

O ACADÊMICO DE LETRAS E A EXPERIÊNCIA COM ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Valéria Zanetti Ney¹

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo abordar brevemente a legislação vigente sobre inclusão, refletir sobre as características do autismo e comentar as situações que envolvem o aluno autista e sua relação com o acadêmico de Letras na sala de aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Interação. Língua inglesa.

1 A MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER ESTE RELATO

A proposta do relato de experiência a ser escrito para a disciplina de Seminário de leituras avançadas – Linguagem, inclusão e diferenças de meu curso de doutoramento em Linguística Aplicada lançou o desafio de traçar paralelos entre as leituras realizadas, ao longo da primeira parte do semestre, as conversas com pesquisadores e educadores que lidam com inclusão nos diversos segmentos da sociedade e a necessidade de investigar o universo da sala de aula do ensino básico - disciplina de língua inglesa – com a participação de acadêmico do Curso de Letras e de aluno autista. Desnecessário mencionar que a primeira grande questão já aparece aqui: teria eu informações suficientes para escrever um relato de experiência sem conhecimento aprofundado sobre inclusão? Em uma tentativa de costurar os textos lidos com uma atividade mais prática, contatei uma escola de ensino regular da rede privada de ensino que atua com casos de inclusão, entrevistei o acadêmico de Letras e demais pessoas ligadas ao trabalho com o aluno autista (a família do menino foi convidada, porém não desejou participar da entrevista). Assim, começo o memorial descrevendo brevemente a legislação vigente sobre inclusão, o caso “autismo”, o papel do aluno de Letras na sala de aula, a interação entre aluno autista e o acadêmico de Letras em língua inglesa. Finalizo com as minhas descobertas e desencantos deste universo da inclusão.

¹ E-mail: valerian@feevale.br.

2 PRIMEIROS CONTATOS COM A INCLUSÃO EM FORMA DE LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), define no capítulo V que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender suas necessidades. Assim, parece que desde 1996 não haveria mais motivos para se discutir inclusão, que deveríamos ter avançado muito nesta área e que estivéssemos todos vivendo em situações adequadas de ensino. Desta forma, de acordo com Alves (2002), uma educação inclusiva pressupõe a educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade; os alunos devem se apropriar tanto dos conhecimentos disponíveis quanto das formas e das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo. Quanto ao que foi proposto em 1996, a escola inclusiva deveria adaptar currículo e ambiente físico para receber estes alunos. Passados praticamente 20 anos, ainda discutimos as mesmas coisas. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais uma vez, determinou que os alunos com deficiência, deveriam estar incluídos na rede regular de ensino e que receberiam Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. A função desse atendimento especializado seria de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitassem a participação dos alunos de inclusão nas escolas, levando em consideração suas necessidades específicas. O objetivo dessas atividades no contraturno não era substituir a escolarização dos alunos, mas complementar o processo de aprendizagem deles. Uma questão que sempre se fez presente ao longo das discussões ocorridas na disciplina de Seminário de leituras avançadas - linguagem, inclusão e diferenças diz respeito ao fato de “incluirmos” alunos especiais em salas de aula regulares. Sempre foi motivo de inquietação saber de que forma isso verdadeiramente acontecia em sala de aula. Um dado é o quantitativo: o aumento do número de crianças e adolescentes com necessidades especiais regularmente matriculados na rede de ensino. Outro, muito mais importante, se refere ao qualitativo: como estes alunos são inseridos? Como o professor e os assistentes trabalham? Há interação com os colegas? Como se dá o processo de aprendizagem? Há um acompanhamento por profissionais especializados? O mais triste e desmotivador foi ouvir os

relatos dos colegas que têm casos de inclusão em suas salas de aula. Triste e desmotivador porque gera um sentimento de impotência muito grande. Parece que todos esses alunos são colocados em uma sala de aula regular, com colegas “normais” e lá são deixados. Sim, deixados. Muitas vezes os professores sequer sabem sobre os problemas dos alunos, sobre suas limitações e principalmente sobre as suas potencialidades. Digo isto porque percebi que existem diversos profissionais, algumas escolas e algumas possibilidades positivas de fazer a real inclusão destes alunos. Mas é alarmante o número de casos em que as salas de aula se tornaram apenas o local de encontro entre todos estes distintos universos. Em estudo realizado na cidade de Santa Maria, RS, por Lazzeri (2010), a pesquisadora alertava que dependendo da severidade dos casos de inclusão um atendimento individualizado não pode ser ofertado na escola regular. A autora discute ainda a necessidade de não apenas garantir o acesso dos alunos nas escolas, mas também a permanência destes na escola comum.

3 O CASO DESTE RELATO DE EXPERIÊNCIA: O AUTISMO

De acordo com a *American Psychological Association* APA (2013) o Transtorno Autista é uma condição classificada como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, presente desde a infância, que trará severas perdas nas áreas de comunicação, interação, comportamento, interesses e atividades. Kupfer (2004) alerta para a importância da inclusão educacional, como principal instrumento de inserção social e objetivo de todo e qualquer tratamento para a criança com transtorno autista. Mesmo sabendo que o convívio escolar possibilita uma melhora à vida desses alunos, parece que ainda há certos receios, certos medos em lidar com essas materializações em sala de aula. Williams e Wright (2008) afirmam que indivíduos com distúrbios do espectro do autismo têm “dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios”, fecham-se em seu mundo e pouco interagem com o exterior. Grande número de crianças e adolescentes com algum nível de TEA mostra habilidades de linguagem atrasadas ou com desvios e algumas se comunicam não-verbalmente apontando o dedo, usando o tato para se referir a uma gravura ou através de sinais.

Uma de minhas ignorâncias sobre o autismo estava ligada ao fato de saber se haveria ou não diferentes graus nessa desordem neurológica. Segundo Steitovitch (2012), esse espectro autista pode variar em graus de intensidade – do leve ao severo. Independente do grau, o indivíduo sempre apresentará certo déficit no convívio social. Hanz Asperger (1944) foi um dos pioneiros em observar crianças que não interagiam e tinham muita dificuldade em se socializar. O médico também percebeu que muitas delas pareciam ter algum tipo de compulsividade por determinada ação e possibilitou que algumas características gerais deste comportamento fossem elencadas, como:

- interações sociais impróprias ou muito raras;
- fala repetitiva ou "robótica";
- habilidades de comunicação não-verbal na média ou abaixo da média ou ao contrário, habilidade de comunicação verbal na média ou acima da média;
- tendência a discutir alto;
- incapacidade de compreender problemas ou frases que são consideradas "senso comum";
- falta de contato visual ou conversação recíproca; obsessão com temas únicos e específicos;
- conversas unilaterais movimentos e/ou modos desajeitados.

4 POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

No texto de Abrahão (2012) a revisão bibliográfica sobre a Teoria Sociocultural de Lev Vygostky entende que o desenvolvimento cognitivo e logo a aquisição da linguagem ocorrem através de um processo interativo. Considera que todo e qualquer indivíduo é um ser social, sendo crucial a interação entre os sujeitos, com o ambiente em que estão inseridos, com as relações que estabelecem para que possa se desenvolver cognitivamente e psicologicamente. Na perspectiva vygotskiana, a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados à prática social, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação. A linguagem tem papel crucial na teoria sociocultural, na medida em que serve como mediadora para o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a teoria tem como conceito chave a mediação. A mediação é vista como o modo em que os sujeitos se utilizam dos recursos disponíveis para mediar e até regular as relações com si mesmos e com os outros. Vygotsky postula que os seres humanos não se adaptam apenas ao mundo, mas o tentam controlar e dominar criando instrumentos: a linguagem, prioritariamente. Para Donato e McCormick (1994) todas as formas de mediação acontecem em um contexto que as transforma em processos socioculturais. Um dos conceitos mais conhecidos da teoria sociocultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, o que o indivíduo pode desempenhar sem assistência, e o nível de desenvolvimento potencial, o que o indivíduo pode desempenhar através da interação com outra pessoa e/ou por artefatos culturais. Para Lantolf (2000), a ZDP pode também ser percebida como uma construção colaborativa para que os sujeitos desenvolvam, aprimorem habilidades cognitivas. As implicações que o conceito de ZDP traz para a prática pedagógica percebe o professor como o agente mediador do processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Nesta perspectiva, rompe-se com a falsa verdade de que o aluno deve, sozinho, descobrir suas respostas; de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual, basicamente intrapessoal. Aquilo que o aluno realiza hoje com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã. Outro construto ligado à teoria sociocultural é a noção de andaime, que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de suas possibilidades, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa. Em se tratando da aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno autista, faz muito sentido levantar estas questões sobre as possibilidades de aquisição de uma nova língua dentro de uma abordagem sociointeracionista, adotada pela escola em questão. As diferenças individuais - Lightbown & Spada (2013) - e a importância dos estilos de aprendizagem - Moura Filho (2013) - são determinantes para o estudo da aquisição de uma L2. Tal é a complexidade do processo de aquisição de linguagem que psicólogos e linguistas vêm se perguntando se essa ocorre através de um processo natural – por estar determinado biologicamente no genótipo humano; ou cultural - aquilo que pode ser aprendido através da

inteligência humana. Para Alberto Rebollo (1998), o chamado instinto da linguagem, inato, próprio e exclusivo dos seres humanos, deve ser considerado. Chomsky (1980) e Krashen (1982) percebem a mente computacional – onde o homem não aprende uma língua e sim a adquire de maneira automática. As diferenças individuais parecem exercer papel importante na aquisição de uma L2, tais como idade, aptidão, motivação, atitude, personalidade (Lightbown & Spada, 2013). As etapas de aquisição de linguagem são distintas. Características como autoestima, ansiedade, empatia e sensibilidade parecem poder determinar o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. Tais fatores estão também ligados ao modo como o aprendiz se comporta diante das instruções dadas em sala de aula. Como Moura Filho (2013) encerra seu texto, seria interessante que algumas estratégias que levassem em conta os estilos de aprendizagem pudessem auxiliar professores e alunos.

5 O ALUNO AUTISTA, O ACADÊMICO DO CURSO DE LETRAS, }A LÍNGUA ESTRANGEIRA: COSTURANDO RETALHOS

Pesquisadores defendem a ideia de que a inclusão pela inclusão - sem atividades específicas, sem a presença de assistentes competentes e demais profissionais – é algo extremamente complicado para um único professor titular de turma ter condições de atender de forma plena o aluno autista em sala de aula regular. O professor pode favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar. Porém, somente a presença deste profissional não garantirá a permanência destes alunos no contexto de escola regular. A articulação vai além dos muros da sala de aula e precisa contar com a participação efetiva de demais profissionais da escola e também da família. Dantas (2009) argumenta sobre a necessidade de haver pessoal capacitado trabalhando junto ao professor titular. A presença deste auxiliar capacitado poderia auxiliar o professor a melhor compreender esses alunos, inclusive, contribuindo para que esse entenda, de forma mais adequada, o autismo e seus desafios, minimizando o impacto negativo da sua pouca formação específica. O professor deveria ir além de sua objetividade pedagógica. Nos atuais currículos de formação docente, em especial neste relato de experiência, não há disciplinas que tratem de diversos transtornos os quais os futuros professores

de português e línguas estrangeiras poderão enfrentar em sala de aula. Algumas disciplinas que tratam de questões mais gerais de aquisição de linguagem, distúrbios cognitivos, desenvolvimento humano e aprendizagem existem, mas não conseguem ir além dos conhecimentos generalistas. Assim, partindo desta realidade, problematizo a atuação do acadêmico do Curso de Letras em sala de aula de língua estrangeira com aluno autista.

Com o processo de inclusão de alunos na rede regular de ensino, é necessário refletir sobre a atual formação dos alunos-professores de língua inglesa e também dos demais profissionais envolvidos na formação e educação destes aprendizes. Então, buscando refletir mais sobre o tema, fiz contato com o acadêmico do Curso de Letras a quem apliquei questionário que indagava sobre: visão sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa; como percebia esse processo na sala de aula; como percebia o processo de inclusão na escola e em especial na sala de aula em que estava alocado e se via a necessidade de mais conhecimento sobre a realidade deste aluno. A partir das respostas no caso em questão, entende-se que é possível trabalhar com a língua inglesa. Porém, é necessário que o professor tenha o comprometimento e o entendimento de que este aluno autista possui um ritmo diferente dos demais alunos, mas que ela tem condições de avançar em suas habilidades e conhecimentos linguísticos. Retomando os achados de Asperger, autistas têm a tendência de possuir habilidades muito específicas. No caso da turma atendida por esse acadêmico, o aluno apresenta grande interesse pela leitura, pela língua portuguesa e inglesa. O interesse nessa área parece proporcionar ao menino uma ferramenta que o auxilia no desenvolvimento cognitivo e social, proporcionando avanço da linguagem e comunicação. Fica claro também, através dos relatos, que o professor da disciplina e do auxiliar desempenham função determinante no sucesso do aluno. Ambos se mostram interessados e preocupados em realmente integrar este menino na sala de aula e nas interações com as demais crianças. A professora titular da turma menciona que é necessário olhar este aluno de forma diferenciada, colaborando com a ideia de Menezes (2013: 174) “Cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor”. No que diz respeito ao Projeto Pedagógico da escola em questão, percebe-se que direciona e prepara os profissionais que nela atuam, independente de função, para

o serviço à inclusão. O acadêmico do Curso de Letras relata que seu trabalho junto ao menino autista foi difícil no início, principalmente por falta de leitura e conhecimentos específicos na área. Comentou ainda que contou com a ajuda da professora titular e do setor pedagógico da escola que lhe deram suporte teórico para a realização de leituras e discussões específicas sobre o tema. Mencionou ainda a realização de cursos de extensão da área de psicologia para que fosse possível melhor auxiliar o aluno autista. Quando indagado sobre estar ou não preparado para atuar em sala de aula de inclusão o acadêmico afirmou que precisaria de mais estudos na área e que não se sente apto para trabalhar com todo e qualquer tipo de inclusão.

6 PERCEPÇÕES FINAIS

Ao fim do relato percebo, que neste caso específico, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para o aluno autista auxiliou no desenvolvimento não apenas linguístico dessa criança, mas também na possibilidade de interação com os demais colegas. Mas como mera espectadora desse universo, parece muito injusto aplicar toda a responsabilidade por sucesso ou fracasso dos casos de inclusão no professor e seu assistente. Mesmo passados quase 20 anos das primeiras discussões sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede de ensino, pouco se avançou. As velhas discussões ainda tomam muito do precioso tempo dos que trabalham nessa área e pouco do que fazem é valorizado. Sinto que há necessidade de reformulação de currículos, mas antes de qualquer outra ação precisamos na verdade é ser mais abertos aos novos olhares, menos desconfiados e desanimados, mais cheios de vontade e objetivos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Educação inclusiva no sistema regular de ensino** - O caso do município do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ_> Acesso em: 26 abr. 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. **Associação Americana de Psiquiatria**. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (1991) **Autism and Asperger syndrome**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1994, p. 37-92

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira, 5 a., 8 a., séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 27 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2013.

BRASÍLIA/MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

DANTAS, A. P. **Entre o educar e o constituir**: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – PUC, São Paulo, 2009.

GIMENEZ, T. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.

KHAN, A. **Taare Zameen Par** - Every Child is Special (Como Estrelas na Terra – Toda Criança é especial) [Filme-vídeo]. Direção de Aamir Khan. Aamir Khan Productions. Índia, 2007. DVD (165 min), color.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208>. Acesso em: 27 dezembro 2015.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MENEZES, Adriana. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende. 2012. Disponível em: <<http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br>>. Acesso em: 05 janeiro 2016.

MICCOLI, Laura. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. 2005. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc>. Acesso em: 28 dezembro 2015.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

SAITOVITCH, A; BARGIACCHI, A; CHABANE, N; BRUNELLE, F; SAMSON, F; BODDAERT, A; ZILBOVICIUS, M. Social Cognition and the Superior Temporal Sulcus: implications in autism. **Revue neurologique**, doi 10.1016/j.neurol.2012.07.017, 2012.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.