste trabalho é defendido como um direito, não apenas daqueles aprendizes diagnosticados com TGD e SA, mas, de todos aqueles presentes no âmbito escolar.

A utilização da locução “a gente” (correspondente semanticamente ao pronome pessoal nós) revela o discurso implicado de ME com um coletivo (ME + membros da comissão) presente, e do verbo “tratar” (proceder para com) — modalização pragmática — na frase: *“De uma certa forma, embora a gente não trate das patologias, a gente trata da importância de estar atento e procurar corresponder*

⁷⁸ Ancorada em Bronckart (2004), Bueno (2007, p. 58), sobre as representações, diz que: “é na linguagem, nos textos escritos ou orais, por meio de figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir, uma vez que, sendo arbitrárias, e convencionais, as entidades linguísticas têm a propriedade de absorver as representações construídas pelos humanos em suas relações diretas com o mundo (representações, por princípio, idiossincráticas ou vindas do mundo vivido) e as transformar em representações comuns ou públicas. Ainda que essas representações encontradas na linguagem não sejam um retrato fiel do que o sujeito pensa, elas nos mostram algumas ideias que já estão legitimadas em seu grupo e, portanto, conseguem ser veiculadas pelas unidades linguísticas escolhidas”.

a essas diferentes formas de aprender”, refletem a representação de ME sobre a realidade do contexto e ações a serem desenvolvidas pela IES, neste caso a UEL.

O uso do pronome “eu”, em dois momentos, revela um discurso baseado em experiências, crenças e opiniões pessoais. O uso do verbo dizer (expressar por meio de palavras) e do marcador discursivo “de fato” (com efeito, na verdade), na frase: *“E quando eu digo procurar corresponder, eu quero dizer de fato, procurar corresponder”,* indicam uma representação de autovalidação discursiva. Nesse sentido, ME ao enfatizar a sua fala, demonstra a preocupação com a formação dos professores de LI para atuar no CI de ensino, de maneira que as práticas destes possam ser práticas realmente efetivas e significativas a seus alunos. Aqui, destacamos, como já apresentado no capítulo 1, que tais práticas docentes poderiam ser mais efetivas e significativas por meio do conhecimento, por parte dos professores de LI, do referencial teórico e prático da neuroeducação, o qual, a nosso ver, pode contribuir para um fazer docente mais integrativo.

O uso do pronome “eu” por ME revela um discurso baseado em experiências, crenças e opiniões pessoais, em dois momentos de sua fala, e do advérbio “não” (partícula negativa oposta à afirmativa sim) associado ao verbo ‘achar’ (ter opinião de) — modalização apreciativa — na frase: *“Eu não acho que reconhecer e saber e estudar, por exemplo, os transtornos, também resolva. Eu acho que vai continuar sendo muito difícil, porque, em geral, são alunos que requerem, tipos de atenção diferenciada, tempo diferenciado pros trabalhos, é:++ , toda uma outra organização, né? Outra tática”,* expõe representações de julgamentos subjetivos, no que tange às questões relativas à formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, apontando, assim, para um dos desafios da formação de professores de LI a este público e para as limitações inerentes à profissão do professor de LI.

Visto o exposto acima, para ME, uma das maneiras de contemplar a realidade inclusiva, já presente nas escolas de nosso país, no contexto apresentado neste trabalho, para formar futuros professores de LI para atuar no CI de ensino, seria preciso que houvesse, no currículo dos cursos de Letras-Inglês (neste caso o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL):

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 (ME, 04/2014, grifo nosso).

Como aponta ME, no excerto 3, o qual objetivava discutir as implicações para a formação de professores de LI (SOT apresentado pelo entrevistador), por meio da utilização do pronome 'eu', revela-se um discurso baseado em experiências, crenças e opiniões pessoais, a necessidade de uma disciplina específica ministrada por pessoas que “entendam” e “saibam” sobre TGD, indicando, a nosso ver, a necessidade de contemplar de forma mais efetiva esse campo de estudos nos cursos de Letras-Ingês. 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 (MOITA LOPES, 2006), o que, a nosso ver, limita a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos com a SA, foco deste trabalho. Ademais, 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 CI de ensino, ela menciona o campo “da Neurociência”, do qual a Neuroeducação é parte. Assim, a nossa ver, isso implica que ME reconhece que este campo do conhecimento pode dialogar com a LA e colaborar para um fazer docente trans-multidisciplinar, pautado em conhecimentos que possam contribuir para um ensino menos exclusivo e mais integrativo.

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 CI de ensino (“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 Letras-Ingês de nosso país, e como apresentado no item 4.1, quando uma análise dos programas das disciplinas que compõem o curso

de Letras-Ingês da UEL é apresentada, e mais especificamente, no curso de Letras-Ingês da UEL.

Evidentemente, é preciso considerar que, por ter em mente seu destinatário, ME procura, ainda que inconscientemente, enfatizar que no departamento no qual ela atua, na universidade em questão, exista um/uma docente que “saiba e entenda” de questões relacionadas ao ensino de LI a alunos com TGD. 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 Letras-Ingês, mais especificamente no da UEL. Além disso, como já mencionado no capítulo 2 e no item 4.1, ressaltamos que, a falta de especificidade das DCCL de 2001, documento que norteia a formação dos futuros professores de LI, para a formação de professores para atuarem no CI de ensino, pode corroborar para esta realidade dos cursos de LI de nosso país. No entanto, com a existência e o fortalecimento das políticas para a inclusão dos aprendizes com NEE e TGD no âmbito escolar, reforçamos a necessidade da formação inicial do professor de LI para atuar no CI de ensino.

Assim, os elementos linguísticos presentes no texto oral analisado revelam a preocupação da entrevistada, ME, 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 TGD e a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino).

Apesar de a entrevistada classificar o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL entre “bom e ótimo”, a mesma ressalta que as práticas precisam ser constantemente repensadas, indo ao encontro das DCCL de 2001, quando este documento propõe a formação atualizada e de acordo com o âmbito profissional do professor de LI, 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 de LI. Assim, como afirma ME, pensar um profissional minimamente capaz de exercer sua profissão é o desafio das discussões daquele grupo.

Por fim, considerando o objetivo específico 1 — Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Ingês da UEL incorpora a

problemática da inclusão no currículo —, no que concerne à pergunta de pesquisa A2 — O currículo do curso de Letras-Ingês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no currículo? De que maneira? —, apontamos que, mesmo os transtornos não sendo o foco de discussão da comissão que estava encarregada de repensar o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, há a necessidade, conforme versa o artigo 61 da LDBN de 1996, de capacitar inicialmente os profissionais de LI para que estes estejam preparados, e sejam minimamente capazes (de exercer a sua profissão), como aponta ME em sua fala, para ensinar aprendizes com diferentes tipos e maneiras de aprendizagem. Visto isso, apontamos que tal capacitação poderia ser feita pelo conhecimento do referencial teórico e prático da Neuroeducação, que, como já exposto, oferece um novo olhar, uma visão contemporânea para o fazer docente do profissional de LI e para compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Abaixo, apresentamos a análise das respostas dos professores formadores do curso de Letras-Ingês da UEL que responderam ao questionário *on-line*.

4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE MARIA E CRISTIANA AO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Para atingirmos o objetivo específico de pesquisa 2 — Identificar a visão dos PF do curso de Letras-Ingês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da Neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino — no que tange à sua pergunta de pesquisa — Qual a visão dos PF da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a Neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Ingês da UEL? —, os professores do referido curso foram convidados a responderem o questionário *on-line*. Assim, trazemos a análise das respostas dos PF do curso de Letras-Ingês da UEL, mais especificamente, as respostas de Maria e Cristiana, que responderam àquele questionário.

Considerando os critérios estabelecidos (contexto de produção, nível organizacional – SOT e STT – e nível semântico, mais especificamente, a análise das escolhas lexicais, SV e modalizações para a análise das respostas de Maria e

Cristiana, trazemos, primeiramente, no quadro 10, abaixo, as questões relativas ao contexto de produção.

Quadro 10: Contexto de Produção das repostas geradas junto a Maria e Cristiana

Contexto Físico	Contexto Sociosubjetivo
Lugar de Produção: Local físico de onde o questionário foi respondido (residência, local de trabalho etc.).	Lugar Social: PF do curso de Letras-Inglês da UEL enquanto convidados para participar dessa pesquisa.
Momento de Produção: O questionário aplicado junto aos PF do curso de Letras-Inglês da UEL foi disponibilizado para colaboração dos participantes em dois momentos. A primeira disponibilização ocorreu no dia 25 de maio de 2015. No entanto, devido à falta de indicação de um prazo para que os PF pudessem colaborar com a geração de dados para esta pesquisa, o mesmo questionário foi reenviado via <i>e-mail</i> no dia 26 de maio de 2015. Neste último reenvio, a solicitação de colaboração dos PF foi solicitada para ser enviada até o dia 20 de junho de 2015.	Enunciador: PF do curso de Letras-Inglês da UEL.
Emissor: PF do curso de Letras-Inglês da UEL.	Destinatário: Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e Pesquisador.
Receptor: Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e Pesquisador.	Objetivo: Gerar dados para serem utilizados em pesquisa em nível de mestrado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já explicitado neste trabalho, mais especificamente no item 3.4, entender o contexto de produção dos textos, sejam eles orais e/ou escritos, possibilita ao interlocutor compreender as motivações do agente produtor e como elas influenciaram a produção de seu discurso. Nesse sentido, considerando o papel social de Maria e Cristiana, a saber, o de PF do curso de Letras-Inglês da UEL, buscamos, nesta análise, encontrar marcas semânticas em seus discursos, a partir de suas escolhas lexicais, dos SV e das modalizações utilizadas, para identificar, em termos de intenções do agir, a visão daquelas PF sobre a temática em questão.

No entanto, anteriormente à apresentação da análise semântica, apresentamos, no quadro 11, um panorama do questionário e das respostas de

Maria e Cristiana, no qual trazemos a organização do questionário, os objetivos de cada bloco de perguntas, os SOT apresentados, os turnos de fala de Maria e Cristiana e os STT desenvolvidos pelas respondentes.

Quadro 11 - Panorama do questionário *on-line*

ORGANIZAÇÃO	OBJETIVO	SOT APRESENTADO	STT DESENVOLVIDO POR MARIA E CRISTIANA	MARIA E CRISTIANA (turnos de fala)
Bloco 1	<p>Obter informações sobre a visão dos PF sobre:</p> <p>1) o atual currículo do curso de Letras-Inglês da UEL;</p> <p>2) se este currículo contém alguma disciplina que aborde os tópicos a) NEE e b) a neurobiologia e/ou o neurodesenvolvimento humano;</p> <p>3) se seria desejável ou necessária a implementação de uma disciplina que discuta tais conhecimentos no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL.</p>	A percepção do PF de LI sobre o atual currículo do curso de Letras-Inglês da UEL.	<p>O Currículo.</p> <p>A educação para a inclusão e as necessidades educacionais especiais.</p> <p>A formação do professor de LI para atuar no CI de ensino.</p>	<p>Maria – 7</p> <p>Cristiana – 6</p>

<p>Bloco 2</p>	<p>Obter informações sobre a visão dos PF sobre:</p> <p>1) inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares de todo o país;</p> <p>2) a importância para os futuros professores de LI sobre o conhecimento, ainda que mínimo/básico, de teorias que estudem o Neurodesenvolvimento humano;</p> <p>3) o referencial teórico da Neuroeducação.</p>	<p>A percepção do PF de LI sobre inclusão e sobre a inserção de disciplinas na graduação do curso de Letras- Inglês da UEL que estudam a Neurobiologia do indivíduo.</p>	<p>As políticas de inclusão.</p> <p>A Neuroeducação.</p> <p>A importância da Neuroeducação para a prática docente do profissional de LI.</p>	<p>Maria – 6</p> <p>Cristiana – 4</p>
-----------------------	--	--	--	---------------------------------------

Bloco 3	<p>Obter informações sobre a visão dos PF sobre:</p> <p>1) o contexto inclusivo de ensino ser uma realidade ou não de trabalho para o egresso do curso de Letras-Inglês da UEL;</p> <p>2) qual o nível de conhecimento o professor formado pelo curso de Letras-Inglês da UEL, quando termina a graduação, teria para atuar junto a alunos com NEE.</p>	<p>O perfil do egresso na visão dos Professores-formadores.</p>	<p>A realidade do CI de ensino nas escolas de nosso país.</p> <p>A necessidade de uma formação para a atuação no CI de ensino</p> <p>O nível de conhecimento do professor de LI para atuar no CI de ensino.</p>	<p>Maria – 2</p> <p>Cristiana - 2</p>
----------------	---	---	---	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já mencionado no item 3.4 e 3.5, os STT desenvolvidos pelo agente produtor do discurso permitem ao interlocutor identificar as opções temáticas, e concepções gerais, feitas pelo indivíduo em seu discurso. Visto isso, 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 (PF do curso de Letras-Inglês da UEL) 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).

Voltando nossos olhares para a análise semântica das respostas de Maria e Cristiana, mais precisamente para as respostas do bloco 2, estas nos ajudam a responder ao objetivo específico de pesquisa 2 — Identificar a visão dos PF do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino — e a sua respectiva pergunta de pesquisa — Qual a visão

dos PF da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a Neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Ingês da UEL? Assim, trazemos a análise semântica das respostas de Maria e Cristiana.

Quando perguntadas sobre a importância, para a formação inicial de professores de LI, do conhecimento, ainda que mínimo/básico, de teorias que estudam o Neurodesenvolvimento humano (SOT apresentado pelo autor do questionário), Maria respondeu⁷⁹ que:

Acredito que essa formação deveria ser parte de todo e qualquer curso de formação de professores, não apenas de professores de Inglês. Uma formação plena de um profissional responsável pelo desenvolvimento de outrem deve ter, sim, suas bases em teorias que o auxiliem a compreender o processo que estão inseridos (MARIA).

A utilização, por Maria, do SV “acreditar” (Crer),⁸⁰ conjugado na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, e do SV “dever ser” (Ser necessário, Estar obrigado a) conjugado na 3ª pessoa do singular do futuro do pretérito, modalização apreciativa do conteúdo temático abordado, na frase: “Acredito que essa formação deveria ser parte de todo e qualquer curso de formação de professores, não apenas de professores de Inglês”, expressa a sua representação de uma crença condicionada a fatores externos, ou seja, para ela, a capacitação do profissional de LI, por meio do conhecimento, ainda que mínimo/básico, de teorias que estudam o neurodesenvolvimento humano, ainda não é uma realidade efetivada na formação inicial do profissional de LI do curso de Letras-Ingês da UEL. Ademais, a utilização da modalização apreciativa por Maria situa a importância, na sua visão, de tal conhecimento para a formação de todos os professores, inclusive, os de LI.

Na sequência, o uso do SV ‘dever ter’ (Ser necessário), modalização deontica, associado ao advérbio de afirmação,⁸¹ operador argumentativo, “sim” (Exprime afirmação) na frase: “Uma formação plena de um profissional responsável pelo desenvolvimento de outrem deve ter, sim, suas bases em teorias que o auxiliem a compreender o processo que estão inseridos”, revela uma ênfase da opinião afirmativa de Maria sobre a necessidade da efetivação desse conhecimento na

⁷⁹ Cristiana não respondeu a esta pergunta.

⁸⁰ Todas as definições aqui apresentadas foram obtidas no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

⁸¹ Cf.: Bronckart (2012).

formação inicial dos professores daquele curso. Nesse sentido, Maria, a nosso ver, em seu discurso, parece reconhecer a necessidade de se compreender o aprendiz, não apenas aqueles com NEE e TGD, como um indivíduo biológico e sócio-historicamente construído, como defendido neste trabalho e como pressupõe o referencial teórico e prático da Neuroeducação.

Quando questionadas sobre o conhecimento (SIM *versus* NÃO) do referencial teórico e prático da Neuroeducação e qual a importância esse referencial teria para a formação dos futuros professores de LI, Maria e Cristiana responderam,⁸² considerando as opções⁸³ disponíveis no questionário, que:

Sim. Super importante para a formação dos professores de inglês (MARIA).

Não. Pouco importante para a formação dos professores de inglês. (CRISTIANA).

Apesar da divergência de opiniões entre Maria e Cristiana, sobre a relevância desse referencial para a formação inicial dos professores de LI, as mesmas, consideram, de certa forma, que este referencial teórico e prático, pode contribuir para a formação do futuro professor de LI.

Ainda com relação à importância do conhecimento das teorias sobre o neurodesenvolvimento humano, em especial a neuroeducação e se esta poderia ajudar na atuação e na formação do docente de LI, seja esta atuação no CI de ensino ou a alunos “normais”, Maria e Cristiana responderam, considerando as opções⁸⁴ disponíveis no questionário, que:

⁸² Devido ao fato de essas respostas serem opções presentes no questionário aplicado, e não os discursos daquelas participantes, não as analisaremos semanticamente. No entanto, trazemos estas respostas no corpo do texto, pois, consideramos de grande importância para esta análise evidenciar o pensamento, por meio das opções escolhidas, daquelas professoras-formadoras, sobre a temática aqui discutida.

⁸³ As opções eram: a) super importante para a formação dos professores de inglês; b) importante para a formação dos professores de inglês; c) pouco importante para a formação dos professores de inglês; d) não é importante para a formação dos professores de inglês.

⁸⁴ As opções eram: a) poderia contribuir para a atuação do professor de inglês junto a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); b) poderia contribuir para a atuação do professor de inglês junto a todos os alunos (mesmo aqueles não diagnosticados com NEE); c) não poderia contribuir para a prática do futuro professor de inglês, independente de atuar ou não junto a alunos com NEE.

Poderia contribuir para a atuação do professor de inglês junto a todos os alunos (mesmo aqueles não diagnosticados com NEE) (MARIA).

Poderia contribuir para a atuação do professor de inglês junto a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) (CRISTIANA).

Assim, novamente, mesmo divergindo em suas opiniões, aquelas PF não descartaram a possibilidade da Neuroeducação e de seus benefícios para a formação do futuro professor de LI para atuar no CI de ensino e para sua prática docente neste contexto. Nesse sentido, como já exposto neste trabalho, o conhecimento do referencial teórico e prático da Neuroeducação, a nosso ver, reflete uma visão contemporânea sobre o processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir para um fazer docente menos exclusivo. Isto posto, considerando a análise feita no item 4.1 e 4.2, defendemos que a Neuroeducação apresenta-se como uma possível saída para que o curso de LI da UEL capacite seus profissionais para que estes estejam aptos a atuarem no CI de ensino e para que, assim, o direito a uma educação de qualidade e integrativa, como prevê a LDBN de 1996, possa ser efetivado a esses aprendizes.

Por fim, considerando o objetivo específico 2 — Identificar a visão dos PF do curso de Letras-Ingês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino — e a sua pergunta de pesquisa — Qual a visão dos PF da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Ingês da UEL? — pode-se constatar, por meio da análise semântica das respostas de Maria e Cristiana, que, apesar das opiniões divergentes, as PF consideram que o referencial teórico e prático da Neuroeducação pode, sim, contribuir, ser uma possibilidade, para a formação inicial do professor de LI, como também para a sua prática docente no CI de ensino. Nesse sentido, considerando que o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL incorpora as questões relativas à inclusão, mais especificamente nas disciplinas de Libras e EI, mesmo que não correlacionando tais questões ao ensino de LI, apontamos que a inserção da Neuroeducação na disciplina de EI, a exemplo, poderia suprir, a nosso ver, essa lacuna, viabilizando, assim, a formação dos profissionais de LI de acordo com o que pressupõe a LDBN de 1996.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa objetivou (re)pensar a formação de professores de LI, no que tange às suas possibilidades e os seus desafios, por meio da transdisciplinaridade, mais especificamente por meio do referencial teórico da Neuroeducação, para aprendizes com a SA, tendo como contexto a UEL e as leis de inclusão. Para tanto, foram estabelecidos dois objetivos específicos, a saber: 1) Identificar se e como o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a problemática da inclusão no currículo; e 2) Identificar a visão dos formadores de professores do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino.

A escolha de tais objetivos se deu por considerarmos a trajetória do autor desta pesquisa até a sua chegada ao mestrado e, também, devido à existência e o fortalecimento de políticas e leis nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994, a LDBN de 1996, a Carta para o Terceiro Milênio de 1999, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão de 2001, a Convenção das Organizações das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, entre outras, que preveem a inserção (BRASIL, 1996) dos alunos com SA nas escolas da rede pública de todo o país, como, também, a formação inicial, como versa o artigo 61 da LDBN de 1996, de professores, inclusive os de LI, foco deste trabalho, para atuarem junto a esses aprendizes.

Nesse sentido, com o objetivo específico 1, procuramos identificar se e como a questão da inclusão é incorporada no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL e, no que concerne o objetivo específico 2, identificar a visão dos formadores de professores do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de disciplinas que estudam a neurobiologia do indivíduo, mais especificamente a Neuroeducação, para a formação dos futuros professores de LI para atuarem no CI de ensino.

A respeito do objetivo específico 1 e de suas duas perguntas de pesquisa A1 — O curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Letras-Inglês da UEL incorpora a questão da inclusão, mais especificamente os TGD e a SA, no atual currículo? De que maneira? — e A2 — O currículo do curso de Letras-Inglês da UEL contempla os TGD, em especial a SA, incorporando as questões da inclusão no

currículo? De que maneira? —, concluímos, por meio das análises dos programas das disciplinas que compunham o currículo daquele curso, no ano de 2015, e da entrevista com ME, então presidente de uma comissão que estava responsável por (re)pensar o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, feitas por meio do referencial teórico do ISD que:

a) as questões relativas à inclusão, de certa maneira, são incorporadas, pelas disciplinas de Libras e Educação para Inclusão, naquele referido currículo. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de as disciplinas em questão não mencionarem o ensino de LI em suas ementas, CP e objetivos. Assim, nos questionamos sobre a existência dessa disciplina naquele curso e suas reais contribuições para a formação do professor de LI para atuar no CI de ensino. Ademais, ressaltamos que o fato dessas disciplinas não mencionarem o ensino de LI a alunos com TGD e SA, indica, a nosso ver, que os futuros professores de LI daquele curso não estão sendo capacitados para exercer a sua prática no CI de ensino;

b) apesar dos TGD e a SA não serem o foco daquela comissão, a mesma tem a consciência da importância de se pensar um profissional minimamente capaz de exercer a sua prática. Nesse sentido, apontamos que, devido à existência de leis para a inclusão e a respectiva formação de professores para a atuação junto a esses aprendizes, consideramos que pensar um profissional de LI minimamente capaz é pensar, também, na capacitação deste para atuar no CI de ensino.

A respeito do objetivo específico 2 e a sua respectiva pergunta de pesquisa — Qual a visão dos professores-formadores da UEL sobre a importância de se implementar disciplinas que estudem a neurobiologia do indivíduo no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL? —, concluímos que:

c) Maria e Cristiana consideram que o referencial teórico e prático da Neuroeducação pode, sim, contribuir para a formação inicial do professor de LI para atuar no CI de ensino. Visto isso, considerando que o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL incorpora as questões relativas à inclusão, mais especificamente nas disciplinas de Libras e EI, ainda que não correlacione tais questões ao ensino de LI,

apontamos que a inserção da neuroeducação na disciplina de EI, a exemplo, poderia suprir, a nosso ver, essa lacuna, viabilizando, assim, a formação dos profissionais de LI de acordo com o que pressupõe a LDBN de 1996.

Por fim, concluímos que a falta de formação dos futuros professores de LI da UEL, bem como a inexistência de pesquisas no campo da LA que discutam a formação de professores de LI para atuar no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos com SA, e as generalizações trazidas pelas DCCL, a nosso ver, refletem um dos desafios na garantia de uma educação de qualidade a este público. Contudo, expressamos que possibilidades como: a inserção no currículo do curso de Letras-Inglês da UEL de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo, como o referencial teórico e prático da Neuroeducação - como já apontado - ; a realização de palestras, mini-cursos, bem como a estimulação de contextos de estágios, projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados a SA, podem contribuir para que o futuro professor daquela instituição obtenha formação inicial para atuar no CI de ensino, mais especificamente, junto a alunos com a SA.

Indo um pouco mais além, outra possibilidade seria o curso de Letras-Inglês da UEL ter um currículo flexível, com uma porcentagem mínima de carga horária para disciplinas obrigatória do curso e uma segunda porcentagem de horas voltadas à disciplinas, em outros curso de graduação, escolhidas pelo aluno, disciplinas essas que complementar a sua formação e que o ajudaria na obtenção de conhecimentos para exercer a sua prática no contexto de trabalho escolhido.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Entre conseil et consigne: lês genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, n. 111/112, p. 7-38, 2001.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

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

ARAÚJO, C. A. **Autismo**: Teoria da Mente. Trabalho apresentado no Encontro anual do Grupo de Estudo e Pesquisa em Autismo e Psicoses Infantis, (GEPAPI), Belo Horizonte, MG, 1997.

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

BARTOSZECK, A. B. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **EDUCERE Revista da Educação**, v. 9(1): p. 7-32, 2007. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **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. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/legislacao/debate/ldb-alteracoes-lei-n-12796-4-abril-2013/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

_____. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 (Convenção de Guatemala)**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 09 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 492/2001**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES049=2.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Secretaria de Educação Especial, p. 1 – 42, 2010.

BORELLA, M. P.; SACHELLI, T. Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade. **Revista Neurociene**. v. 17/2, p.161-169, 2009.

BORGES, M, C; PEREIRA, H, O, S; AQUINO, O, F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 59/3, p. 1-11, 2012.

BOWLER, D. M. Theory of mind. *In*: **Asperger's syndrome**. J. Child Psychology, 1992, 33, p. 877-893.

BROCKINGTON, G. **Neurociência e educação**: investigando o papel da emoção na aquisição e no uso do conhecimento científico. 2011. 199f. Tese (Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRONCKART, J. P. Procedimento de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – 2 ed. São Paulo, 353 p. 2012.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** (Traduzido por Eulália Vera F. Leurquin e Lena Lúcia E. R. Figueiredo). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CANADÁ. **DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO** (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 164 p., 1995.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M, A. A. Educação ou Saúde? Educação x saúde? Educação e Saúde! **Cadernos Cedes**, Campinas, n.15, p. 7-16, 1986.

CORREA, L. N. **Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COSENZA, R. M. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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>. Acesso em: 29 fev. 2016.

COUDRY, M. I. H; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem:** a vida e a sala de aula. Campinas: CEFIEL, 2005.

CRU, R.; BERTHET, M. Les Violences de L'Intervention Em Entreprise. *In:* Le Deuxième Colloque International de Psychodynamique et Psychopathologie du

Travail: Violence at Travail, 1999, Paris. **Anais...** Paris: Le Laboratoire de Psychologie du Travail du CNAM em collaboration avec le Comité Scientifique de la revue Travailler, 1999.

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

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

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

DUBOC, M. J. O. Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª 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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In*: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar/abr. p. 57-63, 1995.

GRÃ-BRETANHA. **Carta para o Terceiro Milênio**. Aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M.; COUTO, P. A. A Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, jan./jun., p. 27-40, 2014.

GUEDES, C. O; MACHADO, J. G.; BRITO, M. J. P.; BRITO, S. J.; MACHADO, V. R. Importância das Aplicações da Transdisciplinariedade na Educação Humana. **Revista Graduando**, n.1, jul/dez, p. 21-32, 2010.

HARDIMAN, M.; DENCKLA, M. B. **The science of education**: informing teaching and learning through the brain sciences. 2009. Disponível em: <<http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23738>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

HIRSCHMAN, E. C. Humanistic inquiry in marketing research: philosophy, method, and criteria. **Journal of Marketing Research**. Chicago, v. XXIII, p. 236-249, ago. 1986.

HOSODA, C.; TANAKA, K.; NARIAI, T.; HONDA, M.; HANAKAWA, T. Dynamic Neural Network Reorganization Associated with Second Language Vocabulary Acquisition: A Multimodal Imaging Study. **The Journal of Neuroscience**, August 21, v. 33(34), p. 13663–13672, 2013.

KANDEL, E. R. The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialogue Between Genes and Synapses. **Science**, v. 294, n. 5544, p. 1030-1038, 2001.

_____ **em busca da memória**. Entrevista, 93'46". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=afZ5MFC2whE>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

_____; SCHWARTZ, J. H. Molecular biology of learning: modulation of transmitter release. **Science**. Oct 29; v. 218(4571), p. 433-43, 1982.

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

KEIRALLA, D. M. B. **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem x sistema escolar com dificuldades de ensino**. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Campinas, Campinas.

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

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *In*: **Administrative Science Quarterly**. v. 24, n. 4. p. 520-526, 1979.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: CRISTOVÃO, V. L.; ABREUTARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação de docentes. *In*: Congresso Internacional de Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, **Anais...** Aveiro: [s.n.], 2005, v.1, p. 1-14.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J.P. (Re-) configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER- LAEL. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação- O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, p.31-77, 2009

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MASCARENHAS-FERNANDES, C. **A História do Autismo**. Disponível em: <<http://vivainfancia.org.br/A%20hist%C3%B3ria%20do%20autismo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MASSI, G. A. **A outra face da dislexia**. 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

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

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização infantil**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____; COLLARES, C. A. L. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 28, p. 23-30, 1992.

NEVES, A, J; ANTONELLI, C, S; SILVA, M, G, C; CAPELLINI, V, L M F. **ESCOLARIZAÇÃO FORMAL E DIMENSÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM AUTISMO: O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.30, n.02, p. 43-70, abr/jun 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2 sem, 1996.

NICOLELIS, M. A. L. **Muito Além do Nosso Eu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v.18(1), p. 13-24, jan./abr, 2014.

ONU. **Resolução** aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

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

OSTERHOUT, L. *et al.* Second-language learning and changes in the brain. **Journal of Neurolinguistics**, v. 21, p. 509-521, 2008.

PASCUAL-LEONE, A; AMEDI, A; FREGNI, F; MERABET, L. B. The plastic human brain cortex. **Annu Ver Neurosci.**, v. 28(1): p. 377-401, 2005.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

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.

RATO, J. R.; CALDAS, A. C. Neurociências e educação: realidade ou ficção? *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA**, VII, Barbacarena, 2010. Anais. Barbacarena, p. 626-644. Disponível em: <<http://repositoriocientifico.uatlantica.pt/jspui/bitstream/10884/652/1/Artigo%20Neuroci%20e%20Educa%20e%20JRR%20ACC%202010.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

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

RIOS-REGISTRO, E. S. **A relação entre prescrição, representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de formação inicial. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado 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.

ROSENTHAL, S. Pragmatismo Americano Clássico: Uma Visão Geral Sistemática. COGNITIO. **Revista de Filosofia**. Tradução de artigo publicado no Número 3 – novembro de 2002. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vMIZRZGa3ngJ:www.pucsp.br/pragmatismo/downloads/btc3_rosenthal.doc+&cd=4&hl=en&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ROSENZWEIG, M. R. Modification of Brain Circuits through Experience. *In*: BERMÚDEZ-RATTONI. **Neural Plasticity and Memory**: From Genes to Brain Imaging. Boca Raton (FL): CRC Press/Taylor & Francis; 2007. Chapter 4. *Frontiers in Neuroscience*.

SANTANA, E. E. P.; SOBRINHO, Z. A. O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor. *In: Anais... do I Encontro do Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 1, Anais... Recife, Pernambuco, p. 1-10. 2007

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (Org.). **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, p.127-172.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**. v. 55, p. 339-341, 2005.

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In: MACHADO, A. R. (Org). O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

STEIN, M. *et al.* Structural plasticity in the language system related to increased second language proficiency. **C O R T E X**, v. 48, p. 458 e 465, 2012.

SZMIGIN, I.; FOXALL, G. Interpretive consumer research: how far we come? **Internation Journal**. Edinburgh, v. 3, n. 4, p. 187-197, 2000.

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J. CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia**,13(3), p. 296-299, 2008

THOMPSON, C. J.; LOCANDER, W. B.; POLIO, H. R. Putting consumer experience back into consumer research: the philosophy and method of existential-phenomenology. **Journal of Consumer Research**. Chicago, v. 16, p. 133-146, 1989.

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.

TRACHTENBERG, J. T. *et al.* Long-term in vivo imaging of experience-dependent synaptic plasticity in adult cortex. **Nature**, dezembro, p. 788-794, 2002. Disponível em: <<http://www.nature.com/nature/journal/v420/n6917/full/nature01273.html>>. Acesso em: 02 out. 2013.

VENTURA, D. F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. especial, p. 123-129, 2010

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

WEIL, P. Rumor à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. **Editora Summus**, São Paulo – SP, p. 15 – 40, 1993.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

WILLINGHAM, D. T. Three problems in the marriage of neuroscience and education. **Cortex**, v. 45 (4), p. 544-545, 2009.

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

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

ZYGMANTAS, J. As Implicações do Contexto de Produção Dos Textos e sua Organização Textual na (Re)Construção de Significados. **the ESPECIALIST**, vol. 27, nº 1, p. 63-81, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Roteiro de Entrevista – ME

Bloco 1 – Percepção do Curso de Letras Língua Inglesa

1) Como você avalia o currículo atual do curso de Letras Estrangeiras Modernas- habilitação Língua Inglesa da UEL:

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Defasado
- e) Ruim
- f) Outro _____

2) Poderia comentar sua resposta?

3) Você poderia apontar quais são os desafios enfrentados atualmente pelos futuros professores de língua inglesa em suas práticas diárias? E como você avalia estes desafios?

4) O atual currículo do curso de Letras- Inglês prepara os futuros professores para enfrentar (compreender) os desafios vivenciados pelos profissionais da área em sua realidade diária? Poderia explicar sua resposta?

Bloco 2 – Sobre a Comissão

5) O que justifica a criação desta comissão que está pensando a reformulação do currículo do curso de Letras- Língua Inglesa? Por que neste momento?

6) Quem são os participantes desta comissão? Houve algum critério para tais escolhas?

- 7) Quais são os principais tópicos/temas discutidos? O que tem norteado as discussões? (Documentos oficiais/ teorias?)
- 8) Como se dará a implementação destas discussões no currículo do curso de Letras- Língua Inglesa da UEL?
- 9) No primeiro bloco desta entrevista falamos sobre os desafios vivenciados pelos professores de inglês na realidade de sala de aula. Estes desafios, serão, de alguma forma, contemplados no novo currículo?

Bloco 3- Percepção do Transtorno

- 10) Você já ouviu falar em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?
a) Sim () b) Não ()
- 11) Se sim, poderia mencionar a fonte de tal informação?
- 12) Você poderia dar alguns exemplos do que você considera TGD?
- 13) Você já teve algum contato com pessoas com TGD? Poderia mencionar onde (família, prática profissional, etc...)?
- 14) Em sua opinião, os transtornos globais do desenvolvimento são uma realidade para os professores e futuros professores de língua inglesa atualmente? Estes podem ser considerados como um desafio presente na prática diária dos futuros professores de LI?
- 15) E sobre a Síndrome de Asperger, já ouviu falar? O que sabe sobre ela?
- 16) A Síndrome de Asperger é um tópico considerado no atual currículo do curso de Letras-inglês da UEL? Para ambas as respostas explique o por que.

Bloco 4 – Implicações para a formação de professores de LI

17) De 1 a 5, em sua opinião, qual a necessidade e a importância de se estudar os transtornos globais do desenvolvimento para a formação inicial do professor de língua inglesa na sociedade atual? Sendo 5 o mais importante e 1 o menos importante. Justifique sua resposta.

18) Em sua opinião seria importante que o curso de Letras/ Inglês contemplasse os TGDs? Qual disciplina se encarregaria por abordar este assunto? Seria necessária a inclusão de uma nova disciplina?

19) Você gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE B

Questionário - Formação de Professores de Inglês para atuar no Contexto Inclusivo de Ensino

Prezado Professor (a),

Como parte de minha pesquisa de mestrado, intitulada “Possibilidades e Desafios do Ensino de Língua Inglesa a Indivíduos com a Síndrome de Asperger”, a qual é orientada pela Prof^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, e devido a atual realidade inclusiva de alunos com variadas síndromes e patologias nas escolas de todo o país, gostaríamos de contar com a sua preciosa colaboração para responder ao presente questionário que pretende investigar a formação dos futuros professores de LI, advindos do curso de Letras-Inglês da UEL, para atuar no contexto inclusivo de ensino. Além disso, qual seria o real benefício para o curso de Letras-Inglês da UEL e para os seus futuros professores em abranger e estudar teorias que discutam a neurobiologia do indivíduo em sua grade curricular. Assim, pedimos que leia atentamente a todas as questões e que responda-as de modo mais detalhado e fiel possível.

Bloco 1 – Percepção do Professor Formador de inglês sobre o atual Currículo do Curso de Letras-Inglês da UEL.

1) Como você avalia o atual currículo do Curso de Letras-Inglês da UEL? Comente sua resposta.

ruim defasado regular bom excelente

2) O atual currículo do curso de Letras-Inglês da UEL contém alguma disciplina que discuta aspectos sobre os seguintes tópicos: 1) Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e 2) a neurobiologia e/ou o neurodesenvolvimento humano? Qual seria esta disciplina e quais tópicos ela aborda? Ela é semestral ou anual?

3) Caso tenha respondido não para algum tópico da pergunta anterior (evidenciar qual tópico), você considera desejável ou necessária a implementação de uma disciplina que discuta tais conhecimentos? Poderia indicar possíveis

conteúdos sobre o referido tópico para ser trabalhado nesta disciplina? Seria semestral ou anual? Comente sua resposta.

Bloco 2 – A percepção do Professor Formador de Inglês sobre a inclusão e sobre a inclusão de disciplinas que estudam a neurobiologia do indivíduo

1) Como você vê/ qual a sua percepção sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares de todo o país? Comente sua resposta

2) Como professor formador, você considera importante que os futuros professores de Língua Inglesa, tenham conhecimento – AINDA QUE MÍNIMO/BÁSICO - sobre teorias que estudam o neurodesenvolvimento humano? Ou seja, teorias que deem suporte para que o professor de Inglês conheça o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem humano? Comente sua resposta

3) Na sua opinião, tais conhecimentos contribuiriam para a atuação do professor de LI para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais (NNE) ou tal conhecimento ajudaria no ensino de todos os alunos ou ainda, estes conhecimentos não contribuiriam para a prática do futuro professor de LI? Comente sua resposta

Bloco 3 – O perfil do egresso na visão dos Professores Formadores

1) Em sua opinião, o contexto inclusivo de ensino é e ou pode ser uma realidade de trabalho para o egresso do curso de Letras-Inglês da UEL? Comente sua resposta

2) O professor formado pelo curso de Letras- Inglês da UEL termina a graduação, em sua opinião, com qual nível de conhecimento para atuar junto a alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais):

() não conhece as principais síndromes

- () conhece minimamente as principais síndromes e como elas funcionam
- () conhece as principais síndromes e como elas funcionam.
- () conhece as principais síndromes, como elas funcionam e ajusta sua prática docente em função das necessidades do seu aluno.

ANEXO

ANEXO A

Respostas obtidas através da entrevista com ME

Duração da entrevista: 46" m : 11' s

Motivo: ME presidia, á época, uma comissão a qual era responsável por repensar o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL.

Sinais utilizados para a transcrição:
E1 – Entrevistador
E2 - Entrevistado (a)
// - Pausa considerada longa (+ de 10 segundos)
X - Pequeno trecho incompreensível
XX - Trecho longo incompreensível
() - Hipótese do que se ouviu
: - Prolongamento de vogais ou consoantes
? – Entonação de pergunta
MAIÚSCULA – Ênfase na entonação da voz
[] – Sobreposição de vozes
[] – Sobreposição de vozes
+ - Para cada segundo de pausa
(reação) – Reação do entrevistador ou entrevistado.

Sinais adaptados de: CHIMENTAO, L. K. . **Interação em sala de aula e ensino de língua inglesa: a influência dos papéis de professor e aluno nessa interação.** Revista Desempenho, v. 6, p. 59-78, 2006.

Início

E1: Bom, ah, ME, primeiro eu gostaria de te perguntar é:, quantas horas nós temos para a entrevista?

E2: HORAS? [P1: precisa ser rápido? (risos)] NÃO, fala minutos! Não, nós podemos conversar á vontade.

E1: ah é: Então tá bom.

E1: É:, bom, primeiramente eu gostaria de agradecê-la por conceder esta entrevista, que certamente vai ser de grande valia para a minha dissertação. Bom, esta entrevista é: +, primeiramente porque você está presidindo uma comissão né que está pensando o currículo do curso de letras e: como eu estou trabalhando também com o currículo do curso de letras, vai ser muito importante. Então, a entrevista vai ser organizada em quatro blocos + né + para você se situar +. Nós podemos começar?

E2: Pode. [E1: ahn:] X.

E1: Ok. Então, eu + faço a pergunta e daí eu espero a sua resposta.

E2: Uhum.

E1: Bom, a primeira pergunta é como você avalia o currículo atual do curso de Letras-Ingês? Tenho seis opções. Excelente, bom, regular, defasado, ruim ou outra.

E2: +++ Olha, eu avalio o atual currículo como entre bom e ótimo, eu diria. Não acho que é um currículo ruim, até porquê ele é novo, né. É: + um currículo que sofreu reformulações a pouco tempo é: não na dimensão que eu acredito que poderia ter sofrido, mas, sim, foram feitas as alterações seguindo as diretrizes recentes né, 2006, 2007 e depois uma outra em 2009, se eu não estou enganada ++. Mas, eu acho que, ainda que fosse um currículo excelente né, os currículos como as práticas precisam ser constantemente avaliados, re-avaliados, re-pensados, não necessariamente reformulados. Claro, que se fosse um currículo excelente, não precisaria é: de uma reformulação, uma reestruturação. + É: como um bom currículo, há aspectos que precisam ser repensados e reformulados e eu acredito que a opinião compartilhada pelo grupo né +, da área de língua inglesa, que entendeu importante constituir essa comissão, exatamente para pensar em propostas para essa reformulação.

E1: Você participou também da outra reformulação?

E2: Não.

E1: Não?

E1: +++ Ahn:, você poderia contar quais são os desafios enfrentados atualmente pelos professores de língua inglesa, + pelos futuros professores de língua inglesa em suas práticas diárias?

E2: ++ Você diz os licenciandos que se formarão professores? [P1: isso, os que se formarão professores] X. Ahh, os desafios eu acho que são muitos né. É:, hoje ou já a bastante tempo a condição da educação básica no Brasil é precária, é

amplamente conhecida e noticiada, e eu não estou falando da educação pública, eu estou falando da educação básica e eu incluo as escolas particulares né nesse ++ contexto de uma educação que prepara pouco né, trabalha pouco. Eu acho que, a gente se perdeu em algum ponto do caminho né. Não é saudosismo quando eu digo que foi se o tempo que a escola servia para que a gente aprendesse coisa, conteúdos né [E1: sim], historicamente produzidos, que nos faziam é: capazes de conversar, por exemplo, sobre crise político-econômica, sabendo geografia. Hoje, a ideia de que a: escola não é o lugar de apropriação do conhecimento histórico, mas, de aprender a aprender, transformou a escola num lugar um pouco esvaziado. Então, a ideia de que você hoje tem um celular que se você quiser saber qualquer coisa você entra no santo google [E1: risos] e descobre, no meu ponto de vista, é uma falácia né, porque você não leva uma conversa, qualquer que seja, até no botequim, se você não tem informação, se você não tem conhecimento, se você não se apropriou do conhecimento historicamente produzido, de qualquer área, né, e se você não decorou as capitais do seu país né, é: se você não consegue saber aonde estão as coisas, portanto, dos rios. Falo de geografia, porque tradicionalmente têm se essa ideia de que decorar é ruim, né, mas, eu posso falar de inglês também. Não tem, eu não consegui aprender outro jeito de ensinar presente perfect se não mandar decorar a lista de verbo da terceira coluna. [E1: sim], né, não tem. È: X eu não sei, acho que X faço decorar, cobro a decoreba, mas, acho que os desafios da educação são esses né, de resgatar o valor do conhecimento, a importância do saber e é um desafio que está posto em todos os níveis, não é diferente do ensino superior, a gente também recebe alunos com uma visão um pouco distorcida do papel da educação, prá si mesmos né. Não importa muito o que eu aprendi na disciplina, eu quero passar né, tenho que me formar esse ano ou no ano que vem, então, isso não tem importância para a minha vida e eu acho que esse talvez seja o maior desafio que eu veja e que eu enfrente com os meus alunos de prática de ensino na escola, né. Como é que você resgata a importância da escola, do saber, do conhecimento né, numa sociedade que acha que o saber e o conhecimento não tem mais importância? + e como você engaja esse alunos nesse processo né, de gostar de aprender?. E não de estar na escola porque se não tem bolsa + escola, estar na escola porque se não é: +++ na verdade porque não tem a bolsa escola ou porque tem que estar. Mas, poucos são aqueles que estão na escola porque tem prazer de estar na escola [E1: sim] +++

E1: O atual currículo do curso de Letras-Inglês prepara os futuros professores para enfrentar ou compreender os desafios vivenciados pelos profissionais da área?

E2: ++ a:, de um modo geral, acredito que sim. De um modo geral, eu acho que o nosso curso tem uma tradição muito longa de pensar a formação na prática, a partir da prática. Então, sim. Preparar, a ideia de estar pronto +++ também prá mim não existe, né, a gente nunca está pronto ou profissional nenhum, nenhum professor estará pronto, né. Eu não acho que estou pronta para enfrentar todos os desafios da sala de aula, por exemplo. Então, o que a gente, o que o currículo procura fazer nas disciplinas enquanto perspectiva bastante voltada para pesquisa-ação né, prá questões da prática de sala de aula é preparar o aluno para uma formação continuada, para reconhecer a importância de sempre estar estudando, como profissional né, um professor formado, ++ se capacitando, olhando para o seu trabalho e + lidando com os desafios do cotidiano, até porque eles não se esgotam né. Quando a gente supera alguns, outros vem [E1: são muitos], então, são muitos e de diferentes naturezas, a gente tem inclusive de ordem técnica na escola que não tem xerox, por exemplo. É um desafio, X, é: hoje a gente tem o livro didático de inglês. É uma ferramenta, mas, ser a única ferramenta, também é um desafio. Então, eu acho que o currículo procura trabalhar bastante essas questões da prática e a necessidade de entender que os desafios sempre existirão e que talvez esse seja o maior prazer em ser professor, ter que um desafio novo todo dia para lidar, um leão prá matar (risos E2).

E1: Bom, encerrei o bloco 1 agora, então, vou começar o bloco 2 ++ agora. É:, o que justifica a criação dessa comissão que esta pensando a reformulação do currículo do curso de Letras-Língua Inglesa? E porque neste momento?

E2: Eu acho que o que justifica, como eu já falei no início, é a necessidade de constantemente repensar o currículo. O colegiado tem instrumentos de avaliação do curso, tem instrumentos de avaliação dos docentes e da docência, e obviamente, de avaliação da aprendizagem é:, e o tempo todo ++ sente-se essa necessidade né, de pensar o curso e agora de reformular porque tem sido frequente as questões, as problemáticas com relação as disciplinas que não se FALAM ou as disciplinas que se rePETEM né, então, o colegiado começou a sentir um pouco dessa sobreposição com uns conteúdos, da ausência de outros, da desarticulação entre outros. Então, começou esse movimento, acho que começou a partir dessas avaliações do próprio colegiado, do que dizem os alunos sobre o curso, e aí resultou que várias mudanças

tem sido feitas nesses anos, mas, que são mudanças pontuais. Uma disciplina que era de um ano, em função da avaliação dos alunos, ela passa para o ano anterior ou para o ano seguinte. Disciplinas que antes eram desarticuladas, passaram a discutir melhor as ementas dos conteúdos, mas, num dado momento sentiu-se que precisava-se pensar para além disso, né. Há uma série de demandas que se colocaram aí nos últimos 5, 8, 10 anos e que não estão no currículo. É: a própria formação do professor de inglês para atuar nas séries iniciais É uma delas né, além das questões de tradução, de ter um bacharelado ou não ter. Então, são questões que estavam na mesa e que aí entendeu-se que uma comissão poderia estudar isso melhor e apresentar propostas para organizar isso na área.

E1: E quem são os participantes da comissão? Houve algum critério para as escolhas?

E2: Foram duas comissões até o momento. A primeira comissão foi no ano passado, eu não vou saber precisar datas, mas, se é uma informação que você precisa depois é fácil conseguir né porque tem as instruções de serviço com datas e prazos e etc..., mas, o ano passado o departamento constituiu uma comissão que tinha professores de inglês, de espanhol e de francês prá pensar então as três, os três cursos, as duas licenciaturas e o curso de francês. É:, essa comissão tinha, se não me falha a memória, três representantes de cada uma dessas ++ áreas, a exceção do francês, que era uma só, e que depois saiu da comissão, que entendeu que não era o momento de pensar o seu currículo nessa dimensão. Então, ficaram espanhol e inglês. Então, repito, se não me falha a memória, três ou cinco de cada uma dessas áreas. [E1: X] depois eu posso resgatar prá você [E1:X]. Normalmente, normalmente, as comissões elas são colocações pessoais né, então, o departamento traz a demanda, traz a necessidade e a pergunta é sempre quem gostaria de participar. O critério, eu acho que é motivação né e compromisso e disponibilidade docente que diz ai, eu gostaria, eu poderia, eu tenho interesse, e assim se fez a primeira. A segunda foi feita diferente. A primeira comissão entregou os resultados e entendeu que o tempo dado não foi suficiente, entendeu que era preciso separar as discussões, então, foram feitas outras duas comissões, uma só de professores de espanhol e uma só de professores de inglês e por sugestão da própria comissão anterior, foi feita uma comissão menor, ++ por conta de agenda, da dificuldade de se encontrar e como uma comissão tem o papel de organizar a discussão né, não é preciso uma comissão enorme. Então, a segunda comissão tem

é eu (ME), a professora Maria⁸⁵, o professor João e a professora Leila. A princípio três, mas, depois a Joana pediu para ser incluída na comissão por representar literatura. A ideia foi sempre pensar também, representantes de literatura, da prática de ensino e de professores que trabalham na língua né, mas, acho que esse era um critério prá ser justa com a minha memória. (risos E1)

E1: E quais são os principais tópicos discutidos? E o que tem norteado essas discussões? ++ Algum documento oficial? Alguma teoria eu vocês estão utilizando?

E2: A:, todas essas coisas. Os principais tópicos são as demandas atuais, em relação ao que temos hoje e em relação ao potencial do que podemos ter, né. ++++ Tudo isso, em diálogo com os documentos oficiais, dos quais a gente não pode fugir né, não se cria um currículo de um curso de letras do nada né, eu queria que fosse assim, se não obedecer as diretrizes ++ curriculares nacionais para os cursos de letras, as diretrizes principalmente para a formação de professores. É:, a gente tem também os nossos projetos pedagógicos anteriores, que servem como uma diretriz de alguma forma, embora a gente esteja querendo se distanciar bastante deles, mas, eles estão na mesa o tempo todo. É:, teorias né, nós temos lidos e discutidos vários textos que falam sobre formação de professores e formação de professores de línguas, em termos do que é essencial no currículo, principalmente. Então, tudo isso se mistura né, as nossas necessidades, como eu falei, ao potencial que a gente tem em função das linhas de pesquisa do departamento e: acho que da natureza, da identidade, do próprio do curso. O curso de letras tem uma identidade, da qual também a gente não desliga né. A gente recria, reconstrói, mas, não desliga, por exemplo, a identidade do formato do professor pesquisador. Isso é parte da identidade do nosso curso há quase vinte anos né. Então, é uma coisa que está sempre presente nas discussões, são traços da identidade do curso, esse é um exemplo.

E1: Mas, o curso não reflete a identidade dos professores que fazem o curso? Ele tem uma identidade além disso?

E2: É, não sei se isso é possível, porque não existe curso sem nós né, quer dizer, o curso, a gente está falando do curso, falando em departamento, a gente está falando em nós docentes e nós alunos, porque o curso é isso que nós fazemos com que ele

⁸⁵ Com o intuito de salvaguardar a identidade dos professores que participavam da comissão responsável por repensar o currículo do curso de Letras-Ingês da UEL, utilizamos os codinomes Maria, João, Letícia e Joana, para nos referirmos aos professores citados por ME.

seja. Então, a identidade do professor pesquisador, ela existe como identidade do curso, porque há essa longa tradição no campo da formação de professores de inglês da UEL de incorporar o componente da pesquisa-ação no currículo. Então, eu não vejo como possível desvincular a identidade do curso ++ da identidade dos professores, de seus interesses e de suas linhas de pesquisa é:, que se constrói historicamente também. Não, não é de um dia pro outro que você projeta novas identidades ou reformula as identidades nem pessoais e nem de curso, isso também é um processo histórico. Se hoje a gente consegue falar de uma identidade de um curso nessa perspectiva é porque tem um histórico de vinte anos. Talvez daqui cinco, oito, dez, a gente fale de outros traços da identidade dessa formação é: que também se fizeram no processo histórico.

E1: Bom, no primeiro bloco nós falamos um pouquinho sobre os desafios enfrentados pelo professor de inglês. Estes desafios serão de alguma forma contemplados no novo currículo? Esses desafios que você mencionou.

E2: Ah sim, a gente espera que sim. A gente está trabalhando com alguns, com a IDEIA de alguns eixos né, um deles é a solução de situações problemas, ou seja, que é lidar com esses desafios que são imprevisíveis e inesgotáveis né, não existe um corolário ou uma lista de aqui estão os desafios e nós vamos tratar de todos eles ao longo do curso. A gente está trabalhando com o eixo da pesquisa né, da pesquisa-ação, não da pesquisa bibliográfica, teórica, mas, da pesquisa prática, que também ++ busca, ++ tem essa proposta de explorar as questões que se colocam no cotidiano de um professor e:, então, assim, eu QUERO acreditar que as discussões tem caminhado na direção de se pensar esse novo profissional. Hoje existe essa demanda de um profissional mais colaborativo, mais inserido na comunidade, na comunidade de prática dele né, ou seja, na comunidade escola, eu penso comunidade prá além de escola né. Eu penso no bairro, na vizinhança, na vida dos alunos e das famílias deles, então, são todos desafios que a gente tem pensado né sobre, nesse currículo e: tentado caminhar no sentido do que é preciso prá resolver. Então, a gente não está fazendo lista de conteúdos e nem de disciplinas. Eu acho que é um outro caminho interessante dessa reformulação, a gente está querendo o máximo possível se desligar de disciplinas e pensar o que é preciso para esse profissional, que hoje tem que tá preparado para atuar na educação básica, na escola pública, particular, no instituto de línguas, na educação funda, fundamenta né 1, que tem que estar preparado para atuar no EJA, que tem

que está preparado para atuar é: numa empresa, que tem que estar preparado para atuar como tradutor é:, embora nosso curso seja de licenciatura, mas, a gente considera que também é um campo de trabalho como editor, revisor, etc, etc, etc ... em quatro anos. A gente faz escolha, é óbvio que a gente faz as escolhas, mas, tudo isso está sempre presente nas discussões. Então, a gente não ignora e não desconhece né esses campos de atuação desse profissional. Mas, a gente tem a clareza de que temos que fazer escolhas.

E1: Então, nem todos serão contemplados?

E2: É, não é possível ter uma formação generalista né, sob o risco de não se fazer formação alguma. +++ Você fez cara de descordo, mas, tudo bem, não vem ao caso, eu não vou perguntar porque você fez essa cara (risos) X.

E1: Bom, então eu vou começar o bloco três agora. Você já ouviu falar em transtornos globais do desenvolvimento?

E2: Já

E1: Você poderia mencionar a fonte da informação?

E2: Não, não. Nunca fiz curso, não é a minha área. Acho que como educadora a gente lê sobre isso, tem clareza do que significa os transtornos globais de educação e aprendizagem, desenvolvimento, é: em geral, no campo daquilo que está patologizado né, que se considera um transtorno. É algo que me interessa, mas, não é minha área de atuação. Não tenho leituras teóricas, não tenho conhecimento científico sobre isso. Conheço como leiga, como quem lê jornal, como quem acompanha as discussões na mídia, como quem lê jornal e sabe das dificuldades de professores que tem algum laudo né, vamos chamar assim, de transtorno, sem condição adequada para trabalhar com esse aluno, com esses alunos né, que estão num, num, num processo, num contexto chamado inclusivo e que de inclusivo tem muito pouco, muitas vezes. Então, é assim que eu conheço, como leiga.

E1: Você poderia dar alguns exemplos de TGDS?

E2: Talvez os déficits de atenção, os tadh, é isso, tdha, ++ dislexia, alguns quadros de autismo acho que são considerados dentro desse: transtornos é: ++++++ acho que, é, assim, é o que eu conheço, o que tem nome na literatura, na literatura não, como que chama aquele: documento que: dá nome as patologias? Tem nome prá isso né?, [E1: dsm ou cid, né.] dsm

E1: Você já teve algum contato com tgd na sua família, prática profissional, estágio?

E2: Eu tenho dois sobrinhos com diagnósticos e como sempre eu suspeito muito desses diagnósticos, já vou dizer. Hoje se convencionou dizer que qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem é transtorno de déficit de atenção e no caso deles acho que foi um diagnóstico um pouco precipitado. Essa semana eu li que existe um projeto de lei para incluir ritalina na merenda. Então assim, acho que tem uma enorme é: confusão nessa área. Então, quando eu digo eu tive, tenho esses dois sobrinhos e eu repito, eu tenho suspeita disso. Na escola, nas escolas aonde eu tenho trabalhado, é: ++ nunca trabalhei com alunos que tivessem o diagnóstico, o laudo. Ou seja, que tivessem oficialmente na escola como alunos que tivessem algum tipo de transtorno.

E1: Porque na escola não tinham esses alunos ou porque eles não participavam das aulas de inglês?

E2: Porque na escola, provavelmente, não tinham ou porque nunca nos foi dito que havia alunos nas nossas salas né, nossas salas são aulas regulares né, então assim, são alunos que são matriculados na escola. O que sempre a gente vivencia na escola são os alunos com dificuldades de relacionamento, algum tipo de agressividade, mas, nunca a coordenação pedagógica nos disse, olha, vocês por favor prestem atenção, ou trabalhem assim diferenciado ou enfim, qualquer tipo de atenção né, cuidado ou de dedicação com este ou aquele aluno, porque ele tem algum grau de autismo, dislexia, dificuldade de aprendizagem ou qualquer coisa dessa natureza.

E1: Em sua opinião os transtornos globais do desenvolvimento são uma realidade para os professores e futuros professores de língua inglesa atualmente? Estes podem ser considerados como um desafio presente na prática diária dos professores?

E2: Qual é a primeira pergunta?

E1: Os transtornos globais do desenvolvimento eles são uma realidade [p2: não] para os professores e futuros professores de línguas?

E2: Não, não são parte do currículo, não são tratados no currículo de forma explícita é: ++++ eu acho que a gente nem tem +++ conhecimento prá isso, formação prá isso, espaço prá isso.

E1: Mas, eles são uma realidade na prática diária?

E2: Na nossa prática, eu posso falar, eu tenho que dizer do que eu conheço né. Agora, eu não estou falando como coordenadora da comissão, mas, da minha

experiência da prática de ensino, que não é uma experiência de visitar a escola, mas, de estar na escola e vivenciar a escola. Isto não é uma realidade, uma realidade presente. Com alunos de ensino médio, por exemplo, que são os alunos com os quais a gente trabalha. Como eu te disse, nos dois últimos anos, por exemplo, eu estive, que eu estou na aplicação, é nós nunca recebemos nenhuma orientação e nunca percebemos alunos que tivessem algum tipo de transtorno. A gente tem dificuldades e desafios que qualquer professor tem, salas heterogêneas, você tem alunos mais participativos, outros menos, você tem alunos mais comprometidos e engajados e outros menos, você tem alunos mais é: ++ interessados e outros menos, né. Você tem alunos mais carinhosos e outros menos. Então, sim, a gente lida é: com pessoas né, que na nossa prática, e aí eu repito, eu estou falando de um contexto específico da minha experiência. Eu não estou falando, em geral, do que eu não poderia dizer, na verdade eu não poderia dizer sobre a sua pergunta pra além da minha experiência né. O que NÃO SIGNIFICA que então, não exista, obviamente.

E1: Estes podem ser considerados como um desafio?

E2: Sem dúvida. Sem dúvida. Eu acho que mesmo sem diagnóstico já é um desafio. (risos). Eu acho, eu digo, mesmo que essas coisas não sejam patologizadas, já é um desafio. Você entrar numa sala de aula com 30, 35 alunos, lidar com essa diversidade de interesse, motivações, gostos, paixões, é: um desafio né. E eu acho que todo professor tem esse dever de que o seu trabalho alcance a todos né e faça transformar a vida de todos. Então, o sonho talvez seja mais do que um desejo, porque de fato as pessoas vão receber diferente, vão absorver diferente, vão se apropriar de forma diferente é: e se valer daquilo de forma diferente também. Então ++, é um desafio sim. Bom, você olhou agora, é bom checar né. Nós estamos realmente gravando?. Sim. Está indo tudo bem.

E1: Tá, tá tudo bem.

E1: E sobre a Síndrome de Asperger, você já ouviu falar?

E2: Acho que é um tipo de:, ele tem uma relação com o autismo, é um tipo de autismo, não é isso? Um pouco eu já ouvi falar sim.

E1: A Síndrome de Asperger é um tópico considerado no atual currículo do curso de letras-inglês da UEL ?

E2: Não. Como os demais transtornos, você tem uma noção.

E1: Pq?

E2: Como eu disse, por várias razões. Eu acho que a gente não tem é:, nesse momento não é presente no currículo né, e você teria que criar uma disciplina talvez para incorporar isso, 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. E por ++++++ eu ia dizer uma outra razão que eu não me lembro qual é, mas, principalmente por não estar hoje desenhado essa disciplina no currículo, a qual deveria. Ah, eu ia dizer que, isso seria umas das razões, mas, a outra razão é que eu não acredito em disciplinas estanques. Então, eu acho que prá isso ser efetivo, seria necessário que fosse transversalmente presente e que também os profissionais do curso tivessem conhecimento, ainda que superficial, não tanto quanto o que eu tenho hoje né, teria que ser mais do que isso né, mas, algum tipo de conhecimento para que isso fosse presente transversalmente né. Então, 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. Então, tem que ser vertical e horizontal, isso tem que entrar no currículo nessas duas dimensões, prá que seja eficaz né, no meu ponto de vista, logicamente, eu não posso falar em nome da comissão, que está em processo de discussão na comissão, então, não é algo, consensuado.

E1: Ok. Bom, vou começar o bloco quatro então. De um a cinco, qual a necessidade e a importância de se estudar os transtornos globais do desenvolvimento para a formação inicial do professor de língua inglesa na sociedade atual? Sendo cinco mais importante e um menos importante. E porque essa pontuação?

E2: Olha, importante eu acho que é todo o conhecimento. Então eu não posso pontuar nenhum conhecimento com menos do que cinco, sendo o mais importante cinco. Qualquer conhecimento que você me perguntar que é importante para um profissional eu vou dizer, é importante para um profissional. Se você me perguntar, e talvez você tenha essa pergunta na sequência, é: em termos daquilo que é essencial para uma boa formação de um bom professor, de um a cinco o que você diria, eu diria, entre 3 e 4. Então, acho que tem uma diferença entre pensar o currículo mínimo, um currículo de quatro anos, duas mil e oitocentas horas ou três mil e duzentas horas, prá colocar esse profissional no mercado de trabalho, prá começar a sua formação em ação, né a sua formação continuada e pensar na importância do

conhecimento. Então, eu digo, é importantíssimo, é fundamental, faz falta. Eu sinto que embora não lide com isso, não seja uma demanda do meu trabalho, é algo sobre o qual eu me interessar, como leigo no assunto, gosto de ler para saber, mas, adoraria saber mais. Acho fundamental que eu saiba mais e que os professores saibam mais. Se você me perguntar em termos de currículo, pensando em todas as demandas de um profissional pra começar a sua vida na educação básica isso teria uma escala menor. Não a importância do conhecimento, mas, a relevância disso dentro de um currículo pra quatro anos.

E1: Entendi

E2: Ficou claro? Pra depois não dizer que eu vou achar que eu não acho que é importante (risos)

E1: Não, ficou bem claro!

E2: Porque, só para complementar Eduardo, a gente está trabalhando muito nessa perspectiva, isso tem sido muito caro a comissão, porque assim, quando você vai falar para um professor da universidade sobre reformulação curricular, e aí você começa a dizer: o que é importante na sua disciplina? Cara, cada um quer um curso de quatro anos pra si, entendeu. A hora que você olha na formação, na prática de ensino, ele tem que saber tarararara, é fácil fazer uma lista que nossa senhora, só vai sair expert daqui a cinco anos.

E1: Na minha opinião, o curso deveria ser integral.

E2: Na literatura?, você fala, não, na língua inglesa?. Então assim, a comissão está trabalhando muito na seguinte perspectiva, o que é fundamental, essencial +++++, o que não pode faltar para que esse jovem saia daqui quatro anos minimamente capaz de ser um bom profissional. Aí a gente está discutindo muito o que é esse bom profissional e o mínimo. Não é o mínimo porcaria. É o mínimo para ser um bom profissional. Então, um bom profissional tem que saber teorias de ensino-aprendizagem, tem que saber, tem que ter conhecimento sobre transtornos, mas, ele não vai ser um expert, por exemplo. Ele não pode ser um expert, porque em quatro anos, não dá. Mas, ele tem que saber que existem, tem que saber como tratar, como lidar, ele tem que saber reconhecer isso, talvez no seu contexto, mas, se isso for DEPOIS de minimamente preparado com uma demanda que se mostra importante na sua profissão, aí ele precisa ir também buscar a sua formação continuada nessa direção, talvez como você está fazendo, como a Juliana fez. Que é para onde as pessoas acabam depois seguindo. To tentando fazer essa comparação com a

medicina, porque, é sempre inevitável, parece sempre que a gente está no mais e no menos. Mas, não é nesse sentido, acho que o bom exemplo é isso. O médico, ele tem uma formação de cinco anos, que vai dar pra ele uma base ++ bem geral e depois ele tem pelo menos, um ano de residência, nessa residência aí ele vai escolher se ele vai olhar o dedinho do pé, se ele vai olhar a orelha, porque não dá pra você ser bom em tudo, né, mas, você precisa saber um pouco de tudo, porque não adianta você só olhar o dedão do pé né. Então, você precisa saber, eu retorno a dizer, eu acho que é importante ter isso no currículo, mas, eu não daria a isso uma relevância, uma importância cinco no currículo porque eu acho que num currículo curto como o nosso, pequeno e enxuto como o nosso, o que dá pra fazer é muito geral. E o geral não satisfaz né, é quase que um reconhecimento né. Olha existe e você se tiver interesse precisa procurar mais e se aprofundar mais.

E1: Bom, então +++++ só prá finalizar né. Qual disciplina se encarregaria por abordar esse assunto? Seria necessário a inclusão de uma nova disciplina? Você já comentou um pouquinho disso, mas.

E2: Tá bom. É, eu acho que eu já respondi. A gente está tentando pensar isso no currículo de forma vertical, então, de fato, precisamos de uma disciplina específica que possa tratar disso é: com profissionais que saibam e entendam disso, né, que talvez hoje com exceção da Glória⁸⁶ 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 nosso aluno pode fazer fora daqui. Então, a gente tem pensado essa disciplina não apenas na psicologia, talvez, no campo das ciências biológicas né, e aí teria que ver hoje no currículo desses cursos se já existe uma disciplina que trate disso e eu possa abordar isso, não para o professor de inglês, mas, tornar isso como um conhecimento importante e transversalmente, horizontalmente. Eu acho que a gente precisa pensar em formas, cursos talvez, oficinas, trabalhos, para que os professores do curso, tratem disso, reconheçam isso e explorem isso na sua disciplina, claro, naquelas que são apropriadas. Então, como é que eu que trabalho

⁸⁶ Com o intuito de salvaguardar a identidade da professora formadora, utilizamos o codinome Glória, para nos referirmos à professora citada por ME.

com a prática de ensino vou resgatar esse conhecimento, tratar disso, inserir isso no meu, na minha ementa, nos meus objetivos, nos meus conteúdos, ao longo da prática de ensino, de dois anos de prática de ensino. Como que a língua inglesa, se é possível, vai tratar disso, nas AULAS de língua inglesa inseri isso, talvez com o professor quando ele troca aquele que tem conhecimento que é capaz de reconhecer nos alunos do curso esses transtornos. Ou seja, você faz pelo exemplo também. Então eu digo, a gente tem pensado esse currículo não como um currículo que diz sobre ou diz como, mas, que faz. E aí, a ideia é a transversalidade e essas coisas precisam permear as nossas aulas, as nossas disciplinas e as nossas práticas. Elas não podem ser um saber sobre, mas, como é que você vive isso na sua prática.

E1: Você gostaria de fazer algum comentário sobre as perguntas, a entrevista?

E2: Não. Eu acho que é super importante né e como orientadora X vários trabalhos X. Olha, é:, não Eduardo, eu gostaria de dizer que se você precisar desses outros dados aí, eu talvez consiga, eu possa te passar né, porque as datas e essas informações mais pontuais você viu eu não as tenho de cabeça, é: e dizer assim né, como eu falei em alguns momentos, eu posso falar em nome da comissão, outros eu posso falar só com um pouquinho da minha experiência, eu acho que a comissão para fazer jus a um trabalho de dois anos dentro do grupo tá muito interessada em fazer uma ressignificação, significativa, profunda no currículo né. A gente tem feito um exercício enorme de abandonar o que tem, não abandonar, mas, não considerar o que tem, prá não se deixar preso ao que tem e não ficar pensando em disciplina, não ficar pensando em, pensar fora da caixinha. O nosso exercício, e a gente ainda está num momento um pouco ingrato porque a gente tem pensado tanto fora da caixinha que a gente agora está com um pouco de dificuldade de organizar e continuar, então a gente está meio, mas, tem sido esse o propósito. Então a gente não está muito preocupado com o tempo, se essa reformulação vai sair esse ano ou ano que vem, então, a gente está preocupado em pensar nesse profissional, não de hoje, mas daqui, dez anos também que é um desafio enorme, pois, é difícil prever e a gente está pensando a reformulação para resolver agora, para que ela possa durar. Então, pensar nisso, em professores que possam atuar nas séries iniciais, formar professores ++++ para lidar é: com os desafios da escola. E a heterogeneidade, 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: ++, toda uma outra organização né, outra tática. E sozinho numa sala de trinta, trinta e cinco né ++ é sempre ++ muito difícil. MUITO difícil. Então, tanto é que os alunos que sempre apresentam mais dificuldade, são os que sempre ficam prá trás. E aí eu digo para os alunos, para os licenciandos, o contrário, você não tem que se preocupar só com os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, seja lá, se tem laudo ou não, mas, você também tem os alunos que são superdotados e que poderiam estar fazendo muito mais coisa e não estão também porque, porque ele não consegue trabalhar nas pontas. X o professor numa sala de trinta, com quarenta horas, quase trinta numa sala de aula, trabalha na média. Ele trabalha assim, eu não posso dar muito fácil porque coitado aquele vai ficar muito desestimulado, mas, também não posso dar muito difícil. E a média é sempre pobre né, eu faloque é a média é medíocre. Então, eu ainda acho que na comissão a gente tem pensado muito nesse profissional, e eu acho que um bom profissional está ciente disso e está sempre buscando alternativas. Muitos são temporários, são locais, mas que podem salvar, salvar vidas, então é um pouco isso, só para complementar.

E1: Ok ME, muito obrigado por essa entrevista, eu aprendi bastante com ela e espero nos encontrarmos nas próximas vezes.

ANEXO B

Respostas de Maria e Cristiana, obtidas através da aplicação do questionário *on-line*

PERGUNTAS – BLOCO 1	MARIA	CRISTIANA
<p>1) COMO VOCÊ AVALIA O ATUAL CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL? COMENTE SUA RESPOSTA.</p>	<p>BOM</p> <p>EMBORA CONSIDERE QUE O CURRÍCULO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL SEJA INSUFICIENTE E NECESSITE DE INÚMERAS REFORMULAÇÕES, O CONSIDERO PARTICULARMENTE BOM, POIS PROPORCIONA UMA FORMAÇÃO AVANÇADA NAS TENDÊNCIAS CRÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (ESPECIALMENTE QUANDO COMPARADA AOS CURRÍCULOS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES). ACREDITO QUE A PROPOSTA DO CURSO APRESENTA UMA PERSPECTIVA AMPLA DE FORMAÇÃO, POSSIBILITANDO QUE O ALUNO DESENVOLVA PESQUISAS E SE INSIRA EM DIVERSOS CAMPOS DE ESTUDO. PORÉM, RESSALTO QUE PODERIA HAVER SIM UM MAIOR EQUILÍBRIO NO ENTRE O FOCO DAS DISCIPLINAS DO PROGRAMA. ALÉM DISSO, CREIO QUE HÁ POUCA ARTICULAÇÃO ENTRE OS</p>	<p>DEFASADO</p> <p>CURRÍCULOS DEMORAM A SER CONSTRUÍDOS E IMPLEMENTADOS. NO ASPECTO FORMAL, ACABAM POR SE TORNAR DEFASADOS, EMBORA HAJA CONDIÇÕES PARA TRAZER ATUALIZAÇÕES EM SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA.</p>

	CONTEÚDOS DO PROGRAMA.	
2) O ATUAL CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLES DA UEL CONTÉM ALGUMA DISCIPLINA QUE DISCUTA ASPECTOS SOBRE OS SEGUINTE TÓPICOS: 1) NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) e 2) A NEUROBIOLOGIA E/OU O NEURODESENVOLVIMENTO HUMANO? QUAL SERIA ESTA DISCIPLINA E QUAIS TÓPICOS ELA ABORDA? ELA É SEMESTRAL OU ANUAL?	SIM, APENAS PARA O PRIMEIRO. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ANUAL	NÃO, PARA OS DOIS. NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, ABORDANDO UM PANORAMA DA QUESTÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E INDICAÇÕES DE ESTUDO SOBRE PROBLEMAS MAIS FREQUENTES RELACIONADOS À SALA DE AULA NA QUAL SE ENCONTRAM ALUNOS COM TAIS NECESSIDADES ANUAL.
3) CASO TENHA RESPONDIDO SIM (PARA APENAS UM DOS TÓPICOS NA PERGUNTA 2) OU NÃO (PARA OS DOIS), VOCÊ CONSIDERA DESEJÁVEL OU NECESSÁRIA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA DISCIPLINA QUE DISCUTA TAIS CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL?	SIM TENDO VVIENCIADO ESSA FORMAÇÃO ENQUANTO ALUNA, E, CONSIDERANDO AGORA O MEU PAPEL ENQUANTO FORMADORA, CONSIDERO QUE A FORMAÇÃO PROPORCIONADA PELA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO É	SIM X (NÃO RESPONDEU)

	<p>SUPERFICIAL PERANTE A COMPLEXIDADE DO TEMA. AS DISCUSSÕES PROPORCIONADAS PELAS 60H DISPONÍVEIS NO PROGRAMA POSSIBILITA APENAS UMA INTRODUÇÃO À IMPORTÂNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO DO TEMA. NÃO HÁ, DE FATO, UM NORTE QUE AUXILIE A PRÁTICA DO FUTURO-PROFESSOR NO QUE REFERE-SE A CONHECIMENTOS MAIS ESPECÍFICOS EM RELAÇÃO ÀS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.</p>	
PERGUNTAS - BLOCO 2	MARIA	CRISTIANA
<p>1) COMO VOCÊ VÊ/ QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NAS ESCOLAS REGULARES DE TODO O PAÍS? POR FAVOR, COMENTE SUA RESPOSTA.</p>	<p>ACREDITO QUE A POLÍTICA DE INCLUSÃO É NEGLIGENCIADA PELAS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS. INFELIZMENTE, TEMOS UMA INCLUSÃO "FÍSICA" DESSES ALUNOS, NÃO PROPORCIONANDO A ELES ESTRUTURA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA INCLUSÃO "SOCIAL" E PLENO DESENVOLVIMENTO. O PILAR DESSA ESTRUTURA RECAI, EM MINHA OPINIÃO,</p>	<p>VEJO COMO PROBLEMÁTICA PELA FALTA DE SUPORTE ADEQUADO AOS PARTICIPANTES - ALUNOS E PROFESSORES.</p>

	<p>NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES APTOS E CAPACITADOS A: A) PRIMEIRAMENTE, RECONHECER A NECESSIDADE DOS ALUNOS (ATUALMENTE, ENTENDO QUE HÁ POUCA CONDIÇÃO DO PROFESSOR CONSEGUIR RECONHECER POR SI SÓ A NECESSIDADE ESPECIAL DE SEU ALUNO); B) MAIOR ASSISTÊNCIA AO PROFESSOR EM SALA DE AULA. RESUMINDO, CREIO QUE O DIREITO À INCLUSÃO É DESRESPEITADO EM SUA PRÓPRIA IMPLEMENTAÇÃO SUPERFICIAL.</p>	
<p>2) COMO PROFESSOR FORMADOR, VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE QUE OS FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS TENHAM CONHECIMENTO – AINDA QUE MÍNIMO/BÁSICO - SOBRE TEORIAS QUE ESTUDAM O NEURODESENVOLVIMENTO HUMANO? OU SEJA, TEORIAS QUE DÊEM SUPORTE PARA QUE O PROFESSOR DE INGLÊS CONHEÇA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?</p>	<p>SIM</p> <p>ACREDITO QUE ESSA FORMAÇÃO DEVERIA SER PARTE DE TODO E QUALQUER CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NÃO APENAS DE PROFESSORES DE INGLÊS. UMA FORMAÇÃO PLENA DE UM PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELO DESENVOLVIMENTO DE OUTREM DEVE TER SIM SUAS BASES EM TEORIAS</p>	<p>SIM</p> <p>X (Não Respondeu)</p>

	QUE O AUXILIEM A COMPREENDER O PROCESSO EM QUE ESTÃO INSERIDOS.	
3) VOCÊ CONHECE O REFERENCIAL TEÓRICO DA NEUROEDUCAÇÃO?	SIM	NÃO
4) O REFERENCIAL TEÓRICO DA NEUROEDUCAÇÃO BASEIA-SE NAS DESCOBERTAS DA NEUROCIÊNCIA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM, DO PONTO DE VISTA CEREBRAL, NA TENTATIVA DE APRIMORAR O REFERIDO PROCESSO. A PARTIR DESTA INFORMAÇÃO, VOCÊ DIRIA QUE ESTE REFERENCIAL TEÓRICO É:	SUPER IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS;	POUCO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS;
5) EM SUA OPINIÃO, O CONHECIMENTO DAS TEORIAS SOBRE O NEURODESENVOLVIMENTO HUMANO, EM ESPECIAL O REFERENCIAL DA NEUROEDUCAÇÃO:	PODERIA CONTRIBUIR PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS JUNTO A TODOS OS ALUNOS (MESMO AQUELES NÃO DIAGNOSTICADOS COM NEE); OU O FATO DE UM ALUNO NÃO SERT/TER SIDO DIAGNOSTICADO COM ALGUMA NECESSIDADE ESPECIAL NÃO SIGNIFICA QUE ELE APRENDA DA MESMA MANEIRA QUE	PODERIA CONTRIBUIR PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE); X (Não Respondeu)

	<p>QUALQUER OUTRO ALUNO. ACREDITO QUE A DIVERSIDADE DOS ALUNOS DEVIDO A SEUS CONTEXTOS, APTIDÕES E SINGULARIDADES TORNAM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM HETEROGÊNEO. AS PARTICULARIDADES DE CADA ALUNO, SEJA DE ALUNOS COM NEE OU NÃO, COMPÕE A COMPLEXIDADE DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR. O FATO DE UM ALUNO NÃO POSSUIR UMA NEE "DIAGNOSTICADA" NÃO SIGNIFICA, A MEU VER, QUE ELE NÃO TENHA NECESSIDADES PRÓPRIAS E PARTICULARES.</p>	
PERGUNTAS – BLOCO 3	MARIA	CRISTIANA
1) EM SUA OPINIÃO, O CONTEXTO INCLUSIVO DE ENSINO:	<p>É UMA REALIDADE DE TRABALHO PARA O EGRESSO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL;</p> <p>A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO É UMA REALIDADE URGENTE PARA O FUTURO</p>	<p>É UMA REALIDADE DE TRABALHO PARA O EGRESSO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL;</p> <p>A INCLUSÃO É UMA REALIDADE EM MUITAS ESCOLAS E, PORTANTO, ESTÁ NO HORIZONTE DO</p>

	PROFISSIONAL. ACREDITO QUE EM QUALQUER CONTEXTO DE ATUAÇÃO O PROFESSOR DEVA ESTAR PREPARADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS DE QUAISUER ALUNOS QUE PASSE PELOS SEUS CUIDADOS.	EGRESSO.
2) O PROFESSOR FORMADO PELO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL TERMINA A GRADUAÇÃO, EM SUA OPINIÃO, COM QUAL NÍVEL DE CONHECIMENTO PARA ATUAR JUNTO A ALUNOS COM NEE (NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS)?	NÃO POSSUI NENHUM NÍVEL DE CONHECIMENTO (NÃO CONHECE AS SÍNDROMES E NÃO SABE ATUAR JUNTO A ALUNOS COM NEE);	POSSUI NÍVEL MÍNIMO DE CONHECIMENTO (CONHECE MINIMAMENTE AS PRINCIPAIS SÍNDROMES E COMO ELAS FUNCIONAM);