

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VILMARA MENDES GONRING

**A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO DE CASO**

**VITÓRIA
2014**

VILMARA MENDES GONRING

**A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago.

**VITÓRIA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G669c Gonring, Vilmara Mendes, 1965-
A criança com Síndrome de Asperger na educação infantil :
um estudo de casos / Vilmara Mendes Gonring. – 2014.
139 f. : il.

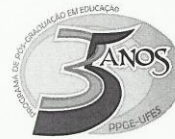
Orientador: Rogério Drago.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Prática de
ensino. 4. Asperger, Síndrome de. I. Drago, Rogério, 1971-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mestranda: **VILMARA MENDES GONRING**

Título: **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Data da defesa: 25 de janeiro de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA:

1. Rogério Drago (presidente)

Rodrigo

2. Geide Rosa Coelho (membro)

Geide Rosa Coelho

3. Ivone Martins de Oliveira (membro)

Ivone Martins de Oliveira

4. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Tânia M Z G Frizzera Delboni

*Dedico este trabalho aos amores da minha vida,
Isaias, Vinícius, Nathalia e Marcello.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de tornar possível o grande sonho de fazer o Mestrado.

Aos meus queridos filhos, Vinicius, Nathália e Marcello, que compartilharam comigo esta trajetória compreendendo minhas ausências, respeitando o meu silêncio e vibrando com as minhas conquistas.

Ao meu esposo, Isaias, pelo carinho, pelo apoio, compreensão e incentivo para seguir sempre na vida acadêmica.

Aos meus pais, Victorino e Janette, pelo amor incondicional. Obrigada pelas orações e carinho.

À minha irmã, Valéria, pela força e torcida de sempre.

Ao meu orientador, Rogério Drago por ter me aceitado como orientanda e me ensinado que não há limites para nossas conquistas e que somos sujeitos em potência. Podemos muito, basta acreditar. Agradeço pelo jeito humano de conduzir as orientações, com tranquilidade, firmeza e delicadeza. Obrigada por caminhar e partilhar comigo o desafio de realizar esta pesquisa.

Aos professores Geide Coelho e Ivone Martins de Oliveira pelas significativas contribuições no momento de banca de qualificação. À professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni que aceitou fazer parte da minha banca de defesa.

Aos meus queridos colegas Alexandro Braga e Sérgio Pereira dos Santos por acreditarem em mim. O apoio e as dicas fizeram muita diferença. Vocês me enriqueceram na construção desta pesquisa.

Aos profissionais do Centro de Atendimento ao Surdo pelo espírito colaborativo, especialmente, à colega Eliane Bruim (Diretora do CAS) pela parceria de sempre.

Aos profissionais do CMEI “Alegria da Cinderela” por aceitarem participar do estudo.

Aos pais de “João” pela confiança depositada ao autorizar a participação dele nesta pesquisa.

A “João” por entrar na minha vida por meio desta pesquisa.

A Alina pelo cuidado na revisão deste trabalho.

À Fapes pela bolsa concedida.

A todos que de alguma forma compartilharam desta caminhada meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES, visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil. Contou com as contribuições teóricas dos estudos da matriz histórico-cultural e de autores dedicados a estudar a infância, como Kramer, Sarmiento, Aries, dentre outros, bem como de pesquisadores interessados em investigar os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se no estudo de caso do tipo etnográfico que advoga pela possibilidade de, por meio da pesquisa científica, produzir conhecimento sobre a realidade social. O trabalho de pesquisa foi realizado em uma unidade municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, envolvendo uma criança com Síndrome de Asperger, professores, pedagogos, dirigente escolar e responsável pelo estudante investigado. O processo de coleta de dados se efetivou no período de março de 2013 a setembro de 2013. O pesquisador esteve de uma a duas vezes por semana no campo de pesquisa, participando das observações em sala de aula, em espaços para planejamento e formação continuada e também observando momentos informais na entrada, recreio e saída dos alunos. Para a organização do estudo, trabalhou com quatro eixos: a) ações implementadas em favor do processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil; b) proposta pedagógica do CMEI “Alegria da Cinderela”: espaços de planejamento, formação e utilização dos apoios pedagógicos para a inclusão escolar; c) concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa e da família sobre a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger; d) principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem da criança com Síndrome de Asperger. Como resultados, a pesquisa aponta: a importância de pensar nessas crianças como sujeitos de direitos e capazes de aprender; a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que os estudantes tenham maiores possibilidades de aprender; a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana; a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um rico espaço para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares e por meio das mediações pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Síndrome de Asperger. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims at understanding the pedagogical actions taken by a municipal school in the City of Vitoria, ES, Brazil regarding the school inclusion process of a child with Asperger Syndrome in the elementary school setting. The study relied on theoretical contributions of the historical-cultural matrix studies and authors dedicated to studying childhood, such as Kramer, Sarmiento and Aries, among others, as well as researchers interested in investigating the premises of Special Education from an inclusive perspective. As theoretical-methodological basis, it is grounded on ethnographic case-study, which advocates that, through scientific research, it is possible to produce knowledge about social reality. The investigation was carried out in a municipal elementary school in the City of Vitoria, ES, Brazil, involving a child with Asperger Syndrome, teachers, pedagogues, school principal and the child's parent (or guardian). Data gathering took place between March 2013 and September 2013. The researcher was once or twice a week in the field, participating in class observation, class planning and teacher continuing education, as well as observing informal moments such as entrance, break time and leaving. The study was organized in four lines: a) actions implemented in favor of the school inclusion process for students with Asperger Syndrome in the preschool setting; pedagogical plan adopted by CMEI "Alegria da Cinderela": Space for planning classes, training and use of pedagogical support for school inclusion; C) conceptions by professionals involved in the study and by the family, regarding Asperger Syndrome; d) main possibilities and/or difficulties found by the school in the learning-teaching process of a child with Asperger Syndrome. The results show the importance of thinking about these children as individuals with the right and capability to learn; the need of investing on initial and continuing education of teachers, so as students have higher chances of learning; urgency of teachers to take school inclusion as an ethical movement committed to education and recognition of human diversity/difference; recognition of elementary school everyday life as a rich space for children to develop and produce knowledge with their peers through teaches' pedagogical mediation.

Keywords: Special Education. School inclusion. Asperger Syndrome. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO	22
2.1 DA EDUCAÇÃO SEGREGADA ÀS PROPOSTAS INCLUSIVAS	25
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	29
3 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE ASPERGER	33
3.1 SÍNDROME DE ASPERGER: CARACTERIZAÇÃO GERAL	34
3.2 REVISITANDO ESTUDOS COM FOCO NA SÍNDROME DE ASPERGER	40
4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	51
5 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM À LUZ DOS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS	55
6 O CAMINHO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	62
6.1 DIALOGANDO COM OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	62
6.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	67
6.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	70
6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
7 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
9 REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	132
APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA REGENTE	134
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGA	135
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	136
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORA	137

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA: MÃE	138
APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE DEPOIMENTOS	139

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é o movimento amplo não somente é voltado para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas também abrange todos os grupos ou segmentos da sociedade que foram excluídos e marginalizados, como é o caso de sujeitos pobres, negros, mulheres, crianças, homossexuais, nordestinos, dentre outros. Além disso,

Estamos mais do que nunca a vivenciar: miséria e riqueza convivendo juntas; migrações e imigrantes; lutas armadas; movimentos sociais de sucesso e outros rechaçados; uso desenfreado de drogas; fundamentalismos religiosos e até teóricos; lutas exacerbadas por belezas oficiais (ser magra por exemplo); violências de todos os tipos, nos mais diversos tempos e lugares; focos nas imagens etc (PINEL, 1995, p. 67).

Nesse sentido, há que se ter compreensão de que os processos promotores e desencadeadores de exclusão, acima mencionados, são oriundos ou têm estreitas vinculações com a sociedade de maneira geral. Assim,

Compreender o lugar onde muitas crianças vivem e a experiência de escolarização que lhes é possível demanda um movimento de análise complexo. Esse movimento se inicia com um reconhecimento de área aparentemente escorado em obviedades as quais permitem demonstrar, por exemplo, que o local pobre gera situações que estatisticamente passam a ser demonstrativas do que é a situação de pobreza. Contudo, a produção de amostras estatísticas não é suficiente para que se compreenda o manuseio diário de um verdadeiro estoque de sofrimentos, como não igualmente suficiente para que se compreenda a produção diária de folguedos e as demonstrações de alegria por assim dizer gratuitas, porque desgrudadas do padecimento de cada dia (FREITAS; SILVA, 2006, p. 23).

Ao se partir da perspectiva de que a escola e a sala de aula, por serem representações fidedignas da sociedade, dois lugares do processo de ensino-aprendizagem, temos, nessa teia, uma grande diversidade de alunos que aprendem em locais diferentes. Contudo, a escola, a todo instante, busca a homogeneização, enquadrando os sujeitos nas amarras institucionais, não atendendo, assim, às especificidades e às diferenças individuais dos alunos, o que pode gerar uma relação paradoxal entre inclusão e exclusão.

Entendendo que a escola é um espaço social que precisa se adaptar para atender

a todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional, é necessário repensar uma abrangente educação inclusiva.

A educação inclusiva tem como características principais o ensino para todos; a qualidade de ensino e a permanência na escola regular. Portanto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula é um fator essencial que necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade em que está inserido (DRAGO, 2011).

Para tanto, há de se investir positivamente na formação inicial e continuada dos educadores, pois os desafios presentes nas escolas são plurais, demandando desses sujeitos conhecimentos para transpô-los e para constituir novos-outros saberes e lógicas de ensino. Assim sendo, é importante pensar a escola não somente como lócus de atuação dos professores, mas também como um rico espaço para o desenvolvimento de propostas de formação continuada, tomando as teorias educacionais e a reflexão crítica da prática como molas propulsoras dessas dinâmicas formativas.

Nesse sentido, concordo¹ com Vieira (2008) quando argumenta que:

Esperamos a formação de professores que saibam buscar, na reflexão crítica da práxis e no entrelaçamento da teoria-prática, possibilidades para dialogar com a diversidade trazida pelos educandos para o contexto da sala de aula, pela via de uma formação que desperte a consciência crítica nesses profissionais para auto-regular sua atividade docente, para a ministração de aulas que não encurrem os conhecimentos historicamente constituídos em conhecimentos escolares e da prática avaliativa como punição ou castigo para aqueles que não se enquadram às normas escolares, muitas vezes inflexíveis e engessadas (VIEIRA, 2008, p. 65).

Para a efetivação do processo de inclusão, dentre as várias ações que precisam ser implementadas, ganha destaque a formação do professor, seja ela inicial, seja continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola novos posicionamentos.

Além disso, é um motivo a mais para que o ensino se torne mais crítico e criativo e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas, pensem no que estão

¹ Na Introdução, optei por redigir o texto na primeira pessoa do singular, porque apresento fatos referentes à minha vida pessoal/profissional.

fazendo, com quem estão lidando, que subjetividades estão formando: estudos têm revelado que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2003). Por conseguinte, há que se considerar também, para pensar em agir em prol de mudanças no contexto do cotidiano escolar, as dimensões da macrorrealidade que interferem diretamente na escola, em nível político, cultural, econômico ou social.

Nessa perspectiva, Alarcão (2003) nos convida a compreender o que vem a ser uma escola inclusivo-crítica, cujo papel é

[...] dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação; acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos; fomentar a auto e hetero-avaliação; colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores; [...] colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (ALARCÃO, p. 150).

Em consonância com Alarcão, Canário (2006) nos alerta para o fato de que, como dizia o filósofo romano Sêneca, quando não sabemos para onde queremos ir, nunca podemos ter ventos favoráveis. Discutir aonde queremos ir significa tomar como ponto de partida os fins que queremos atingir e não, numa perspectiva supostamente mais pragmática, os meios de que dispomos (ou julgamos dispor).

O exercício prospectivo ganha pertinência na medida em que nos orienta para um debate sobre a educação em que a dimensão das escolhas (ou seja, as dimensões política e filosófica) passa para um primeiro plano. No que tange ao futuro da educação, não podem restar quaisquer dúvidas de que ela manterá toda a sua importância social. Embora adquira provavelmente contornos mais difusos e, em muitos aspectos desejavelmente menos profissionalizada, a ação educativa deliberada continuará a apelar para os profissionais autônomos e criativos, capazes de pensar e definir o seu ofício.

O que aparece como inevitável, em termos de futuro, de acordo com Canário (2006), é a ruptura com o modelo de escola que conhecemos e que, em termos

históricos, atingiu ou está atingindo o seu prazo de validade. Por isso, de nada adianta os professores quererem resolver os seus problemas atuais, virando-se nostalgicamente para o passado e para hipotéticos “anos dourados” da escola que não foram de ouro e nem poderão regressar.

A escola que busca se constituir sobre os pressupostos da inclusão escolar objetiva desenvolver sua ação educativa acreditando sempre que toda pessoa é capaz de aprender, o que implica repensar os modos de trabalho dos educadores. É na relação com os alunos (hoje, muitas vezes encarados pelos professores como o seu principal problema), no modo de tratá-los, que se joga o futuro (CANÁRIO, 2006).

Nesse contexto, e entendendo a educação de modo prospectivo, considero importante relatar brevemente a minha vida profissional, que reflete o meu percurso acadêmico, não me limitando apenas a aspectos cognitivos do meu trabalho desenvolvido ao longo dos anos, mas incidindo também sobre questões de natureza afetiva, ou seja, um instrumento de diálogo contínuo entre o “eu” e o outro que influencia diretamente este relato de pesquisa.

Em 2000, iniciei o curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas São Pedro (Faesa), no município de Vitória/ES, com o objetivo de aperfeiçoar meu trabalho como professora, pois, nessa época, já exercia essa profissão em uma escola de 1ª a 4ª série da Prefeitura Municipal de Vitória. Percebia que, já em 1990, despontava uma preocupação, por parte dos profissionais com os quais eu trabalhava sobre como tratar a criança com deficiência pois queria compreender melhor o meu aluno para ajudá-lo.

Minha experiência com alunos de escola pública permitiu-me entender com clareza as grandes barreiras existentes entre a aprendizagem e a criança desse contexto. O curso de Pedagogia proporcionou-me muitos conhecimentos teóricos e práticas importantes para meu crescimento profissional. Apesar das raízes tradicionais existentes, o aluno de curso superior, hoje, está mais próximo do professor e pode questioná-lo, discordar, propor, enfim, fazer valer os seus interesses.

Desse modo, tive oportunidade de escolher o tema de minha monografia e desenvolver uma pesquisa como estagiária em uma escola da Prefeitura Municipal,

no turno noturno, cujo alunado era composto por jovens e adultos em fase de alfabetização. O meu interesse em pesquisar sobre alunos de uma escola noturna justificou-se pelo fato de eles representarem grupos minoritários, uma vez que o ensino noturno abarca um quadro bem diversificado (pessoas idosas, alunos com deficiência, alunos que já exercem uma profissão, dentre outros).

Em 1991, atuei como professora de alfabetização em uma escola privada, no município de Vitória/ES. Apesar do bom desempenho como professora de crianças, desejava desafios na minha vida profissional que me proporcionassem a oportunidade de aprender e construir conhecimentos, sobretudo com as crianças que, na escola regular, não são consideradas “desejadas”. Em minha crença constante das possibilidades do ser humano e sua capacidade de aprender sempre com o outro, percebi que aquele espaço, onde atuava como professora não me possibilitava desenvolver um compromisso ético e político com a sociedade, de acordo com as minhas convicções.

Em 2000, lecionei para uma turma de crianças de sete anos, primeira série do ensino fundamental. Muitos foram os desafios naquele momento, pois era a primeira vez que trabalhava com o ensino fundamental em uma escola privada, muito exigente, que prezava efetivamente o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, sentia-me incomodada, pois as formas como eram conduzidos os horários, as disciplinas e as avaliações não davam margem para a inclusão, isto é, o aluno que não fosse de excelência estava fadado ao fracasso, o que acarretava, muitas vezes, sua ida para outra escola. Nota-se que, junto com a transferência, o aluno levava, em seus processos subjetivos, o estigma de fraco, por não conseguir acompanhar o padrão preestabelecido pela escola.

No período de 2001 a 2005, ministrei aula para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola particular de Vitória/ES. Deparei-me com a situação do aluno André,² que apresentava características diferentes dos demais. Características estas como egocentrismo, ingenuidade, rejeição a contatos físicos, dificuldade para entender e cumprir regras, tom de voz monótono, estresse emocional, não fixação do olhar nos momentos de diálogos, dificuldade em se adaptar a situações de mudança de rotina, pouca habilidade para iniciar e sustentar

² O nome desse sujeito é fictício.

conversas, discurso com ideias desconexas, apesar do vocabulário bem desenvolvido.

Havia também uma designação de rótulo. Foi nomeado pela turma de "pequeno professor", título oriundo do estilo de fala semelhante a do adulto. Ao mesmo tempo, percebia-se com frequência um nível de desenvoltura acima da média quando trabalhávamos nas aulas de História com temas que despertavam o seu interesse, por exemplo, animais pré-históricos.

A partir dessas percepções insisti com a mãe do André para que procurasse um especialista para diagnosticar o seu "problema" e nos orientar em como conduzir os trabalhos com o aluno. Nos encontros com a mãe, ela argumentava que não havia nada de errado com o André e que, em casa, ele agia normalmente. Percebia na fala da mãe uma dificuldade em admitir que seu filho apresentava um determinado transtorno. Depois de muitas reuniões com a mãe durante o ano letivo, insistimos que ela procurasse ajuda de um especialista. Então, ela resolveu levar o aluno para consultar uma psicóloga em São Paulo, quase no final do ano letivo.

Ela compareceu à escola e apresentou um laudo em que André foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. Pela primeira vez, ouvi falar desse transtorno e, como havia pouca literatura referente a esse assunto, não pude aprofundar os meus estudos. Pelas poucas leituras que fiz, obtive a informação de que o transtorno de Síndrome de Asperger tinha características muito semelhantes ao autismo.

No término do ano letivo, lá estava André passando para o 6º ano. Considerando a importância do período de transição do Ensino Fundamental I para o II, reunimo-nos com os professores do 6º ano para dialogar sobre o perfil da turma e do trabalho realizado com André. Em meu pensamento pairava uma preocupação: qual a concepção de criança para aqueles professores? O que entendiam sobre inclusão? Como seria processado o trabalho de inclusão com o aluno, uma vez que ele teria, a partir de então, oito professores diferentes?

No início do ano letivo, era perceptivo que André era apenas mais um aluno na sala de aula e que os professores não estavam dando conta de fazer um trabalho diferenciado com ele. Não demorou muito, a mãe de André o transferiu para uma escola menor.

Em dezembro de 2010, encontrei rapidamente a mãe e André saindo de uma loja e, quando olhei para ele, observei que já havia se transformado em um homem adulto. Reportei-me a toda sua história e fiquei me perguntando: como foi a trajetória escolar do aluno? Por quantas outras escolas ele teria passado? Como se deu o trabalho de inclusão? Quantos docentes tiveram a sensibilidade de compreender as suas limitações e potencialidades e puderam contribuir para o seu desenvolvimento?

André ficou na minha memória, o que me instigou a pesquisar como tem se realizado a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger na escola comum.

Essas angústias aguçavam a minha busca pelo novo e me projetavam em direção às concepções que eu acreditava, pois grande é a responsabilidade das pessoas que trabalham com crianças em uma escola de educação comum – as relações tecidas no contexto de uma instituição deixam marcas na personalidade do sujeito.

Pensando nisso, tomei a decisão de fazer escolhas para minha vida acadêmico-profissional. Ingressei novamente na faculdade, desta vez para fazer a Pós-Graduação em Gestão Educacional, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos teórico-metodológicos sobre esse assunto.

A partir de 2005, passei a atuar na área de gestão. A minha primeira experiência como pedagoga foi um contrato por tempo determinado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Prefeitura Municipal de Vitória, no Ensino Fundamental II. Tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência. Percebi ali que algo não possibilitava a inclusão de fato.

Os alunos com deficiência eram “invisíveis” aos olhos de alguns professores, que verbalizavam que quem deveria dar conta do processo de ensino-aprendizagem dos alunos eram os profissionais responsáveis pela sala de recursos. A cada 15 dias uma profissional responsável pelo laboratório³ comparecia à escola para desenvolver o trabalho com os alunos com deficiência. O aluno era retirado de sala

³ Nomenclatura utilizada à época para se referir ao local da escola em que era realizado o Atendimento Educacional Especializado.

para que a atividade fosse desenvolvida. Em nenhum momento havia uma orientação ao professor de como potencializar esse aluno.

Inquieta com essa prática desenvolvida, propus aos professores a realização de um grupo de estudos para refletirmos e pensarmos possibilidades de trabalho com esses alunos em sala de aula. Durante os estudos desenvolvidos, as descobertas e a contextualização com os professores potencializaram-nos a perceber o que antes estava velado em nossas concepções, sobretudo o estigma de que o aluno com deficiência não aprende, principalmente os sujeitos com algum tipo de deficiência intelectual.

A cada dia, aumentava o nosso envolvimento e queríamos participar ativamente das produções de conhecimento ali desenvolvidas. O grupo de estudo durou apenas um semestre, devido às greves constantes dos professores, porém ficou a certeza de que, apesar do pouco tempo, os estudos renderam bons frutos e era possível observar o envolvimento e a mudança de concepções por parte dos professores.

Em 2006, trabalhei em uma faculdade particular, atuando como professora do Estágio Supervisionado para alunos do curso de Pedagogia. Constatei que havia pouco conhecimento sobre a realidade do espaço escolar. As fragilidades identificadas reforçaram ainda mais a minha responsabilidade em contextualizar esse espaço de modo que a prática pedagógica fosse significativa na vida acadêmica dos alunos. Certa de que os alunos se deparariam com crianças com deficiências, estudei a trajetória histórica da Educação Especial como forma de garantir um conhecimento sobre esse assunto e refletir com esses novos professores sobre a educação como um direito de todos.

As alunas do curso de Pedagogia que foram acompanhadas naquela disciplina de estágio desenvolveram concepções positivas acerca da criança com deficiência, o que possibilitou fazer um trabalho significativo de intervenção como avaliação para concluir o estágio e a disciplina.

Penso que vivenciar esse momento de formação foi de extrema importância para as alunas do curso de Pedagogia e para minha própria formação como professora formadora, já que, de acordo com Silva e Victor (2008, p. 150),

O estágio supervisionado tem grande importância na formação inicial do professor e do pedagogo, por promover vivências diversificadas no âmbito escolar, levando-os a dar início à constituição de suas identidades profissionais à medida que possibilita a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas. A identidade que se vem constituindo durante o processo de formação vai resignificando-se no confronto com as representações e com as demandas sociais, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, o compromisso profissional e uma postura voltada para auto-reflexão.

Nessa perspectiva, acredito que foi de fundamental importância o Estágio Supervisionado para a construção de novas concepções a respeito de como trilhar em busca de uma escola pública de qualidade na perspectiva da inclusão de todos os alunos, sobretudo os com deficiência que, por muitos anos, foram negligenciados e alijados dos seus direitos como cidadãos.

Nos anos subsequentes, continuei ministrando aulas para o ensino superior. Trabalhei na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) como professora substituta do curso de Pedagogia e Educação Física, em 2007. Ministrei as disciplinas Didática e Avaliação da Aprendizagem. Durante as aulas, procurava socializar com os alunos as experiências vividas na escola como professora e gestora, a fim de problematizar a complexidade do cotidiano escolar e de desvelar as possibilidades de um trabalho significativo tanto para professores como para os alunos.

Destarte, ao pensar/redigir a minha trajetória acadêmica/profissional e refletir sobre ela, foi possível apontar alguns momentos relevantes nesse caminhar, tornando-me um sujeito implicado no conhecer, no buscar, no pesquisar e no refletir, na tentativa de sempre acreditar que o “ir além” possível. Assim, podemos realizar grandes mudanças quando nos predispomos a tal e passamos a visualizar o diferente com um olhar acolhedor, afetuoso, de respeito e, acima de tudo, com um olhar de “acreditar”.

Nossa proposta de pesquisa, nesse sentido, busca contribuir para ampliar o debate e as possibilidades sobre as práticas pedagógicas destinadas a crianças com Síndrome de Asperger, dialogando com um movimento da educação na perspectiva inclusiva e objetivando a construção de conhecimentos para uma escola pública, laica, democrática e de qualidade para todos.

Sendo assim, na proposta de (re)inventar o cotidiano, procuro contribuir para ampliar o debate e as possibilidades sobre as práticas pedagógicas destinadas às crianças com Síndrome de Asperger em uma escola comum, dialogando com um movimento da educação na perspectiva inclusiva.

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, delinee o seguinte objetivo geral: ***compreender as ações pedagógicas constituídas em uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES, visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil.***

Tendo em vista o objetivo central apresentado, foram estabelecidos como objetivos específicos:

- a) compreender as ações implementadas visando ao processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger, buscando capturar os movimentos instituídos, os dizeres dos professores, as relações com as crianças em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição e o envolvimento dos discentes nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores;
- b) analisar a proposta pedagógica da unidade de ensino, os espaços de planejamento e de formação, os apoios pedagógicos (recursos, profissionais e serviços) para entender como esses elementos são articulados em função do direito à educação para as crianças com Síndrome de Asperger no cotidiano da Educação Infantil;
- c) conhecer as concepções dos professores e da família da criança investigada sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum de Educação Infantil;
- d) identificar as principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino, mediante o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Síndrome de Asperger, valorizando as condições de reflexividade crítico-colaborativas individuais e coletivas que apontem mudanças mais amplas;

Para alcance dos objetivos propostos, dialoguei com as teorizações da matriz histórico-cultural para problematizar questões relativas ao desenvolvimento de alunos com Síndrome de Asperger, evidenciando as contribuições da escola de ensino comum e a mediação dos professores e dos demais estudantes. Pesquisei também trabalho de autores com produções voltadas para a área da Educação Especial, destacando Drago (2011, 2012), Kassar (2006), Mendes (1995), Pietro (2006), Vasques (2011), dentre outros.

Como aporte metodológico, inspirei-me nas pesquisas de estudo de caso do tipo etnográfico para entender as possibilidades, desafios, tentativas e ações constituídas pela escola de ensino comum, visando à inclusão escolar de alunos com Síndrome de Asperger.

Nesse sentido, este estudo de Mestrado aborda, no Capítulo 2, um breve histórico sobre educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já no terceiro capítulo, trata da caracterização da Síndrome de Asperger. O Capítulo 4 refere-se a questões relacionadas com a infância e a Educação Infantil. No capítulo 5, discuto o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência na escola comum à luz dos pressupostos sócio-históricos. No Capítulo 6, apresento o caminho metodológico: o estudo de caso do tipo etnográfico como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa. Já no Capítulo 7 dialogo com os dados da pesquisa a partir do estudo de caso etnográfico e, por último, trago as considerações finais.

2 DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO

Neste capítulo, pretendemos desvelar uma compreensão histórica da Educação Especial desde o início da Modernidade até os debates atuais. Buscaremos também apresentar quem é o público dessa modalidade de ensino e mostrar como os discursos, práticas e políticas em torno da Educação Especial estão perpassados por tensões e desafios.

Encontramos, na literatura que trata da inclusão de pessoas com deficiência, expressões como portador de deficiência, pessoas com necessidades especiais ou pessoas com deficiência. Segundo Drago (2011), em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, traz novas definições para os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, fortalecendo as discussões já produzidas com relação ao direito de aprender na escola de ensino comum, mas com a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno de matrícula, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.

De acordo com o documento citado, são considerados público-alvo da modalidade de Educação Especial:

[...] alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (surdez e cegueira); com transtornos globais de desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, com comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou nas estereotipias motoras, alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtornos invasivos (psicoses) sem outra especificação; altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Para o autor essa classificação da terminologia sinaliza que as diferenças existem e precisam ser respeitadas

(BRASIL, 2008, p. 22).

Em consonância com outras produções da área, Drago (2011) enfatiza que esses termos são mais apropriados para a literatura científica pelas características específicas desses indivíduos e, a partir delas, é possível a escola atuar de modo mais adequado em cada situação.

Buscando conhecer a educação de pessoas com deficiência, constatamos que a História por muitos anos nos mostrou que a deficiência sempre foi um impeditivo para a aprendizagem. Na contramão dessa perspectiva, vem à nossa mente pessoas ilustres, como Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho, por causa da doença que sofreu e o deformou sem piedade.

Considerado um dos mais importantes artistas da História do Brasil em pleno ciclo do ouro no século XVIII, Aleijadinho encantou a sociedade colonial com suas esculturas e obras de arquitetura. Nem mesmo a doença, que foi lhe tirando os movimentos do corpo aos poucos, impossibilitou o trabalho do gênio do Barroco mineiro. Considerado atualmente o mais importante artista plástico do Barroco de Minas, ele mostrou que sua limitação física não era obstáculo à produção do seu talento.

Com sua deficiência visual e Síndrome de Asperger podemos citar também o gênio — e provavelmente o maior pianista do século XXI — Glenn Gould. Todas essas pessoas, por serem consideradas como sujeitos históricos e sociais, também escreveram as suas histórias com outras passagens para além de suas limitações produzidas pela deficiência.

Nesse sentido, concordamos com a ideia de Vasques (2011), quando nos diz que

O homem pode ser lido. A vida humana é análoga a um texto. A hermenêutica contemporânea estende esta noção para todos os campos da existência humana. Assim como um texto, a vida expressa sentimentos construídos através da leitura, da interpretação e da compreensão. Dessa maneira, a leitura torna-se uma metáfora para problematizar a pluralidade das formas de ser e estar, incluindo fenômenos sociais, culturais, educacionais, subjetivos. Somos todos livros/textos inacabados à espera de leitores generosos (VASQUES, 2011, p. 2).

Tal como Aleijadinho, Bethoven, Glenn Gould e Andrea Boceli, que tiveram suas vidas atravessadas pelas marcas da deficiência, desafiamo-nos, neste estudo de Mestrado, a olhar pessoas com Síndrome de Asperger que trazem características

singulares que influenciam as relações que constituem no convívio social. São pessoas que podem apresentar processos diferenciados na comunicação e na interação com o outro, mas a teoria histórico-cultural nos ajuda a compreendê-las como sujeitos complexos, singulares, que possuem várias questões a serem desvendadas, que podem não falar dentro dos padrões socialmente construídos, mas são capazes de produzir outras possibilidades de comunicação.

São sujeitos que talvez não simbolizem o mundo dentro dos métodos e estratégias convencionais, mas que podem constituir outras maneiras de compreender o mundo, relacionando-se com seus pares, consigo mesmos, com seus afetos e desafetos.

Analisando as discussões feitas, aproximamo-nos dos pensamentos de Vigotski⁴ (1994) quando salienta que, para compreendermos o desenvolvimento humano, não podemos pensá-lo como processo de atualização de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento, dependendo apenas do aspecto maturacional e de analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processos de aquisições cumulativas, hierarquicamente organizados, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear.

Nesse sentido, o processo de inclusão nos convida a olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, na busca pelos seus potenciais. É preciso desvendar quem é esse sujeito, como e em que condições ele aprende e como produzir nele o desejo de aprender.

Mas nem sempre foi assim. Ao longo da história da educação, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foram invisibilizadas. Sendo assim, é preciso resgatar um pouco da história da Educação Especial para entendermos o processo de escolarização desses sujeitos.

⁴ Optaremos pela utilização da grafia Vigotski, porém respeitaremos, nas citações e referências, a grafia utilizada pelos autores e editores.

2.1 DA EDUCAÇÃO SEGREGADA ÀS PROPOSTAS INCLUSIVAS

A busca por compreender os caminhos constituídos para a consolidação dos pressupostos da inclusão escolar nos fez regressar na História e buscar passagens que evidenciam as lutas firmadas para que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem o direito de aprender na escola de ensino comum.

Dessa forma, buscamos, em autores como Drago (2011), Mendes (1995), Kassar (2006), Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Pietro (2006), percursos trilhados que marcam a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial até a contemporaneidade, possibilitando-nos entender o período histórico e as concepções e atitudes sociais de cada época.

Voltar-se ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2006, p. 2).

No período da Idade Média, as pessoas com deficiência eram concebidas como subumanas. Como explica Pessotti (1984), nessa época, era comum eliminar ou abandonar esses sujeitos, já que se distanciavam das características preestabelecidas socialmente como ideais.

Com o advento do cristianismo, a pessoa com deficiência passa a ser vista como castigo divino ou possessão demoníaca, ambas as opções embasadas em determinantes ainda sobrenaturais que acarretavam atitudes sociais de segregação.

Quanto maior era considerada a deficiência no contexto social, maiores eram os maus-tratos e os aprisionamentos. Segundo Mazzotta (2005), a religião contribuiu bastante para que as pessoas com deficiência fossem deixadas à margem da

sociedade, pois eram vistas como imperfeitas, impuras, não sendo semelhantes à imagem de Deus, ou seja, distantes da perfeição divina.

Com as especulações acerca das concepções religiosas, no início do século XVI, a Medicina possibilitou novas interpretações sobre as causalidades da deficiência, buscando superar as superstições por explicações científicas, conforme esclarece Mendes (1995):

O predomínio desta teoria organicista provavelmente orientou a prática de segregação dos portadores desta deficiência, que tanto poderia ser justificada pelo objetivo de cura como também para aliviar a sobrecarga da família e da sociedade, livrando-as da presença e do perigo de conviver com seres supostamente doentes (MENDES, 1995, p. 122).

A autora nos possibilita problematizar que essa visão médica considerava as pessoas com deficiências inadaptadas para o contexto social, por isso precisavam de um convívio à parte da sociedade dos ditos normais.

De acordo com Jannuzzi (2006), a Educação para pessoas com deficiências, especialmente aquelas com deficiência mental, desenvolveu-se vinculada às questões médico-pedagógicas. As propostas de escolarização dessas pessoas tiveram início em hospitais psiquiátricos, nos quais os médicos compreendiam que os deficientes internados, apesar do quadro clínico apresentado, deveriam sofrer intervenção no aspecto educacional de forma pelo menos paliativa.

A expansão dos serviços para tais sujeitos no contexto nacional ocorreu no início do século XX, por meio da criação das primeiras classes especiais, da Sociedade Pestalozzi (1932) e da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (Apaie) (1954), existentes até a atualidade e encontradas em todo o território brasileiro.

Como sociedade civil prestadora de serviços, a Apaie, ou entidade congênera, assume uma “missão” institucional que visa ao bem-estar da pessoa com deficiência na sociedade, por meio da filantropia e do assistencialismo. Nota-se até agora que a Educação para as pessoas com deficiências se apresenta como forma de caridade e não como direito.

Segundo Mazzotta (2005), somente no início da década de 1960, do século XX, foi que se fortaleceram algumas discussões com o objetivo de integrar a Educação Especial aos sistemas de ensino. No entanto, tais discussões não foram

suficientemente capazes de destituir os pressupostos da segregação e da exclusão da época, culminando com o descaso do Estado acerca do processo de escolarização de alunos com deficiência na rede comum de ensino, como podemos evidenciar no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, (BRASIL, 1961, Art.88 e Art. 89, grifo nosso):

Art. 88 - A educação dos excepcionais **deve, no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

Os sistemas de desigualdade e de exclusão que, no transcorrer da história da Educação Especial, se fizeram presentes, mais uma vez ganhavam sustentação nesse pressuposto legal – LDB nº 4.024/61 – que criava sistemas de ensino paralelos: o primeiro para os que se enquadravam nas regras da normalidade e um segundo para os que não conseguiam vencer o interdito social imposto pelas verdades da cultura hegemônica da modernidade ocidental. Excluía, do convívio escolar, além das pessoas com deficiência, as crianças pobres e também demonstrava o descompromisso do Estado na oferta de escolarização para todos (BRASIL, 1961, Art. 30, grifo nosso):

Art. 30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar. Parágrafo único – Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; Insuficiência de escolas; Matrículas encerradas. **Doença ou anomalia, grave, da criança.**

Analisando o processo histórico de exclusão e descaso pela escolarização desses alunos, que novamente se repetia nessa legislação, encontramos ações que despotencializavam as expectativas criadas para a área da Educação Especial, pois, novamente, a legislação ofertava uma proposta educacional fora do ensino comum, postulando, ainda, que, dessa forma, estava inserindo esses indivíduos no sistema geral da Educação, correndo o risco de segregá-los.

Em locais em que alguns vêem escolas especiais como uma resposta neutra à 'necessidade' [de aprendizagem dos alunos], eles podem argumentar que certas crianças seriam melhor atendidas em ambientes especiais. No entanto, vistos a partir da perspectiva dos direitos, tais

argumentos se tornam inválidos. Assim, a segregação compulsória é considerada como um fator que contribui para a opressão de pessoas com deficiência, assim como outras práticas, baseadas em raça, sexo ou orientação sexual, que marginalizam grupos (AINSCOW, 2009, p. 15).

A lei complementar à LDB nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, não dava importância a essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso com o ensino público e com o processo de escolarização da pessoa com deficiência; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação para que tal movimento ocorresse – processo que se estendeu ao longo de toda aquela década e nada foi alterado.

De acordo com Kassir (2006), é nesse processo de combate à segregação e à exclusão que fomentaram, entre vários educadores e pesquisadores educacionais, preocupações com os “problemas de aprendizagem” e com a Educação Especial propriamente dita. Apesar de as reflexões produzidas acerca da Educação Especial, o Poder Público manteve a valorização das entidades privadas com auxílio financeiro, necessitando estas de apresentar um caráter “pedagógico” para manter os convênios.

Assim, observamos que o período compreendido entre essas legislações foi marcado por um intenso movimento de integração e não de inclusão. Para Drago (2011), o conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno, ou seja, é ele que deve se adequar à escola. O autor salienta que, quando pensamos em uma escola inclusiva, partimos da premissa de que esta se destina à participação e à preparação para a cidadania de todas as pessoas, independentemente da etnia, da preferência sexual, do credo, do gênero, da classe social e dos aspectos físicos/mentais/sensoriais.

Pietro (2006) também nos alerta que o objetivo principal da Educação Inclusiva é a defesa da educação escolar para todos como um princípio. Para a autora, mesmo ocorrendo o fortalecimento dos princípios da educação inclusiva desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração que ainda predomina. Nesse sentido, observamos, no cenário atual da educação, que muitos profissionais ainda não compreenderam a verdadeira importância e o sentido da proposta de inclusão do aluno na escola de ensino comum.

A caracterização atual da inclusão é uma questão também levantada por Pietro

(2006, p. 40) quando nos diz que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada pois é a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição a ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslubrimento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada se transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico-social.

Assim, podemos destacar que não basta apenas romper com o que já está instituído pela sociedade e pelos sistemas de ensino: é preciso que algumas práticas sejam potencializadas.

Apoiamo-nos ainda nas ideias de Drago (2011), quando salienta que longe de ser uma moda efêmera, a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, objetiva garantir constitucionalmente o direito de todo cidadão de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido, a escola precisa respeitar as características/individualidades de cada aluno e cumprir seu papel social, tornando-se um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, sejam ou não possuidores de alguma deficiência.

Os movimentos de segregação, integração e inclusão não se dão de forma isolada, pois os aspectos políticos constituem e são constituídos de cada uma dessas “fases”. Passemos, então, a problematizar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva à luz das legislações educacionais atuais.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a educação inclusiva vem se constituindo, no Brasil, assim como em outros países, como política educacional prioritária.

As concepções a respeito da Educação Especial passaram por ressignificações que se traduziram em mudanças tanto para a sua estruturação quanto para as suas finalidades.

Documentos legislativos nacionais, como a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, e internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), conhecida como Declaração de Jointiem, e a Declaração de Salamanca (1994), afirmam a questão da igualdade e do direito à Educação, defendendo as chamadas políticas de inclusão.

O direito à Educação é percebido como direito ao ensino regular, garantindo oportunidades para todos aprenderem juntos, compartilhando espaços e experiências, superando, assim, a lógica da exclusão.

Nas palavras de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”, pois,

[...] educando todos os alunos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social [...] (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A legislação brasileira – Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90), Política Nacional da Educação Especial (2008) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) – dentre outras, além de garantir o direito à Educação a todos, assim como o direito ao acesso e permanência na escola, têm como finalidade a formação do sujeito para o exercício da cidadania, para a preparação para o trabalho e para a participação na sociedade.

Cabe salientar que, mesmo a Constituição Federativa do Brasil de 1988 sendo considerada como uma Constituição cidadã, ou seja, que luta pela garantia dos

direitos sociais, ainda convivemos com várias resistências e restrições na efetivação de muitos desses direitos, principalmente para as minorias sociais.⁵

É justamente a luta firmada em favor da escolarização de todos, aqui em destaque as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pelos movimentos sociais, que faz a política educacional se mover. Em 2008, no contexto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, situação já sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As diretrizes dessa política também destacam que a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser feita exclusivamente na classe comum das escolas regulares, em detrimento de serviços segregados, contando com o atendimento educacional especializado. Sendo assim, cabe à Educação Especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse tipo de atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos pertinentes em sala de aula (BRASIL, 2008).

Para a oferta do atendimento educacional especializado, o Ministério da Educação promove a instalação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino comum. Segundo as atuais diretrizes da Educação Especial, esses serviços devem ser entendidos como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação desses alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 1º).

As salas de recursos multifuncionais são munidas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a realização de trabalhos no contraturno com os estudantes. A oferta do atendimento educacional especializado deverá ser

⁵ Entendemos que “A noção contemporânea de minoria social refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas etc.” (SODRÉ, 2005, p.12).

complementar ou suplementar aos trabalhos realizados em sala de aula, já que é direito dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estarem matriculados nas salas de aula das escolas de ensino comum.

A Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva, sinaliza, ainda, que o atendimento educacional especializado deve estar incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo os professores em atuação nas salas de recursos multifuncionais a atribuição de criar estratégias de ensino para atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, como o atendimento educacional especializado não será substitutivo ao trabalho realizado em sala de aula, o Ministério da Educação abre precedentes para a oferta desse serviço nas instituições especializadas, desde que comprovada a matrícula do aluno na escola de ensino comum.

No contexto dos movimentos produzidos em favor da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, vale destacar a importância da Educação num âmbito global, em que esta é garantida em esferas nacionais e internacionais, entretanto a vasta legislação que apoia o processo de inclusão educacional ainda se constitui um desafio na sociedade atual, visto que, para a sua concretização, é necessária a transformação no interior da escola como um todo, formando redes de parcerias nas quais todos possam discutir questões voltadas para a construção da educação inclusiva.

É um desafio assumido, pois encontramos poucos trabalhos sobre a Síndrome de Asperger. Pretendemos então desenvolver o primeiro realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Desse modo, apresentaremos, no próximo capítulo, a caracterização da Síndrome, destacando sua relação com o autismo.

3 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE ASPERGER

A Educação representa o alicerce das relações sociais e estabelece parâmetros para as vivências e condutas ao longo da vida do indivíduo. O crescente fluxo de informações, associado à dinamização das relações humanas, que, por vezes, se tornam superficiais, obriga-nos a rever o contexto em que o ensino está inserido.

Não existe, porém, divisão completa entre a Educação e os outros serviços básicos de que necessita a sociedade; ao contrário, a arte de ensinar e aprender correlaciona-se diretamente com a saúde, a economia e a política. Da mesma forma com que recursos são necessários ao estabelecimento de um padrão educacional aceitável – porém nem sempre aplicáveis no contexto sociopolítico brasileiro – o entendimento da saúde física e mental do discente é fundamental para o êxito da sua formação pessoal, desde os primeiros anos de aprendizagem.

Ao contrário do que se possa pensar, não cabe somente ao profissional de saúde acompanhar esses indivíduos, mas é papel também dos profissionais da Educação conhecer parâmetros, diferenciar e pensar ações inclusivas para sujeitos com problemas referentes à saúde mental e transtornos psicossociais no que se refere à apropriação do conhecimento.

A Síndrome de Asperger, foco deste capítulo, é um exemplo de distúrbio de difícil identificação e diagnóstico e manejo controverso, mas, como qualquer transtorno do espectro de deficiências mentais autísticas, requer interdisciplinaridade e entendimento entre o educador e o profissional de saúde, de modo que seja proporcionada uma abordagem interdisciplinar, precoce e instituído um acompanhamento pertinente, bem como um trabalho pedagógico adequado àqueles indivíduos.

3.1 SÍNDROME DE ASPERGER: CARACTERIZAÇÃO GERAL

De acordo com Bryson et al. (2004), o autismo é compreendido como protótipo de um espectro de distúrbios relacionados com desordens de desenvolvimento neurológico. A Síndrome de Asperger ou autismo de funções superiores que integra a classificação dos transtornos globais de desenvolvimento foi descrita, em 1944, por um psiquiatra de Viena, chamado Hans Asperger, e novamente em 1979. Antes conhecida como psicopatia autística, foi relacionada pelo descritor ao autismo infantil de Kanner, do qual, porém, se diferencia. Segundo Bailey et al. (1996), a Síndrome de Asperger, bem como outras síndromes neurocomportamentais pertencentes ao espectro das doenças associadas ao autismo, parece ser a via final de diversos mecanismos etiológicos,⁶ genéticos e neuropatológicos.

Trata-se de uma síndrome predominante no sexo masculino, cuja prevalência exata não se conhece, uma vez que, segundo Wing e Gould (1979), a diferenciação dessa Síndrome dentro do espectro das síndromes autísticas é difícil. Volkmar et al. (2006) definem a síndrome como de grande herdabilidade, já que existem evidências de tendência familiar do distúrbio; no entanto, fatores ambientais também são descritos como colaboradores para o surgimento da Síndrome de Asperger, como a insuficiência de oxigenação pré, peri e pós-natal.

O 5 DSM- IV e a CID 10⁷ são critérios internacionais para diagnóstico da Síndrome de Asperger. De acordo com o livro de Classificação Estatística Internacional de Doenças CID-10:

É um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha um retardo ou de uma deficiência de linguagens ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos

⁶ A **etiologia** (do grego "αἰτία", aítia, causa) é o estudo ou ciência das causas. Não há que se falar em **etiologia** como termo restritivo de uma ciência isoladamente. A [Biologia](#), a [Criminologia](#), a [Psicologia](#), a [Medicina](#) e várias outras ciências possuem em seu campo de atuação a presença de conhecimento etiológico, visando a busca das causas que deram origem ao seu objeto de estudo. O conceito abrange toda a pesquisa que busca as causas de determinado objeto ou conhecimento.

⁷ DSM- IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e CID – 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionadas com a saúde.

que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Psicopatia autística. Transtorno esquizóide da infância (CID 10, 1995 p. 84- 85).

Segundo Wing (1981), as características clínicas do indivíduo com Síndrome de Asperger são: desenvolvimento normal da fala com conteúdo anormal, tons monótonos e recorrências a assuntos preferidos; prejuízo na inter-relação e interação social com o outro, que tanto pode ser enfrentado pela criança como pode ser fonte de descontentamento e piora progressiva do relacionamento com outros; falta de expressões faciais, exceto em situações extremas; repetição de atividades e resistência à mudança associadas ao apego a posses específicas e descontentamento quando afastados destas; coordenação motora prejudicada, o que se torna mais evidente em atividades provocativas, como jogos motores; excelente memória e interesse obsessivo em reduzido número de assuntos, excluindo tudo mais; comportamento antissocial, associado a supostas habilidades especiais dão a impressão de se tratar de um “protótipo de professor”, excêntrico, o que pode ser aceito pelos colegas e incorporado às relações sociais, ou entendido como atitude passível de repreensão, o que conduz ao comportamento de *bullying* e subsequente aumento da ansiedade pela criança.

No âmbito escolar, os indivíduos com Síndrome de Asperger possuem características muito peculiares: geralmente, são rotulados como alunos problemáticos, tendo em vista que não costumam acatar às ordens e instruções para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, como os demais colegas de classe; ao contrário, gostam de seguir seus próprios interesses e sua ordem própria nos afazeres, a despeito de esforços dos docentes.

Moore (apud NUNES, 2011, p. 147) diz que as pessoas com Síndrome de Asperger

[...] são pensadores visuais, que tendem a melhor compreender imagem do que palavras. Assim, a fala do professor pode ser mais compreendida quando suplementada com recursos visuais, como slides, ilustrações no quadro, mapas conceituais ou objetos concretos. É importante ressaltar que esses recursos devem auxiliar e não competir com as informações auditivas. Estas informações possibilitam, à (ao) professor entender o que ocorre com este aluno e que suas necessidades educacionais especiais são decorrentes destas diferenças que afetam as suas habilidades adaptativas, relacionais e o seu comportamento. A partir desse conhecimento, à (o) professor pode elaborar o seu planejamento: adaptando atividades, escolhendo estratégias, ofertando materiais, recursos adequados que favoreçam a aprendizagem significativa e

também possibilite ao aluno lidar com as suas limitações, buscando assim alternativas para adaptar-se aos ambientes, pessoas e situações [...] (MOORE apud NUNES, 2011, p. 147) .

Os alunos com Síndrome de Asperger necessitam de recursos externos para manter a organização interna. Nesse sentido, as rotinas da escola e da sala de aula devem ser informadas e sinalizadas para que, por meio da previsibilidade do que irá ocorrer, possam se organizar internamente.

Segundo Goodman (1987), todas estas características que compõem a Síndrome de Asperger podem estar presentes em diversos graus e, por isso, a observação das características individuais da criança por si só não define o distúrbio; é necessário, pois, segundo o autor, considerar o ambiente social e o contexto em que o indivíduo está inserido, bem como analisar a história completa do desenvolvimento e crescimento da criança.

A Síndrome de Asperger é uma variante de transtorno esquizoide de personalidade caracterizada basicamente pela falta de empatia nas relações interpessoais, obstinação por ideias fixas, dificuldades e peculiaridades na comunicação, isolamento social e hipersensibilidade emocional (GOODMAN, 1987). Uma importante etapa para o estabelecimento do diagnóstico é diferenciar Asperger de um padrão de comportamento denominado “excêntrico”, em que a criança é capaz de tomar parte nas interações sociais, interagir devidamente e, acima de tudo, aceitar experiências trazidas pelo campo interpessoal, muitas vezes incorporando a aprendizagem ao cotidiano; Segundo Balfe e Tantam (2010), o atraso no desenvolvimento cognitivo e linguístico é fator determinante na diferenciação entre a Síndrome de Asperger e os demais distúrbios autísticos.

Embora os autores apresentem considerações sobre a Síndrome de Asperger, sentimos a necessidade de ressaltar a necessidade de subjetivarmos o humano para além de suas características biológicas. O desenvolvimento social e cultural do humano é uma ação ilimitada. Desta forma, há de se ter o cuidado de não limitar e rotular esses sujeitos, mas, ao contrário, acompanhar seu desenvolvimento a partir das relações que estabelece com o mundo simbólico, com os instrumentos socialmente constituídos e na relação que estabelece com seus pares.

Em relação a estudos clínicos realizados na população que apresenta essa síndrome, Howlin (2000) conclui que os indivíduos têm dificuldades não somente no aspecto social, mas também na saúde. Crianças com a Síndrome de Asperger são especialmente suscetíveis a doenças psiquiátricas, como depressão, síndrome do pânico e transtorno de ansiedade (BARNHILL, 2007). Balfe e Tantam (2010), em um estudo de indivíduos síndrômicos em comunidades do Reino Unido, obtiveram informações interessantes a respeito da situação social e cotidiana daqueles: 69% residem com os pais, 14% em casa própria, 17% em outra situação (casado, por exemplo); em relação aos lugares visitados regularmente, 50% frequentam livrarias, 43% frequentam cinemas, nenhum deles frequenta clubes noturnos e 7% não saem de casa.

Quanto à situação financeira e empregabilidade, 21% são assalariados livres, 7% são assalariados, mas recebem suporte familiar, 4% realizam somente trabalho voluntário, 15% não desenvolvem atividades laborais e os demais não exercem profissão. Em relação a problemas físicos e de saúde mental, 84% dos participantes do estudo apresentavam irritabilidade exacerbada, 24% tinham prejuízo auditivo e visual, 51% tinham problemas de ansiedade, 40% tinham pensamento suicida e 36% apresentavam movimentos corporais involuntários. Quanto ao atendimento em serviços de saúde, 92% tinham condições financeiras para tratamento, o que poderia evidenciar que a dificuldade primária reside na identificação do distúrbio, principalmente em adultos, mas também em crianças.

Segundo Wolff e Chick (1980), a descrição da Síndrome de Asperger como entidade isolada dos demais transtornos esquizoides não se aplica na prática. No entanto, os autores julgam ser importante a descrição pormenorizada para melhor entendimento do problema dessas crianças por parte de familiares, educadores e até mesmo de outras crianças; outra importância reside no direcionamento do tratamento e no fato de que, por se tratar de uma entidade definida, proporciona maior direcionamento na terapêutica e enfatiza a necessidade de cuidados. Ainda segundo os autores, o termo “autismo” é considerado “pesado” algumas vezes, tendo em vista sua associação clássica à ausência e silêncio daquela síndrome.

O processo de abordagem da Síndrome de Asperger e de doenças-símile (outras formas de autismo) desde o diagnóstico até as condutas de terapia está entre os

mais difíceis e onerosos (JACOBSON; MULICK, 2000), já que os resultados são pouco previsíveis, surgem somente em médio e longo prazo e dependem de sucesso na abordagem familiar e interdisciplinar. A conduta terapêutica da Síndrome de Asperger, segundo Goodman (1987), é composta basicamente pela diminuição das diferenças proporcionadas pela característica entre a criança e seus familiares, responsáveis e demais indivíduos próximos.

Após o estabelecimento de diagnóstico pelo profissional, a psicoterapia deve ser instituída com o intuito de influenciar os padrões de resposta comportamentais, do humor e emocionais do indivíduo, de modo a proporcionar melhora na qualidade de vida e nas relações sociais. A atuação conjunta entre profissionais de educação e de saúde mental é essencial, pois a evolução da criança deve ser observada não somente em seus parâmetros clínicos, mas também em seu cotidiano educacional. Intercâmbio de informações entre família, equipe de saúde mental e educadores é essencial e deve existir sempre, já que esses sujeitos podem e devem frequentar as escolas comuns como quaisquer outros indivíduos.

Segundo Goodman (1987), não é necessária Educação Especial para essas pessoas, embora a avaliação nesse aspecto deva ser feita de forma individual, levando em consideração as necessidades do aluno e também a habilidade da equipe de ensino.

Com relação ao prognóstico, Goodman (1987) afirma que o papel social de “professor excêntrico” desses indivíduos pode ser perpetuado e atuar inclusive como ponto positivo na vida profissional. A má inserção no contexto social, por sua vez, pode trazer prejuízos e conduzir a transtornos psicopatológicos, como a depressão.

Analisando as questões apontadas pelo autor e pautada nas teorizações da matriz histórico-cultural, acreditamos que a escola de ensino comum tem grandes contribuições a dar para o desenvolvimento desses sujeitos e sua inclusão na sociedade em que vivemos. Como afirma Vigotski (1996), a aprendizagem se efetiva na relação que estabelecemos com nossos pares, no convívio com as diferenças humanas e na vivência em contextos que favorecem a aprendizagem.

Dessa forma, há de se investir no processo de escolarização desses alunos. Para tanto, é importante lançar um olhar de crença em seus potenciais e aprendizagens e no rompimento de vários mitos que parecem carregar pessoas com diferentes síndromes ou necessidades específicas de aprendizagem. É importante que rompamos com os “nãos” que atravessam a constituição desses sujeitos (não fala, não interage, não se relaciona, não compreende) e busquemos por novas estratégias de mediação para fazermos emergir seus potenciais e seus processos psicológicos superiores, como defende Vigostki (1996).

Diante do exposto, cabe salientar que a identificação e conhecimento precoce da Síndrome de Asperger pelo educador é importante modificador no prognóstico do indivíduo com essa síndrome. Embora se trate de um distúrbio peculiar, de identificação relativamente complexa, a reunião de informações clínicas e comportamentais permite estabelecer uma suspeita, a partir da qual devem ser exploradas todas as possibilidades de ação docente/pedagógica, no sentido de incluir esse sujeito ao cotidiano escolar.

O trabalho precisa apresentar caráter multidisciplinar e interdisciplinar, e a abordagem deve sempre objetivar a melhoria da qualidade de vida do indivíduo, em qualquer etapa da vida. O prognóstico depende das condições do meio em que ele está inserido e da participação de familiares, educadores e profissionais de saúde nesse processo.

É de fundamental importância, portanto, que profissionais da Educação compreendam as especificidades cognitivas e comportamentais do sujeito com Síndrome de Asperger, para que possam, de fato, desenvolver propostas que garantam a aprendizagem, a interação social e afetiva, minimizando, assim problemas apresentados por essa população no ambiente de sala de aula.

Nesse sentido, no próximo subcapítulo, apresentaremos os principais estudos que tiveram como foco de atenção sujeitos com Síndrome de Asperger.

3.2 REVISITANDO ESTUDOS COM FOCO NA SÍNDROME DE ASPERGER

Para subsidiar as análises da temática deste estudo, buscamos apoio em produções constituídas a partir do ano de 2001, pois, nessa data, tivemos a Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de /2001, que apresentou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, movimento esse que impulsionou o desenvolvimento de pesquisas e fortaleceu o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum.

Essas produções, bem como suas reflexões contemplam-nos com indícios sobre o que de fato estamos presenciando no Brasil sobre essa temática. Para além disso nos traz a oportunidade de montar um espaço/visor dos avanços nas diversas áreas de conhecimento, como Educação, Medicina, Linguística, Psicologia, Fonoaudiologia, dentre outras.

Desse modo, buscamos em fontes como os bancos dos órgãos financiadores de pesquisa, como a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisas realizadas sobre essa temática que contribuem com o estudo proposto. Constatamos que existem poucas investigações na área da Educação e que não encontramos estudo com foco na Síndrome de Asperger no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A partir do banco de dissertações e teses da Capes, encontramos 27 estudos sobre a síndrome de Asperger, porém especificamente na educação existem somente quatro. Das pesquisas encontradas oito eram da área médica, quatro da área de linguística, seis de psicologia, quatro de fonoaudiologia e uma da área de fisiologia. Dos trabalhos produzidos na área médica, destacamos os de Moraes (2002) e Pozzato (2010).

Moraes (2002) ressalta que um melhor conhecimento acerca do perfil cognitivo na Síndrome de Asperger pode auxiliar na compreensão desse transtorno complexo e diferenciá-lo de outros subgrupos de transtornos abrangentes. O autor realizou um estudo que teve como objetivo avaliar, sob a ótica neuropsicológica, 23 adolescentes diagnosticados como padecentes de Transtorno de Asperger, de

acordo com os critérios da DSM-IV.⁸ Foram efetuadas avaliações individuais, sendo o examinador cego para os diagnósticos previamente feitos pelo investigador.

Os resultados apontaram um comprometimento em diversas áreas da cognição no grupo Asperger. Déficit atento foi observado em ambos os grupos. Não se observaram discrepâncias entre as habilidades verbais e não verbais, sendo ambas inferiores ao grupo controle a um nível de significância de 0,05⁹.

O estudo não demonstrou a discrepância clássica entre aspectos verbais e não verbais comumente referida na literatura e também revelou que um comprometimento cognitivo mais global pode ser encontrado em pessoas com Asperger, quando comparadas com controles.

Pozzato (2010), por sua vez, apresenta em seu trabalho que o autismo infantil e a Síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento, chamada de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Esse grupo é caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Embora já reconhecido que esses sujeitos apresentam prejuízo no mínimo nas três áreas citadas acima, estudos que avaliam o desempenho funcional global ainda não foram realizados para a identificação e compreensão das peculiaridades de cada condição.

O trabalho de Pozzato teve como objetivo quantificar o desempenho funcional global e a necessidade de assistência do cuidador no autismo infantil e na Síndrome de Asperger; compará-los com os dados normativos de crianças brasileiras e entre os dois grupos; verificar se o teste utilizado (PEDI) pode ser apontado como um método auxiliar no diagnóstico do autismo infantil e da

⁸Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a [Associação Americana de Psiquiatria](#) (*American Psychiatric Association - APA*).

⁹ Do ponto de vista estatístico, a significância de um teste representa uma indicação da possibilidade de se encontrar tal relacionamento, caso a hipótese nula seja verdadeira. Com relação ao ponto de corte 0,05, é um valor arbitrário. Não existe uma razão específica para adotá-lo, mas, pelo lado positivo, teremos uma probabilidade bem menor de cometer o erro de interpretação estatística.

Síndrome de Asperger. Metodologicamente, utilizou um estudo transversal, composto por 52 crianças na faixa etária de três a oito anos, diagnosticadas com Autismo Infantil - AI (n=26) e Síndrome de Asperger - SA (n=26). Foi utilizado também o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI) – versão brasileira, por meio de entrevista estruturada com o cuidador e observação direta.

A autora concluiu que crianças com autismo infantil possuem déficits em toda a esfera do desenvolvimento comparadas com crianças sem essas síndromes. Embora crianças com Síndrome de Asperger sejam melhores na interação social que autistas típicos, estes apresentam déficits mais acentuados em tarefas básicas como autocuidado e mobilidade, recebendo maior auxílio nessas áreas do que crianças com autismo infantil. As particularidades observadas devem auxiliar na construção do diagnóstico, além de sugerirem focos diferenciados no processo de reabilitação.

Já no campo da Psicologia, Roballo (2001) procurou compreender a constituição do sujeito com síndrome de Asperger, a partir da sua prática clínica e de uma revisão bibliográfica sobre Síndrome de Asperger, tendo como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso da escola francesa que possibilitou entender o funcionamento da linguagem do indivíduo não apenas como transmissão de informações, mas como um complexo processo de constituição do sujeito e de sentidos em formações discursivas determinadas.

Trabalhando com os conceitos da Análise de Discurso, a autora viu abalados a própria posição-psicólogo e alguns conceitos dominantes da Psicologia como ciência, o que a levou a realizar um trabalho de desconstrução e compreensão do funcionamento discursivo do campo disciplinar da Psicologia e, conseqüentemente, da concepção de deficiência daí decorrente e um trabalho de construção do conhecimento acerca das patologias em Psicologia, tendo como referência a Defectologia de Vigotski, permitindo-se sair de uma posição positivista e idealista e tomando consciência da contradição que envolve os conceitos de normal e anormal.

Para o processo de compreensão da constituição de uma subjetividade específica, a do sujeito com Síndrome de Asperger, Roballo (2001) fez, também, uma incursão

inicial na análise do discurso "das" crianças com Síndrome de Asperger, contrapondo-o aos discursos "sobre" a Síndrome de Asperger.

Considerou que os padrões de comportamento referentes à linguagem e à interação social, que o Manual Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais, 4a. edição, (American Psychological Association - APA, 1995) trata como déficits ou prejuízos para classificar a síndrome, são formas de reação a uma sociedade que não sabe lidar institucionalmente com a diferença, com a alteridade.

A autora ressalta que cabe aos cientistas e às instituições sociais, como a escola, antes mesmo, de classificar os indivíduos ou propor tratamentos, compreender essa forma de individuação. Concluiu que o indivíduo com essa Síndrome se constitui de forma específica e, portanto, apresenta um modo peculiar de interação social e verbal.

É justamente o desejo que corroborar com discussões, como as de Roballo (2001), que buscamos entender as ações pedagógicas constituídas por profissionais que atuam com crianças que apresentam diagnóstico de Síndrome de Asperger, visando à sua inclusão nas ações planejadas e desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

Para tanto, é importante entender o desenvolvimento humano como um processo complexo e dialético, atravessado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, difíceis combinações de processos de evolução e involução, complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades. Assim sendo, procuramos capturar as possibilidades de aprendizagem desses alunos e seus potenciais para além de suas deficiências e/ou limitações impostas pela sociedade.

Nesse sentido, Amaral (2005) desenvolveu um estudo de Mestrado na área de letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no qual destaca que a literatura da área da saúde tem apontado, entre as características centrais de pessoas com síndrome de Asperger, problemas gerais relativos à interação e à

comunicação, embora, ao mesmo tempo, também coloquem que não são observados problemas em relação ao uso da língua.

Nesse trabalho, tratou dessas questões, analisando a fala em interação de um indivíduo com Síndrome de Asperger com sua fonoaudióloga. A autora observou tanto aspectos da dinâmica interacional, quanto a presença de mecanismos utilizados na referência a eventos e experiências passadas, ou seja, recursos usados na construção de relatos.

Utilizou, como fundamentação teórica, a perspectiva da Sociolinguística Interacional e o modelo laboviano¹⁰ para construção de narrativas, e as interações analisadas foram gravadas e transcritas. Com base nesses dados, em relação à dinâmica conversacional, foi possível constatar que o sujeito em questão demonstrava conhecer os mecanismos da dinâmica conversacional, como turnos e tópicos, mas não os utilizava de maneira adequada em todas as suas falas. Em relação à produção de relatos, observou que o sujeito, apesar de utilizar alguns elementos labovianos para a construção das narrativas, apresentava inadequações na organização de suas falas narrativas.

Sendo assim, Amaral (2005) acredita ter contribuído para a caracterização dos padrões linguístico-discursivos das pessoas com Síndrome de Asperger, portanto esse estudo é relevante para os profissionais que atuam na área da saúde mental.

Na área da Educação, Lopes (2000), ao desenvolver o estudo *Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger*, desafiou-se a analisar as habilidades comunicativas verbais em duas crianças com diagnóstico de autismo de alto funcionamento e outra com Síndrome de Asperger. Foram realizadas dez gravações em vídeo. Cada gravação teve duração média de

¹⁰ Para Labov (1972), a definição de língua deve levar em conta, necessariamente, o contexto social, o que implica atribuir à língua uma função comunicativa. E é como um sistema evolutivo e heterogêneo que a língua – como estrutura –, com seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, deve ser analisada, sem ser desvinculada do contexto social de uma certa comunidade de fala. Dessa maneira, o objeto da linguística deve ser “[...] o instrumento de comunicação utilizado pela comunidade de fala” (p. 187), considerando-se que “[...] pressões sociais estão continuamente operando sobre a língua” (p. 3).

30 minutos. A autora buscou registrar as situações de interação entre adulto (pesquisadora) e sujeitos separadamente.

Dois observadores analisaram e classificaram as habilidades comunicativas verbais previamente definidas com base na literatura e no estudo piloto. Essas habilidades foram divididas em quatro categorias principais (habilidades dialógicas, de regulação, narrativo-discursivas e não interativas), subdivididas em 24 subcategorias. A concordância interobservadores variou entre 91,45% e 100%.

Os resultados demonstraram, de acordo com a análise, significativa utilização do meio verbal de comunicação tanto pelo adulto quanto pelos sujeitos do estudo. De maneira geral, os sujeitos e o adulto apresentaram perfil homogêneo quantitativamente. Foi encontrada diferença estatisticamente significativa nas habilidades comunicativas verbais utilizadas pelos sujeitos (maior número de habilidades narrativo-discursivas para o Sujeito 1 e maior número de habilidades dialógicas e de regulação para o Sujeito 2). O autor ressalta que as diferenças apontadas como estatisticamente significantes devem ser consideradas com cautela, por ser esse um estudo de caso.

Júnior (2010), por sua vez, desenvolveu um estudo de Mestrado que objetivou entender as tensões presentes na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum. Constatou obstáculos enfrentados por crianças e adolescentes com a referida síndrome quanto à interação social, à comunicação e à imaginação, apresentando a escola sérias dificuldades de envolver esses sujeitos nas atividades desenvolvidas pelos professores. A falta de interação dos alunos causava sentimentos de angústia nos pais que procuravam escolas para inserir seus filhos, no entanto buscavam centros especializados para tratá-los.

Para o autor, as pesquisas têm evoluído sobremaneira através dos anos, desde as primeiras descrições sobre o transtorno na primeira metade do século XX, apontando diferentes visões e modos de intervenção, alguns que pudessem ser levados a cabo por pais, professores e cuidadores. Entretanto, em termos de língua portuguesa, em geral, e da realidade brasileira, especificamente, há uma carência de instrumentos que possam ser utilizados no ensino de habilidades sociais e cognitivas aos indivíduos com Síndrome de Asperger.

Aproveitando a experiência de pesquisadores ingleses que, na década de 90 elaboraram um guia prático para pais e professores, intitulado *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide for teachers and parents*, partindo da intervenção com tradução para a língua portuguesa, o estudo exploratório teve como objetivos verificar a efetividade do referido instrumento no ensino de habilidades sociais e cognitivas, identificar as estratégias de ensino utilizadas e comparar o desempenho de dois meninos de 12 anos, gêmeos monozigóticos com síndrome de Asperger, alunos de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada implicou a análise comparativa dos escores obtidos na pré e pós-intervenção, pela avaliação das habilidades sociais com o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças e das habilidades cognitivas, em especial as funções executivas, via alguns dos subtestes da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC-III; e a filmagem das sessões de intervenção e posterior análise dos vídeos para identificação das estratégias de ensino.

A análise mostrou que o instrumento foi efetivo no ensino de habilidades sociais e cognitivas, merecendo novos estudos visando a sua adaptação para nossa realidade cultural; que as estratégias de ensino mais utilizadas e que contribuíram para a modificação do comportamento dos sujeitos foram levantamento de questões para verificar a compreensão, explicação de conceitos pouco familiares e a ampliação da resposta verbal.

Analisando o estudo de Junior (2010), verificamos a importância do investimento na formação dos profissionais da Educação para o trabalho pedagógico com as diferenças humanas. É preciso, como salienta Nóvoa (1992), possibilitar aos professores vivenciar diferentes possibilidades de formação em contexto, tomando a escola como um rico espaço de debate e aprofundamento teórico-prático. Nessa mesma linha de pensamento, Meirieu (2002) defende que

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições [...] até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Além da formação, há de se constituir redes de colaboração na escola, envolvendo os profissionais da Educação em ações integradas, visando à garantia do direito social à Educação para todos os alunos. É interessante também articular as ações da Educação, Saúde, Serviço Social, não de modo que a Educação fique dependente desses demais setores, mas que eles se constituam redes de colaboração multirreferenciais para pensar a totalidade que é o aluno.

Ainda na área da Educação, Leal (2011) desenvolveu um estudo que teve como propósito entender o seguinte problema: qual o sentido subjetivo da inclusão escolar para o sujeito com Síndrome de Asperger? Para isso, delimitou como objetivo central a identificação, na perspectiva da família e dos professores, de elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular.

O estudo foi desenvolvido com base na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2004) além de autores da área da Educação Especial e educação inclusiva. O procedimento utilizado foi o estudo de caso de um adolescente, do sexo masculino, diagnosticado com Síndrome de Asperger aos quatro anos de idade e matriculado, no ano em estudo, em uma escola estadual na cidade de Teresina/PI.

A entrevista em processo, a composição e o completamento de frases foram utilizados como instrumentos. O autor analisou as informações com base na perspectiva construtivo-interpretativa e, em relação aos resultados, constatou que os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito com Síndrome de Asperger dão visibilidade a uma inclusão escolar na qual a aprendizagem é desconsiderada como uma das dimensões do processo inclusivo.

Em suas considerações, Leal (2011) se posiciona em relação aos resultados, considerando que o processo de inclusão escolar do sujeito com Síndrome de Asperger tem ocorrido sob uma dupla função da escola: para os alunos “normais”, a quem os professores dirigem sua “preocupação normativa”, a escola é o espaço de ensino-aprendizagem; para os alunos que levam consigo um diagnóstico, como o sujeito da pesquisa, a instituição escolar se configura como espaço de “socialização”, concepção esta que resulta num abandono pedagógico.

Destaca, ainda, que não é possível falar de inclusão para uma parcela significativa de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no sistema público de ensino. O textualismo da política educacional brasileira e a burocratização do aluno com deficiência mantêm oculta a marginalização do processo inclusivo que, além da precariedade da escola pública, tem ocorrido com base em concepções alienadas de homem e sociedade, as quais se encontraram na gênese de discursos e práticas fatalistas.

Destacamos, ainda, o estudo de Costa (2008), também desenvolvido na área da Educação. A pesquisa foi intitulada *Criatividade e inclusão de alunos talentosos e de um aluno com síndrome de Asperger: uma observação a partir das aulas de artes*. Teve como objetivo visualizar caminhos para se pensar a arte como instrumento norteador nos encontros de enriquecimento bem como a inclusão de aluno com necessidades especiais específicas, causadas pela Síndrome de Asperger.

Ao atender aos alunos com altas habilidades e Asperger durante as aulas, a autora observou que, além de manifestarem interesse na disciplina de Artes, os comportamentos eram muito semelhantes.

A autora destacou que alguns fatores descritos, como tempo, experimentação e interferências do professor são determinantes para o sucesso do trabalho com alunos talentosos e Asperger. O fator tempo possibilita a experimentação, a burilagem de materiais e técnicas, o que favorece ao aprendiz entender a arte como processo. O fazer pressupõe pensar, imaginar, experimentar, ou seja, está relacionado com o conceito de trabalho contínuo, trabalho mental e físico, agindo, permanentemente um sobre o outro.

Nesse contexto, o tempo de maturação mental pode durar uma hora, um dia ou um ano. A experimentação – que demonstra a natureza imaginativa do processo criador e que se encontra corporificada nos rascunhos, esboços e projetos, levou a autora a questionar o uso da borracha como meio de corrigir as marcas do gesto considerado errado, disforme. Os erros podem ser encarados como vestígios do funcionamento do pensamento criativo. Ao professor cabe o papel de observador. Ele pode assistir ao vivo aos seus alunos durante o processo de criação.

A interferência – a relação professor x aluno – pressupõe trocas afetivas que devem se tornar significativas, reais. De acordo com o estudo em questão, o professor deve ser o observador sempre atento ao processo e o receptor da obra acabada. Seus comentários poderão servir para decifrar, interpretar as qualidades dos trabalhos em andamento e encorajar as decisões tomadas pelo aluno.

Para Costa (2008), tais tarefas, para se revestir de êxito, deverão ser executadas por um professor atento às questões abordadas. O conhecimento dos processos de trabalho de artistas, suas fontes de pesquisa, as frequentes visitas a exposições, suas dúvidas e certezas, os atalhos que percorrem os caminhos da criação, seus tropeços, idas e vindas, tudo isso deve estar presente nos trabalhos de enriquecimento, atentando para as peculiaridades de cada clientela, mas sem tirar da mente que a arte, antes de ser um trabalho manual, constitui-se no fruto de um processo de cuidadosa elaboração mental.

Além dos estudos de Mestrado apresentados, evidenciamos o artigo intitulado *Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais*, de autoria de Orrú (2010). Mesmo não se tratando de uma pesquisa de Mestrado, traz significativas contribuições para pensarmos no processo de inclusão escolar desses sujeitos. A autora apresenta algumas ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula para auxiliar o professor no processo de ensino- aprendizagem do sujeito com Síndrome de Asperger.

De acordo com a autora, a Síndrome de Asperger tem sua origem em alterações precoces e fundamentais no processo de socialização. Entretanto, modos adequados de tratamento e de atendimento educacional podem colaborar muito para seu desenvolvimento global do sujeito com essa síndrome.

Tomando como base os pressupostos de Vigotski, Orrú (2010) destaca que a interação com outras pessoas e a mediação da aprendizagem são imprescindíveis para que o indivíduo tenha a possibilidade de se desenvolver plenamente em todas as áreas, descobrindo, inclusive, seu maior potencial para também oferecer tal colaboração à sociedade à qual pertence.

Diante do que foi exposto até aqui, bem como concordando com Orrú (2010), destacamos que o estudo que buscamos desenvolver pretende fortalecer as

discussões já produzidas acerca da inclusão de alunos com Síndrome de Asperger nas escolas de ensino comum. Objetivamos investigar as ações e as tentativas produzidas pela escola para a escolarização desses alunos, bem como as tensões vividas pelos professores, fomentando um diálogo reflexivo-crítico sobre situações que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, inspirada no estudo de caso do tipo etnográfico, busca contribuir com a produção de conhecimento acerca da escolarização de alunos com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum.

4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para fundamentar as discussões sobre a inclusão escolar na Educação Infantil, foco desta pesquisa, apresentaremos algumas reflexões acerca da infância e da criança, construídas ao longo da História por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, dentre outras ciências.

[...] desde que Ariès publicou , nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social [...] o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância tem sido objeto de estudos da sociologia ajudando entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...] também a antropologia pesquisando a diversidade [...] à busca de uma psicologia baseada na sociologia (KRAMER, 2006, p.13-23).

Considerando que o conceito de infância ainda é muito complexo, é preciso recorrer à historicidade para compreendê-la como categoria social. Nesse sentido

[...] claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isto não podia ter acontecido sem a idéia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental [...] (POSTMAN, 1999, p. 42).

Sendo assim, propomos uma retomada dos aspectos históricos para compreendermos o lugar que esse grupo social ocupa atualmente. Ariés (1978), em seus estudos sobre a história social da criança, ajuda-nos a compreender a construção do conceito de criança, bem como a sua importância tanto no seio familiar como no escolar. O autor destaca que a visão de criança passou por várias fases, desde ser em miniatura até ser humano inocente, puro.

Os primeiros estudos de Áries foram focados na arte. As pinturas representavam as crianças com traços característicos do adulto. Posteriormente, dos séculos XIII a XIV, a representação da criança estava também ligada ao sentido religioso. Primeiramente, ela foi representada com a figura de um anjo até os cinco anos de idade; perdê-la significava tristeza, mas também consolo, pois se acreditava que

“ser anjinhos” era uma garantia de entrada no “reino do céu”. Depois a criança passou a possuir um outro modelo que estava, em especial, relacionado com a maternidade da Virgem Maria e o menino Jesus.

Somente a partir do século XVII, a criança foi ocupando um lugar de destaque dentro da família. Ela passa, então, a ser representada pelas famílias que queriam possuir muitos retratos de seus filhos, mostrando, assim, o início do reconhecimento da criança como ser importante para a sociedade.

No século XVIII, as famílias começaram a se preocupar com a saúde física e higiene da criança. Tudo que dizia respeito à criança e à família era motivo de preocupação, não somente o futuro mas a sua simples presença.

Nas palavras de Drago (2011), “a criança sempre existiu”, porém o reconhecimento das especificidades da infância é novo. O conceito de criança atualmente passou a ter um lugar de destaque tanto para as famílias como para a sociedade, o que até então não ocorria. Para o autor, depois de tantos séculos, a criança ocupa um lugar que verdadeiramente lhe cabe, pois “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem” (DRAGO, 2011, p. 43).

De acordo com Sarmiento (2011), a ideia de criança é uma perspectiva moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndice do geniceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integradas na adultez precoce.

Nesse sentido, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. Segundo o autor, o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.

Kramer (2003) ressalta a necessidade de vermos as crianças como cidadãs produtoras de cultura e que nelas também são produzidas. A autora concebe a criança como ser social e histórico que produz conhecimento e cultura, por meio da qual também é produzida e reproduzida. Segundo a autora, entender as crianças pode ser o primeiro passo para aprendermos com elas e vermos o mundo a partir do ponto de vista da infância.

De acordo Drago (2011), a concepção de criança é uma noção historicamente construída que vem mudando ao longo do tempo. O autor salienta que, ao pensarmos nas práticas, observamos, que ainda existe uma visão equivocada sobre as crianças, os adultos ainda as veem com um certo romantismo. Para o Drago, é preciso ouvir a voz da criança, percebendo-a como sujeito ativo, em transformação, mediadora de conhecimento, produtora de cultura.

Falar em Educação Infantil é falar em um novo modo de se pensar a Educação em um contexto geral, ou seja, de uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma Educação de qualidade, já que possuem papel essencial na sociedade, pois “[...] a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitários ou assistencial, mas não se resume tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem a transmissão seqüencial de informações” (KRAMER, 1998, p. 7).

Kramer (2003) salienta que precisamos de escolas e espaços de Educação Infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos, então, e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

Com relação à criança com deficiência, o desafio que temos é subjetivá-las como sujeitos capazes de se apropriarem e de produzirem conhecimentos. Por longos anos, tiveram o direito à Educação negados em função das limitações impostas pela sociedade. Nesse sentido, a não participação desses sujeitos nas práticas escolares dificultou que os professores aprendessem a trabalhar pedagogicamente

com as diferenças humanas, que participassem de propostas de formação inicial e continuada de modo a valorizar ritmos diferenciados de aprendizagem e entendessem que toda pessoa é capaz de aprender, e a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento do humano e da sociedade.

Diante do exposto nos questionamos: e a criança com deficiência? Como tem vivido o ambiente educacional tendo, além da questão da infância, que historicamente é negligenciada, a peculiaridade de ter uma síndrome tão específica como visto no Capítulo 3 deste estudo? Essas e tantas outras questões movem esta pesquisa.

5 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM À LUZ DOS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

É nas condições concretas de vida e nos diferentes espaços de relação que o sujeito se constitui. Nesse processo, estão inclusas as apropriações dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, que permitem a todos a aquisição de habilidades, atitudes, valores, etc. (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 43).

Neste capítulo, discutiremos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência na escola comum, a partir da perspectiva sócio-histórica. Para tanto, utilizamos como fonte primária textos de Vigotski, autor russo que inovou, com suas proposições teóricas, a natureza do processo de desenvolvimento da criança, o papel da aprendizagem no desenvolvimento e a relação entre pensamento e linguagem. Também nos fundamentamos em pesquisadores atuais como Drago (2011), Pino (2000), Orrú (2010), dentre outros que utilizam esse mesmo quadro teórico discutindo questões acerca da Educação das pessoas com deficiência e da Educação de um modo geral.

Compreendendo a relevância da discussão em torno dos assuntos mencionados e da relação intrínseca entre teoria e prática, pretendemos fomentar o aprofundamento de tais questões.

A perspectiva histórico-cultural concebe o homem como ser social e ressalta que, “[...] as condições socioculturais o modificam profundamente” (VIGOTSKI; LÚRIA, 1996, p. 220) revelando a máxima de que o homem transforma o ambiente e por ele é transformado. Isso nos permite pensar que o homem é um ser em constante transformação. É possível, assim, por meio da interação social e da mediação, a aquisição de aprendizagens necessárias.

Sobre essa questão, salienta Drago (2011):

A psicologia Sócio-Histórica concebe o homem (em um sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, em processo interativo-mediado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade a qual pertence, ou seja, ao homem cabe o papel de deixar sua contribuição histórico-social para os outros que futuramente se apropriarão de suas marcas, em um processo dialético, constante e, acima de tudo, mediado pelos seus pares (DRAGO, 2011, p. 30).

Nesse sentido, “[...] a relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade” (VIGOTSKI, 2010, p. 278). Tal atividade compõe o conceito de cultura proposto pelo autor, quando nos diz que a cultura é o resultado da vida social e da atividade social que se fazem presentes simultaneamente. Dentro dessa perspectiva, Pino (2000) complementa que cultura é um conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a significação. Assim, podemos compreender que o homem, suas características culturais e seus aprendizados se constituem nas relações desenvolvidas no âmbito social.

Para Vigotski (2010), a aprendizagem está diretamente ligada às relações sociais, não ocorrendo de maneira alguma de forma individualizada e sim compartilhada. Para o autor, a aprendizagem da criança começa muito antes de ela frequentar a escola e qualquer situação de aprendizagem que a criança vivencie no ambiente escolar tem sempre um conhecimento prévio.

De acordo com Vigotski (2010), a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, podemos compreender que aprendizagem e desenvolvimento vão depender, essencialmente, do contexto social e das relações dialógicas e culturais estabelecidas com os outros sujeitos com os quais nos envolvemos, o que pressupõe a importância do papel do outro proposto pelo autor quando nos diz que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (VIGOTSKI, 2007, p. 19-20).

O autor ainda contribui com o conceito de imitação para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois a concebe não somente como um mero ato mecânico, mas como um processo reflexivo na relação com o outro. Conforme apresenta Vigotski (2000),

Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação (VIGOTSKI, 2000, p. 331).

Isso significa que o comportamento imitativo pode ser um grande aliado no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois funciona quase como um pré-requisito para que essa aprendizagem ocorra.

Corroborando esse pensamento, Rocha (2000) nos diz que a teoria histórico-cultural entende que o desenvolvimento humano representa um processo complexo e dialético, caracterizado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, combinações de processos de evolução e involução, complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades.

Essa concepção foi amplamente defendida por Vigotski (2007), que nos diz, em sua obra, que não há um sujeito epistêmico, que atravessa fases fixas do desenvolvimento, pois este é concebido de forma não linear e está amparado na aprendizagem que o meio sociocultural oportuniza.

Nesse contexto, manifestamos as nossas inquietações ao pensarmos como tem se dado o desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger, que traz um conjunto de características que socialmente foram construídas sobre ela. São pessoas que podem apresentar processos diferenciados na comunicação e na interação com o outro, mas a teoria histórico-cultural de Vigotski nos ajuda a compreendê-las como sujeitos complexos, singulares, que possuem várias questões a serem desvendadas, que podem não falar dentro dos padrões que nós construímos, mas podem produzir outras possibilidades de comunicação. Sujeitos que não simbolizam o mundo dentro dos métodos, estratégias convencionais, mas que podem constituir outras maneiras de simbolizar e entender o mundo, relacionando-se com seus pares, consigo mesmos, com seus afetos e desafetos.

Ao investigar sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para autor,

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Para ele, essas funções poderiam ser chamadas de 'broto ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o nível mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o nível mental

prospectivamente.'[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã' (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Desse modo, para o autor, a região onde a escola deve trabalhar é a da ZDP, de modo a alavancar o processo de desenvolvimento dessas funções.

Tal perspectiva nos aponta que, ao entrar para a escola, a criança já apresenta capacidade para realizar individualmente determinadas atividades e assim o desenvolvimento de toda criança, inclusive com deficiência, estaria ligado à mediação com o outro (Adulto ou criança).

Concordamos com Vigotski (2007), quando diz, que embora a relação com o meio seja mediada pelo outro, isso não quer dizer que a relação com o outro se dê de modo direto. As relações são também mediadas pelos signos, principalmente pela linguagem.

Nesse sentido, cabe reiterar o papel indispensável que os professores (assim como outros adultos e crianças) desempenham ao mediar o mundo para a criança, a fim de perceber como estão sendo construídos os conceitos e como podem ser ressignificados por meio da sua linguagem. Para Vigotski (2007),

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18).

Complementando, Orrú (2010) diz que

A linguagem não é apenas o ato de comunicar, mas uma ferramenta do pensamento que encontra sua unidade com o próprio pensamento no significado das palavras. Assim, o trabalho com o significado traz consigo a realização do processo de generalização durante a busca da apropriação de conhecimentos por parte do aluno (VIGOTSKI, apud ORRÚ, 2010, p. 9).

Ainda sobre linguagem, Vigotski (2007) corrobora quando expressa em seus estudos que a linguagem representa e constitui a realidade do homem. Para o autor, é o mais importante sistema simbólico que possibilita a participação na vida social. É um modo de perceber o mundo, de se relacionar com ele e se constituir a partir dele.

Neste contexto, tomando como base alguns pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007), enfatizamos que o trabalho pedagógico, não apenas com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, deve ter como ponto de partida e de chegada a apropriação do conhecimento, a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social desses sujeitos.

As contribuições de Vigotski para a aprendizagem e desenvolvimento não se voltaram apenas para alunos sem deficiência. A base de seus estudos desenvolvidos no Instituto Experimental de Defectologia e posteriormente publicados no livro *Fundamentos da defectologia das obras escolhidas* (1997) foram crianças e adolescentes com deficiência física, mental, visual, auditiva e múltipla, dentre outros sujeitos marginalizados e excluídos social e culturalmente.

Entre as várias contribuições no estudo do desenvolvimento das pessoas com deficiência, Vigotski (1997) afirma que as crianças com deficiência não apresentam um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação às crianças “ditas normais”, mas sim um caminho peculiar, diferenciando-se dos aspectos qualitativos.

Nesse sentido, compreendemos que não há dúvidas de que as crianças com deficiência apresentam limitações e dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a deficiência é apenas algo a mais que a constitui como sujeito repleto de experiências e vivências. Logo, não são os fatores biológicos os definidores do sucesso ou fracasso desse educando. Os fatores históricos, sociais e culturais assumem um papel muito mais importante no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Em relação à criança com deficiência, é importante ressaltar que, apesar de observarmos práticas que subestimam o seu potencial, ela precisa se tornar visível sobre o olhar de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, já que essa criança vai se constituindo na relação que estabelece com o outro e pelos processos de mediação e nas oportunidades que ela tem de aprendizagem. É preciso entender,

portanto, que a diferença não é um impeditivo de aprendizagem, mas sim uma potência.

Havendo reflexões sobre esse modo de conceber a criança com necessidades especiais, causadas por uma deficiência, por exemplo, por certo haverá transformações de ordem pedagógica, mas também de nível organizacional em toda a escola.

Entendendo que a escola é um espaço social pensado para proporcionar o acesso ao conhecimento e para a troca de experiências, compreendemos que ela precisa se adaptar para atender a todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional. Se Vigotski (2007) nos diz que o sujeito se desenvolve pelo acesso à cultura, a escola é o espaço pensado para garantir que uma geração mais nova se aproprie do conhecimento que a geração mais velha deixou. O trabalho da escola, nesse sentido, sempre é intencional.

Assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula é um fator essencial que necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca (DRAGO, 2011).

Consideramos natural que educadores, a partir da ideia de Vigotski (2007), estejam sempre preocupados em encontrar a melhor maneira para que o aluno com ou sem deficiência aprenda. Nesse sentido, Orrú (2010) traz contribuições quando nos diz que independente das especificidades, quanto mais se puder trabalhar utilizando instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural para o aluno, melhor será a construção de significados naquilo que ele está aprendendo pela primeira vez.

Há de se considerar que o trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, é aquele que tem como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social, pois “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

Sendo assim, podemos considerar que essa inovação e empenho passam, conseqüentemente, pelas práticas pedagógicas. Vigotski (2010) nos diz que

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (VIGOTSKI, 2010, p. 73).

Em se tratando do aluno com deficiência, há necessidade de se compreender as especificidades cognitivas e comportamentais desse sujeito, para que se possa de fato desenvolver propostas de interação social e afetiva, minimizando, assim, possíveis dificuldades apresentadas por essa população no ambiente de sala de aula.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo de Mestrado, inspirada no estudo de caso do tipo etnográfico, buscando contribuir com a produção de conhecimento acerca da escolarização de alunos com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum.

6 O CAMINHO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta aspectos metodológicos desenvolvidos neste estudo. Para tanto, encontra-se subdividido em cinco partes. Na primeira, apresentamos os fundamentos epistemológicos do estudo de caso do tipo etnográfico e o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da investigação. Na segunda, retomaremos os objetivos – geral e específicos – que nortearam o desenvolvimento da pesquisa no campo da investigação. Na terceira, apresentaremos os movimentos feitos para a seleção dos participantes. Já na quarta, traremos o campo investigado e, na última parte, focalizamos os sujeitos que deram concretude às reflexões deste estudo de Mestrado.

6.1 DIALOGANDO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

A partir da definição do problema de pesquisa e seus objetivos, visando a compreender as indagações propostas sobre o processo de escolarização de crianças com Síndrome de Asperger na Educação Infantil, esta pesquisa se constituiu em uma investigação de cunho qualitativo, considerando um estudo de caso do tipo etnográfico.

Segundo Richardson (2007), o estudo de caso do tipo etnográfico tem como objetivo descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir com o processo de mudança de determinados grupos

sociais e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Michel (2009) considera que há, na pesquisa qualitativa, uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Sendo assim, ressalta que esse tipo de pesquisa carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos.

Nesse sentido, refletimos a partir das contribuições de Bogdan e Biklen (2010), que nos dizem que, ao frequentar os locais de estudos, os pesquisadores entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência, e que os locais precisam ser entendidos no contexto da história das instituições a que os sujeitos pertencem.

Entendemos que, ao propor a pesquisa de natureza qualitativa, temos como propósito compreender os eventos investigados, descrevê-los estabelecendo relações, integrando, assim, o individual com o social. Sobre o conceito de estudo de caso, apoiamo-nos nas ideias de Michel (2009), quando nos diz que esse método é relativamente recente nas escolas do Brasil, embora não se tenha uma data específica do seu surgimento. Para a autora, o estudo de caso consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais.

É uma técnica utilizada em pesquisas de campo, que se caracteriza por ser um estudo de uma unidade, e exige aprofundamento qualitativo e/ou quantitativo, no qual se procura obter um maior número de informações sobre o objeto de interesse, utilizando várias técnicas de coletas de dados que serão analisadas, para, posteriormente, concluir, indutivamente, sobre as questões propostas.

Sendo assim, consideramos que o estudo de caso nos possibilitou penetrar na realidade social. Sobre o estudo de caso do tipo etnográfico, Kramer (2002, p. 44) comenta:

[...] a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos. Aliadas à sociologia e à história, a antropologia e a pesquisa etnográfica – exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo

questionamento quanto ao processo de pesquisar. Indagando-se sobre o que torna humano o ser humano, a antropologia traz a diversidade à ordem do dia e mostra como diversidade e pluralidade constituem a singularidade dos seres humanos, embora até hoje continuem sendo engendradas formas sutis ou explícitas de tentar eliminar as diferenças (Kramer, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, acreditamos que o nosso fazer etnográfico nos possibilita uma imersão no espaço escolar no intuito de entender como tem se dado o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Asperger, sujeito da nossa pesquisa. Corroborando essa discussão, Sarmiento (2011, p. 152) nos diz que “Um estudo de caso do tipo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural”. Para o autor a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares.

A partir do estudo de caso do tipo etnográfico, passamos a proceder ao levantamento de dados. Esse processo foi realizado por meio de pesquisa de campo e de observações, tendo como instrumento de registro o diário da pesquisadora. À medida que registrávamos o fato, fazíamos uma análise a partir das nossas percepções/indagações.

Além do diário, apoiamo-nos na análise de documentos, como Projeto Político-Pedagógico da escola, relatórios pedagógicos do aluno e fotografias da criança investigada no transcorrer do período de aula.

A pesquisa teve a duração de sete meses, de março a setembro de 2013. Esse período compreende observação do cotidiano escolar, momentos de observações da entrada e saída dos alunos, das ações realizadas na sala de aula, no recreio, no refeitório, na aula de Educação Física, no laboratório de informática e na sala dos professores.

Para Richardson (2007), na observação participante, o pesquisador deve se inserir no grupo a ser pesquisado como se fosse parte dele. A partir do momento em que há envolvimento com o grupo, ele terá mais condições de compreender a identidade da comunidade. Para obter sucesso no uso dessa técnica o pesquisador deve deixar claros os objetivos do estudo, evitando, assim, que ocorram dúvidas e rejeições posteriores. Para o autor, um bom relacionamento entre o pesquisador e

os sujeitos do grupo é de suma importância.

Numa relação de confiança e transparência, as atividades a serem desempenhadas fluirão naturalmente, porque os membros da pesquisa não se sentirão inibidos diante do observador. Richardson (2007) sinaliza que o pesquisador deve ter em mente o tempo todo o objetivo de sua pesquisa e cuidar para que não haja um envolvimento tão intenso de sua parte. Essa ação poderá levá-lo ao ponto de ver e registrar os fatos carregados de afetividade.

Freitas (2002) ainda destaca que, na observação, é necessária uma visão ampla dos fatos, compreendendo toda a rede de interações existentes e de que forma evoluem, respeitando o contexto e sua dinâmica, que incluem o próprio observador, assim, pode-se evitar um olhar reducionista a determinadas situações.

Os procedimentos de coleta de dados também compreenderam o uso de entrevistas semiestruturadas com questões norteadoras para a investigação pretendida e um gravador de áudio. O levantamento bibliográfico acerca da temática foi realizado durante todo o processo da pesquisa.

Para as entrevistas, elaboramos um roteiro (APÊNDICE B, C, D,E,F) com perguntas semiestruturadas para entrevistar todos os envolvidos na pesquisa. Inicialmente lemos todas as questões, explicamos que elas seriam norteadoras do estudo. Dissemos que as pessoas entrevistadas se sentissem à vontade para manifestar seus pensamentos e experiências. Também informamos que as entrevistas seriam gravadas e, após transcrições, seriam validadas pelos entrevistados.

As entrevistas foram conduzidas de forma ética, sem interferências do pesquisador, respeitando a opinião de cada entrevistado. Em todas as entrevistas observamos momentos de emoção, angústia, possibilidades e dificuldades encontradas, riqueza de experiências, contendo discursos semelhantes, mas também diferentes e diferenciados.

Freitas (2002, p. 29) entende que, na entrevista, “[...] é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de muitas outras vozes, refletindo a realidade de seu

grupo”. Sendo assim, nesses relatos, há as singularidades dos sujeitos, suas subjetividades e o contexto cultural e social a que pertencem.

Richardson (1999) corrobora o pensamento de Freitas (2002), enfatizando a importância, no processo de entrevista, da interação face a face, pois essa dinâmica permite a aproximação entre as pessoas e a compreensão da realidade do outro a partir de questões significativas para a investigação.

Paralelamente, Sarmiento (2005) alerta para o fato de que a realização de entrevistas deve permitir espontaneidade e pode ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem e falarem de si. Para o autor, em se tratando de entrevista com crianças, as mais formalizadas não têm sentido, devendo, assim, ser realizado com mais atenção todo o processo de coleta de informação e da análise de documentação.

Desse modo, inspirada nos pressupostos do estudo de caso do tipo etnográfico, organizamos o processo de análise de dados a partir de quatro eixos. No **primeiro eixo**, buscamos observar as ações da escola mediante o compromisso de inclusão escolar dos alunos nela inseridos. Procuramos compreender como se efetivavam as relações entre os sujeitos que constituíam o contexto escolar, bem como as atividades de planejamento, a articulação da sala de aula comum com a Educação Especial, as atividades desenvolvidas com os alunos, a gestão da escola, enfim como a unidade de ensino se organizava para garantir o direito social à Educação aos alunos.

No **segundo eixo**, nosso objetivo foi conhecer e problematizar a proposta pedagógica do CMEI “Alegria da Criança”, bem como os espaços de formação, planejamento e utilização dos apoios pedagógicos para entender como esses elementos são articulados em função do direito à Educação para alunos com Síndrome de Asperger no cotidiano da Educação Infantil.

No **terceiro eixo**, buscamos compreender a concepção dos profissionais e da família envolvidos na pesquisa, sobre a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Asperger.

No **quarto eixo**, *localizamos* as principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem de crianças com a síndrome eleita para desenvolvimento deste estudo de Mestrado.

A constituição desses eixos tomou como premissa o objetivo central **de compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES visando ao processo de inclusão escolar de um aluno com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil** a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) compreender as ações implementadas visando ao processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger, buscando capturar os movimentos instituídos, os dizeres dos professores, as relações com as crianças em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição e o envolvimento dos discentes nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores;
- b) analisar a proposta pedagógica da unidade de ensino, os espaços de planejamento e de formação, os apoios pedagógicos (recursos, profissionais e serviços) para entender como esses elementos são articulados em função do direito à Educação para as crianças com Síndrome de Asperger no cotidiano da Educação Infantil;
- c) conhecer as concepções dos professores da instituição e da família sobre o processo de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum;
- d) identificar as principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Síndrome de Asperger valorizando as condições de reflexividade crítico-colaborativas individuais e coletivas que apontem mudanças mais amplas.

6.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A seleção dos participantes da investigação seria, a nosso ver, a mola mestra para o desenvolvimento do estudo. Sendo assim, optamos por realizar a pesquisa na Rede Municipal de Educação de Vitória por possuir um quadro significativo de crianças com deficiência em processo de inclusão escolar. Para tanto, precisávamos identificar em que unidades de ensino estavam matriculadas as crianças com Síndrome de Asperger, sujeitos que nos impulsionava a desenvolver este estudo.

Constituímos vários diálogos com profissionais da rede e com pesquisadores que também desenvolviam outros estudos no âmbito da Educação. A partir desse movimento, identificamos que havia uma pesquisa sendo realizada em uma unidade de ensino por uma colega de Mestrado, que objetivava compreender o que as famílias de crianças com deficiência tinham a dizer sobre a inclusão escolar (CRUZ, 2013).

Dentre as famílias investigadas, estava envolvida a de uma criança com Síndrome de Asperger. O orientador deste estudo de Mestrado considerou interessante uma continuidade na investigação sob o enfoque de compreender as ações pedagógicas constituídas pelos profissionais da unidade de ensino para a inclusão dessa criança no contexto da Educação Infantil.

A partir desse movimento, fizemos contato com a diretora e a pedagoga e apresentamos um ofício encaminhado pelo orientador que esclarecia a pretensão do estudo e seus objetivos, solicitando, assim, a permissão para realizar a pesquisa na escola. A gestão foi bem receptiva à proposta deixando claro que a unidade de ensino vem recebendo muitas crianças com deficiência e que carece de investigações para lidar com os desafios postos, principalmente com os casos de alunos com Autismo e Asperger.

Assim, foi acordado com a equipe pedagógica que inicialmente a pesquisadora estaria presente uma vez por semana e que posteriormente passaria a frequentar mais vezes. Com a orientação da escola, fizemos contato com a família para solicitar a autorização para envolver uma criança com Síndrome de Asperger no processo de coleta de dados. Assim, fizemos contato por telefone com a mãe e agendamos um encontro para falar da proposta da pesquisa.

Fomos pessoalmente à residência da família e explicamos o objetivo da pesquisa deixando claro que já havíamos conversado com a diretora e a pedagoga e que elas não colocaram obstáculos com relação à realização da pesquisa, porém, por envolver muitos sujeitos, precisávamos da autorização escrita de todos os envolvidos. A mãe acolheu a ideia dizendo que estava disposta a contribuir, pois reconhecia a importância das pesquisas acadêmicas, principalmente por se tratar de uma síndrome com pouca literatura. Após assinarmos o documento de autorização, entregamos uma cópia para a mãe (APÊNDICE A).

Após contatar a responsável pela criança, apresentamos a pesquisa para os profissionais da unidade de ensino. Enquanto a turma da criança investigada estava em uma atividade de Educação Física, reunimo-nos com a pedagoga, a estagiária, a professora da Educação Especial e a professora regente do Grupo 6 e apresentamos nossas intenções. Deixamos claro que atuaríamos como observadora e que o aluno/sujeito da pesquisa seria João (nome fictício), diagnosticado com Síndrome de Asperger.

Esclarecemos que realizaríamos as observações nos diversos espaços da escola, tais como sala de aula, aula de Artes, Educação Física, Sala de informática, horário de entrada, recreio, lanche, saída e que a família do aluno também participaria da pesquisa. Apresentamos aos sujeitos participantes da pesquisa um termo de autorização para realização filmagens, fotografias, gravações e entrevistas que posteriormente seriam transcritas e validadas pelos próprios entrevistados (APÊNDICE G).

Como sujeito deste estudo está envolvida uma criança com síndrome de Asperger, regularmente matriculada no Grupo 6. Contamos também com a professora regente, a professora de Educação Especial, uma estagiária, a professora de Educação Física, a mãe do aluno, a pedagoga e a diretora escolar.

A escolha desses sujeitos justifica-se pela existência de poucas pesquisas na Rede Municipal de Educação de Vitória sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger e nosso interesse em contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas que favoreça o acesso, a permanência e a oferta de ensino com qualidade

socialmente referenciada para alunos com tal síndrome e em processo de inclusão escolar.

Também para efeitos deste trabalho e resguardando o devido sigilo, os sujeitos receberam nomes fictícios escolhidos por eles próprios: João (aluno com Asperger), Márcia (mãe), Sandra (professora da Educação Especial), Débora (professora de Educação Física), Estela (professora regente), Rose (estagiária), Amanda (Pedagoga) e Ângela (diretora). A caracterização desses sujeitos será ainda apresentada no item 6.4 deste estudo de Mestrado.

6.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no CMEI¹¹ “Alegria da Criança” (nome fictício), pertencente à Rede Municipal de Ensino da cidade de Vitória/ES. Vitória é a capital do [Estado](#) do [Espírito Santo](#) e fica na [Região Sudeste do Brasil](#). É uma das três ilhas-capitais do País. Vitória limita-se ao norte com o município de [Serra](#), ao sul com [Vila Velha](#), a leste com o Oceano [Atlântico](#) e a oeste com [Cariacica](#).

Com uma [população](#) de 348.265 habitantes, segundo estimativas de 2013 do [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística](#), a cidade é a quarta mais populosa do estado (atrás dos municípios limítrofes de sua região metropolitana: [Vila Velha](#), [Serra](#) e [Cariacica](#)) e integra uma área geográfica de grande nível de urbanização denominada [Região Metropolitana da Grande Vitória](#), compreendida pelos municípios de Vitória, Cariacica, [Fundão](#), [Guarapari](#), Serra, [Viana](#) e Vila Velha.

A Rede Municipal de Educação de Vitória é composta por 100 unidades de ensino. 47 de Educação Infantil, 53 de Ensino Fundamental e 01 de Educação de Jovens e Adultos e conta com o efetivo trabalho de 4.164 professores que atuam com o seguinte quantitativo de alunos (Tabela 1):

¹¹ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Tabela 1 - Quantitativo de alunos

Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais	Educação de Jovens e Adultos
17.305	27.906	3.701

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

A referida Rede de Ensino acumula experiência com a Educação Especial desde o início da década de 1990. Dispõe de 194 professores de Educação Especial para a área de deficiência intelectual; 21 para a deficiência visual; 1 para orientação e mobilidade, 157 profissionais envolvidos na Educação de Surdos e 11 no âmbito das altas habilidades ou superdotação. Os professores contratados para a área da deficiência intelectual se encarregam de apoiar o processo de escolarização dos estudantes com os seguintes diagnósticos: deficiência física, autismo, deficiência intelectual, deficiência múltipla, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtornos Degenerativos da Infância. A Secretaria de Educação conta com sete escolas referência para a matrícula de alunos surdos e atende ao seguinte quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial (Tabela 2):

Tabela 2 – Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial

	CMEI	EMEF
DEFICIÊNCIA FÍSICA	36	92
AUTISMO	31	57
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	11	24
SURDEZ	8	29
BAIXA VISÃO	8	69
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	72	424
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	19	72
ASPERGER	6	20
CEGUEIRA	2	6
SÍNDROME DE RETT	0	6

TDI	2	44
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	0	422
TOTAL	195	1262

Fonte: Censo Escolar 2012.

É no contexto desta rede de ensino que se encontra inserido o Centro de Educação Infantil eleito como campo de investigação deste estudo. O CMEI “Alegria da Criança” foi criado em 1972 e pertenceu ao Governo do Estado do Espírito Santo. Em junho de 1998 foi municipalizado passando a pertencer à Rede Municipal de Educação de Vitória. Com a municipalização, recebeu o nome em homenagem a uma professora já falecida, que residiu no bairro por longos anos e com grande experiência na Educação Infantil.

Em 1999, passou a ter sua primeira diretora por eleição envolvendo a comunidade escolar. No período de 1999 a 2005, passou por mudanças significativas em sua estrutura física e pedagógica. Ampliou-se o número de turmas de 16 para 20 salas de aula, sendo 10 por turno; o quadro de pedagogos que era de um por turno passou para dois, com um total de quatro pedagogos; contratação de estagiárias como apoio às professoras regentes no processo de atendimento às crianças com deficiência; localização de professores de Educação Especial e implementação do parâmetro de alunos por sala com base no metro quadrado por aluno conforme determina a Lei do Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev), Lei nº 4746/1998.

Até o período em que a pesquisa foi realizada, o CMEI atendia a crianças moradoras de diversos bairros da região. Atua com uma clientela heterogênea e com perfil econômico bem diverso: uma grande maioria reside em apartamentos ou casas de grande porte e outras em residências bem modestas. Alguns pais/mães são assalariados e desempregados; outros são autônomos, professores, médicos, empresários, dentistas, domésticas, funcionários públicos, dentre outras ocupações. As rendas declaradas nas fichas de matrícula variam de 1 a 17 salários mínimos.

O CMEI possui um total 430 alunos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino com idades entre 6 meses a 6 anos. A presença de crianças de 6 anos na Educação Infantil se justifica pelo corte legal que institui a data de nascimento até 30 de abril para ingresso no Ensino Fundamental. As turmas são organizadas por meio de grupos: 1, 2, 3, 4, 5 e 6. A escola apresenta um quadro com 80 funcionários: 12 professores por turno, 56 profissionais de apoio (limpeza, porteiro, alimentação, vigilância). Conta também com 17 estagiárias. Com relação à estrutura física, possui um total de dez salas de aula. Além das salas de aula, dispõe da sala dos professores, sala de informática, refeitório, pátio de areia, pátio de cimento, espaço de artes, biblioteca, sala de fantasia e varandão.

A escola é avaliada pela comunidade escolar de maneira positiva em relação aos trabalhos realizados no campo da Educação Especial. Atende a um total de dez crianças com autismo, cinco com diagnóstico e as outras cinco em processo de avaliação médica.

6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

João: tem cinco anos de idade e possui diagnóstico de Síndrome de Asperger. Anteriormente havia estudado por dois anos em outra escola pública e mudou de instituição por causa da dificuldade em conseguir transporte escolar. João vivia com os pais e, durante a pesquisa, frequentava o Grupo 6 da Educação Infantil no CMEI “Alegria da Criança”.

Márcia (mãe): casada, 37 anos de idade. Formada em Técnica Instrumental pelo Senac. Exerceu a profissão por pouco tempo, pois, assim que o filho foi diagnosticado, abriu mão do trabalho para acompanhá-lo no dia a dia.

Sandra (professora da Educação Especial): formada em Pedagogia em instituição particular. Atuou como estagiária pela Prefeitura da Serra na área de Educação Especial. Antes de iniciar o estágio, era “do lar” e acompanhava o seu

filho com deficiência. Seu tempo de atuação como professora é de três anos. Em 2013, trabalhou na escola “Alegria da Criança” como professora (contrato temporário). É especializada em Educação Especial com carga horária de 40 horas.

Débora (professora de Educação Física): solteira, 37 anos. Professora de Educação Física formada pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Atua como professora desde 1999, iniciando seus trabalhos em escola particular na Educação Infantil e posteriormente prestou concurso na Rede Municipal de Vitória. Como forma de ampliar seus conhecimentos, decidiu cursar a segunda graduação em Pedagogia.

Estela (professora regente): casada, 48 anos. Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Atuou como professora da Educação Infantil desde os 17 anos de idade e tem 31 anos de experiência em escola pública e particular. Trabalhou também como professora contratada na escola “Alegria da Criança”. Em 2000, ingressou, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Vitória. Encontra-se em processo de aposentadoria.

Rose (estagiária): cursa o 4º período de Pedagogia em uma instituição particular no município de Vitória. É a primeira vez que atua como estagiária. Até então, não tinha trabalhado com crianças com deficiência. Há seis meses acompanha o processo de escolarização de João.

Amanda (pedagoga): casada, 47 anos. Formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Educacional. Atua como pedagoga há 11 anos na Educação Infantil, sendo oito anos em escolas da Rede Municipal de Vitória e na Escola “Alegria da Criança”, seu tempo de atuação é de um ano. Sua forma de chegada ao cargo atual foi por efetivação na Prefeitura de Vitória.

Angela (Diretora): graduada em Pedagogia. Trabalha como diretora da Escola “Alegria da Criança”, há três anos. Atuava como pedagoga na escola “Alegria da Criança”, antes de assumir a direção. Sua forma de chegada ao cargo foi por meio de eleição.

A convivência com a unidade de ensino investigada foi nos ajudando a constituir todo o caminho metodológico da investigação. O diálogo constante nos aproximou dos sujeitos e nos permitiu observar a escola não como alguém que produzia julgamentos e que buscava fatos para serem denunciados. Ao contrário, possibilitou que pesquisadora e sujeitos pesquisados vivessem a experiência do encontro, da partilha, da aprendizagem coletiva e da construção de novas possibilidades de educar na diferença. Nesse processo, no próximo capítulo, apresentaremos os dados coletados a partir do desenho dos eixos relatados no subcapítulo 6.1.

7 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

Neste capítulo, apresentaremos nosso diálogo com os dados do estudo. Lembramos que buscamos conhecimentos sobre o trabalho educativo escolar, mediante as possibilidades e desafios da inclusão de uma criança com Síndrome de Asperger no cotidiano da Educação Infantil.

Desse modo, fundamentaremos nossa análise a partir de quatro eixos: no primeiro, as ações implementadas pela escola para o processo de inclusão do aluno que dá vida ao estudo; no segundo, um diálogo profícuo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino; no terceiro, a concepção dos profissionais e dos familiares sobre o processo de inclusão escolar de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial; no quarto e último, as possibilidades e desafios desse processo no contexto da Educação Infantil.

EIXO 1 Compreendendo as ações implementadas em favor do processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil

Chegamos à escola em uma manhã de março de 2013 e fomos recebidas pela pedagoga da unidade de ensino que nos acolheu, mostrando-se receptiva e interessada a nos apresentar os espaços da escola. Conhecemos a diretora e a professora responsável por João – criança com Síndrome de Asperger – que daria sustentação ao processo de investigação. A professora prontamente nos recebeu e disse aos alunos:

Crianças, essa aqui é a Vilmara. Ela vai ficar aqui na sala com a gente. Ela faz uma pesquisa da Ufes e vai ficar aqui para observar o João. Agora vamos ficar atentos para ouvir o que a Vilmara veio fazer na escola e como ela vai ficar com a gente (ESTELA – PROFESSORA).

Para que pudéssemos conversar com as crianças, a professora organizou os alunos em uma rodinha. A princípio, ficamos preocupada com o fato de a professora ter explicitado às crianças que João era o sujeito da nossa pesquisa, mas observamos que elas agiram naturalmente, demonstrando indiferença. Apresentamo-nos, falamos da pesquisa e as crianças se mostraram atentas a nossa exposição. A partir daí, passamos a frequentar a escola, inicialmente uma vez por semana. Chegávamos, pontualmente, às sete horas e de lá saíamos às onze horas. Esse movimento foi nos permitindo observar o cotidiano da unidade escolar: suas rotinas, suas atividades, os profissionais e o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Assim, percebemos que o primeiro movimento da escola era receber os alunos que vinham de diferentes modos. Alguns eram trazidos pelos pais, outros pelo transporte escolar, outros vinham com os avôs. Essa ação também nos permitiu conhecer João, a criança que nos inspirava a desenvolver este estudo.

Uma pausa: afinal, quem era João?

João estava com um ano quando descobrimos que ele tinha a Síndrome de Asperger e o médico indicou que começássemos a fazer o tratamento logo com vários especialistas, como o fonoaudiólogo, fisioterapeuta. Até os três anos, ele não sentava, não andava, não engatinhava, onde o deixávamos ele ficava. Buscamos outros especialistas para acompanhá-lo na parte comportamental em um instituto no Rio de Janeiro e aí ele foi se desenvolvendo aos pouquinhos e, aos cinco anos, João já estava bem melhor. Não foi nada fácil, mas, com ajuda dos profissionais da saúde e dedicação da família, conseguimos muita coisa. João gosta de ir à escola e ele desenvolveu muito em relação ao social, em relação de escrita, a falar. Hoje eu perguntei para ele: 'Meu filho, qual o nome dos seus amiguinhos?' Ele me falou o nome de 16 amigos. Vilmara, eu fiquei assim encantada. Percebi que ele sabe da existência das crianças (MÁRCIA - MÃE).

Com o passar dos dias, íamos tendo, também, a oportunidade de conhecer João e compreender a maneira como significa a si, as relações com ele estabelecidas e a sociedade da qual fazia parte.

Quando cheguei à casa de João para fazer a entrevista com a mãe, ela o chamou e perguntou se ele me conhecia. Ele sorriu e respondeu: 'É a tia Vilmara, que vai à minha escola estudar sobre o autismo'. João se lembrou do dia em que me apresentei para a turma, entendia que ele era o sujeito da pesquisa e deu pistas de que sabia que era uma criança que tinha uma síndrome. Durante o tempo em que permaneci na casa de João, observei que ele ficava na frente do computador assistindo, repetidamente, trechos do Jornal Nacional. Demonstrava encantamento com a música que era tocada na abertura do jornal. Assim, a mãe comentou: 'No domingo, ele adora ver a entrada do Fantástico, porque ele dorme às 20h30min e fica acordado até começar. Ele canta repetidamente: É fantástico (DIÁRIO DE CAMPO, 7-8-2013).

Sobre esse contexto, a mãe de João produziu a seguinte reflexão que nos ajudava a compreender quem era aquela criança.

A gente tem que ter um pouco mais de paciência, tem que insistir, conversar mais. Eu reconheço que ele tem um mundo dele, mas ele sabe que as pessoas que estão à sua volta existem. É preciso mais compreensão, mais amor, paciência porque cada dia é uma gotinha que a gente aprende. Não adianta querer comparar ele com outras crianças porque as coisas acontecem no tempo dele, tem que estimular, a palavra certa é estimulação o tempo todo (MÁRCIA -MÃE).

Conhecer João nos fazia recordar o estudo de Vieira (2008) ao problematizar a formação continuada de professores para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao refletir sobre os estudantes que dão vida ao estudo, o autor entende que eles necessitavam ser subjetivados como sujeitos histórico-culturais, como alunos, como pessoas, para além das limitações intelectuais que carregavam. Esses sujeitos eram complexos, indivisíveis, concretos, com vontades próprias, sensíveis, capazes de perceber e compreender o que se passava ao seu redor, necessitando das mediações pertinentes para organizar suas aprendizagens. A situação retratada pelo autor não era diferente da vivida por João e pela escola. Era preciso novos olhares e novas compreensões sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência no cotidiano social.

João chegava à escola de transporte e era recebido em sala de aula pela professora juntamente com os demais colegas. À medida que as crianças iam chegando, sentavam-se na mesinha e ficavam brincando aguardando os demais colegas chegarem. Quando a maioria chegava, a professora organizava uma rodinha e apresentava à turma como seria a rotina do dia, ou seja, o que eles fariam. Em seguida, a docente escolhia uma criança para fazer a chamada. A professora espalhava as fichas com os nomes na roda e, à medida que o responsável por fazer a chamada identificava o nome dos demais alunos, ela se dirigia ao mural para anexar o nome do colega que estava presente.

Ao presenciarmos o dia em que João foi responsável pela chamada (Foto 1), observamos que ele identificou os nomes escritos de cada colega, lendo em voz alta e olhando se a ficha correspondia à criança presente em sala. Nessa ação,

tínhamos pistas de que João se encontrava em processo de alfabetização, situação, a nosso ver, bem positiva para seu desenvolvimento e inclusão no cotidiano escolar, pois, segundo Vigotski (1994, p. 156), a linguagem é de grande importância para o desenvolvimento humano e sua aprendizagem deve ser compreendida “[...] como uma atividade cultural complexa que torne seu ensino atividade discursiva e cognitiva promotora do desenvolvimento dos processos intelectuais superiores”.

A partir dessa premissa, Drago (2012) sinaliza que o processo de apropriação da linguagem oral e escrita no ambiente escolar deve se constituir pelo trabalho com as múltiplas linguagens – fotografia, pintura, teatro, música, dentre outros –, pois, nessa perspectiva de abordagem, a linguagem ganha uma dimensão mais ampla, ultrapassando a mera decodificação de letras, marcada por um processo mecânico e enfadonho, para assumir a característica de formulações que alimentam o imaginário do aluno, ampliando sua capacidade cognitiva e oportunizando acesso a diferentes culturas e conhecimentos.



Foto 1 – João fazendo a chamada da turma

Feita a chamada, a professora iniciava o trabalho pedagógico com a realização de várias atividades. Ora os alunos utilizavam o caderno, ora desenvolviam em folhas fotocopiadas. Em algumas ocasiões, havia contação de histórias e o trabalho com músicas. João recebia quase sempre as mesmas atividades que os demais colegas e por poucas vezes percebemos uma proposta pedagógica pensada para ele, de maneira diferenciada. A estagiária ficava o tempo todo próxima à cadeira de João, orientando o que deveria fazer.

A sala de aula era composta por 20 crianças. Existiam duas estagiárias. Uma era para apoiar a professora com os demais alunos. A outra, exclusivamente, para o atendimento a João. Buscamos entender a situação e fomos informada de que a última gestão municipal delegou que os Grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil contariam com o trabalho pedagógico de duas professoras por turma, apoiadas por duas auxiliares de Educação Infantil, conhecidas na Rede Municipal de Educação de Vitória como as “AEIs”. Essas profissionais possuem formação em nível médio e auxiliam em atividades de higienização, alimentação, banho, hora do sono, dentre outras.

No caso dos Grupos 4, 5 e 6 da Educação Infantil e das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, há o apoio de estagiárias do Curso de Pedagogia. Dessa forma, fomos compreendendo algumas tensões existentes na rede de ensino e na escola investigada no trabalho pedagógico realizado com os estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial. A turma de João já contava com uma estagiária de classe, no entanto havia uma cultura estabelecida de que toda criança que apresentava alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento demandaria, exclusivamente, de uma estagiária para acompanhamento. Desse modo, muitas vezes, refletimos: uma questão de apoio ou uma questão de tutela?

Assim, o fato de João ser uma criança considerada como a que demandava apoio constante para dizer o que ele deveria fazer acabava corroborando a ideia de que ele necessitava da estagiária constantemente ao seu lado. Era comum ouvir: “João, já bateu o sinal, vamos para o recreio” ou “João, pegue o caderno na mochila”, “João vá ao banheiro”, “Venha para a rodinha”. Durante a realização das

atividades, a estagiária era quem direcionava o trabalho com João e, apesar de acompanhá-lo há apenas seis meses, parecia conhecer bem o seu potencial.

Ele veio de outra escola, é alfabetizado, lê bem. Ele lê melhor do que as crianças da sala. A professora orienta como eu devo realizar as atividades junto com ele e está sempre por perto e atenta ao que ele produz. Toda vez que vai para a rodinha, João pergunta para mim do lado de quem ele deve sentar. Ele gosta de ficar próximo de alguns colegas (ROSE - ESTAGIÁRIA).

De acordo com a fala da estagiária, observamos que ela representa uma referência para o aluno. Constatamos também que a professora Estela estava sempre atenta ao comportamento do aluno. Algumas vezes, ela se aproximava dele e o orientava dizendo como deveria fazer a atividade, sempre utilizando uma palavra de incentivo. Assim, muitas vezes, a docente se reportava à pesquisadora e fazia uma avaliação sobre a aprendizagem do aluno, afirmando:

É como você presenciou, ele participa. A questão do cognitivo, ele dá retorno. Estou sentindo que está avançado. Agora, a questão do social, da interação com o grupo, eu observo que ainda avançamos pouco com ele. Minha expectativa é que ele converse mais com todos os colegas, pois ele se aproxima mais de alguns, como por exemplo, o Carlos que é um amiguinho da mesma sala com autismo [...] (ESTELA - PROFESSORA).

A sala de aula era desafiadora tanto para a professora quanto para a estagiária, pois percebíamos o interesse delas em trabalhar com João. No entanto, às vezes ficavam repletas de interrogações sobre como desenvolver uma proposta que articulasse a apropriação do conhecimento e a interação da criança com os demais colegas. Havia tentativas. Muitas vezes, ficávamos pensando no desejo da professora e da estagiária em ver a criança se desenvolver e no sentimento que as envolvia de não saber lidar com seus modos de se constituir criança e aluno naquele espaço-tempo escolar, conforme relato de nosso diário de campo:

Fico pensando nos movimentos da professora e da estagiária. O movimento de inclusão escolar permite que a escola repense valores, práticas, concepções e faça tentativas para envolver as crianças no que é trabalhado em sala de aula. Estela, dentro das suas possibilidades, faz suas tentativas. Ao mesmo tempo, a exclusão que se perpetuou por longos períodos, não permitiu que essas crianças entrassem na escola e simultaneamente também não permitiu que os professores produzissem conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem e a interação de crianças com deficiência e sem deficiência em sala de aula. É uma questão complexa, porque lidamos com os dois lados da moeda. Por isso, saio hoje da escola ciente de que precisamos acompanhar processos, valorizar os pequenos movimentos, as várias tentativas, pois se hoje falamos de inclusão escolar, ela se faz em diálogo com uma história excludente que excluiu alunos e professores de aprender a lidar com a diferença humana no contexto da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 13-4-2013).

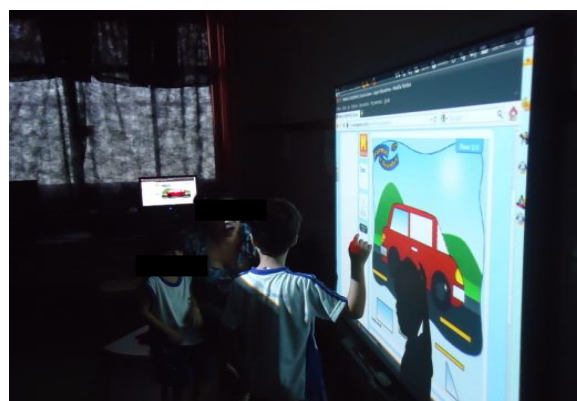
Muitas interrogações surgiam, por exemplo, nos momentos em que João concluía as atividades propostas (Fotos 2a e 2b). Parecia que ambas – professora e

estagiária – se viam sem cartas nas mangas para poder contemplar seus processos de aprendizagem. Quando não havia outra proposta de trabalho para além das previstas, ele ficava no cantinho da sala folheando os livros de histórias preferidas e “falando consigo mesmo”. Parecia muito envolvido, e quando dele nos aproximávamos, pegava os livrinhos e sentava em um outro canto, sinalizando que não queria ser incomodado.



Fotos 2a e 2b – João ao concluir as atividades previstas, folheando os livros de histórias infantis.

No trabalho pedagógico realizado com João, percebemos que a professora da Educação Especial participava de alguns momentos na sala de aula e outras vezes o retirava para trabalhar em outros espaços da unidade de ensino. Como na escola não havia uma sala de recursos multifuncionais, ela o levava para o laboratório de informática ou para uma sala improvisada para o atendimento aos alunos apoiados pela Educação Especial. A professora de Educação Especial pouco participava das ações da sala de aula comum (Fotos 3a e 3b).



Fotos 3a e 3b – João trabalhando no laboratório de informática com a professora de Educação Especial.

Percebemos, nessa ação, um grande desafio para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Embora Drago (2012) sinalize a importância do trabalho colaborativo entre a professora regente e a professora de Educação Especial, na escola havia a prática de trabalhar o aluno fora do contexto da sala de aula comum.

O trabalho colaborativo, a nosso ver, configura-se em uma ação pedagógica que aproxima as ações da sala de aula comum dos serviços de apoio especializado. Além disso, permite a troca de experiências e a articulação dos saberes e experiências dos profissionais envolvidos no processo. A colaboração pode sinalizar a criação de estratégias de ensino que beneficiem todas as crianças, pois, por meio da ação coletiva e reflexiva, várias ideias surgem, projetos emergem, aguçando a criatividade de alunos e professores na construção de novos possíveis.

Além disso, Jesus (2008), ao problematizar as contribuições da colaboração na escola, fala-nos da importância de professores de ensino comum e de Educação Especial constituírem práticas pedagógicas que favoreçam a entrada de todos os alunos no jogo da aprendizagem. Para a autora, as escolas que desejam se configurar inclusivas precisam trabalhar no contexto da diversidade, não perdendo de vista a singularidade de cada sujeito, assegurando, assim, sua subjetividade e a aprendizagem coletiva. A autora destaca ser de extrema importância à

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno 'possa entrar no jogo', a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...] (JESUS, 2008, p. 215-216).

Assim, conforme relatamos, desafios existiam no trabalho pedagógico, como, a necessidade de uma ação mais colaborativa entre a professora de sala de aula e a da Educação Especial. Por conseguinte, era também necessário e desafiador, para os profissionais daquela unidade de ensino, aprender a acompanhar processos de aprendizagem e não avaliar as crianças tomando o coletivo da turma como referência, pois essa ação não permite que o professor entenda cada aluno como sujeito único e produtor de uma história individual e social de existência.

Por incrível que pareça, eu acho que ele é muito independente. Ele sabe o que quer. Sabe que ele sabe, mas não tem necessidade nenhuma de mostrar o que sabe. Se ele não se interessa pela atividade, simplesmente exclui e não faz. Em relação ao potencial o que a gente tira por base é o **nivelamento da turma**, ou seja, o que a turma faz. A partir da turma, vamos percebendo o que ele faz ou não faz; se ele dá conta ou se ele não dá conta. Agora ter essa clareza do que realmente ele tem a mais eu acho que ninguém tem [...] (SANDRA -PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Como dito, o processo de inclusão escolar é complexo. A professora reconhece que João era uma criança independente e que sabia expressar do que gostava ou não. Encontramos nisso uma possibilidade de a escola entendê-lo como sujeito único e, no processo, buscar pelos seus interesses para desenvolver o trabalho pedagógico, bem como aprender a lidar com suas idas e vindas. Esse pressuposto pode apontar pistas para os profissionais da Educação aprenderem a lidar com os processos de aprendizagem dos alunos e não avaliá-los a partir de um padrão de estudante.

No entanto, como podemos ver, a turma era o termômetro para João ser avaliado, pois diz a professora: “Em relação ao potencial o que a gente tira por base é o **nivelamento da turma**” (2013, grifo nosso). Ferreira (2005) afirma que o movimento de inclusão escolar pressupõe que cada criança seja reconhecida como sujeito de direito e em sua singularidade. Assim, pensamos: por que João tinha que ser nivelado e avaliado a partir da turma? Ele era um sujeito com conhecimentos construídos na coletividade, mas próprios.

A escola, para dar conta da diversidade humana, precisa romper com os pressupostos que padronizam e que buscam mensurar os estudantes a partir de comportamentos, aprendizagens e atitudes que não permitem que cada sujeito expresse os modos que utiliza para significar a si, seus pares e as relações que estabelece com o mundo.

Por isso a autora revela a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, garantindo a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes.

Mediante a situação apresentada, concordamos com Vieira (2012), quando nos diz que os professores podem se deparar com alunos resistentes ao seu projeto educativo. O autor reconhece que esse trabalho é árduo e complexo, mesmo assim se propõe a pensar que a tarefa desse profissional não é desistir, mas tomar esses sujeitos como desafios que movem e alimentam sua ação docente. Pautado em Meirieu (2002), o autor afirma que o ponto mais alto da prática pedagógica é o momento em que o professor, mediante as singularidades dos alunos, se desafia a construir novas ações pedagógicas e vê a potência de seu fazer.

Assim pode perceber no estudante mudanças de posturas, de pensamentos e uma relação mais dialética com o conhecimento. É um processo de construção que precisa ser vivido com todos os alunos. Não somente com os “eleitos” à aprendizagem, mas com todos. Demanda planejamento, articulação pedagógica, avaliação constante e ações coletivas tanto na execução de tarefas como em seu compartilhamento.

Nas idas e vindas à escola, fomos percebendo as possibilidades e desafios existentes no processo de escolarização de uma criança com Síndrome de Asperger. Na escritura deste texto, recordamos o trabalho realizado com as crianças a partir dos personagens da Turma da Mônica, conforme Foto nº 4. Tanto a professora da sala de aula quanto a estagiária buscavam incentivar João a se envolver com a atividade. Cada aluno pôde falar sobre o personagem com o qual se identificava. João dizia que gostava de Magali (Foto 5). Percebemos que a professora, ao observar a “deixa” dada pelo aluno, buscou explorar sua oralidade, fazendo vários questionamentos sobre a personagem. João, assim, podia interagir, participar da ação planejada e demonstrar seus potenciais.



Foto 4 – Exposição do trabalhos dos alunos
Projeto Brincando e Aprendendo com a turma da Mônica



Foto 5 – João com os alunos na rodinha para discussão sobre os personagens da Turma da Mônica

Esse movimento nos fazia refletir sobre a necessidade de darmos outros sentidos aos currículos escolares no contexto da Educação Infantil. Muitas vezes, a ideia do currículo como um conjunto de conhecimentos prontos e inflexíveis também atravessa o processo de escolarização das crianças, não permitindo que elas estabeleçam ou tenham reconhecidas a sua relação com o conhecimento.

O que eu estou oferecendo, ele está suprimindo. Estamos nessa descoberta. Oferecemos sempre mais um pouquinho para ver até onde ele vai. Ele vai fazendo a atividade. Se ele está alcançando o objetivo, a gente vai

propondo um pouquinho mais. Vamos trabalhando até ele poder conseguir [...]. Estamos conseguindo levá-lo ao nível que a gente pode. Por exemplo, cumprir no currículo a atividade de escrita, a atividade de leitura, a atividade lógico- matemático. Mas nada para além disso, porque eu não tenho um respaldo para saber o que ele pode ou não pode. Ele não tem uma indicação para o desempenho como outra criança. Então, a gente está focando onde? No desenvolvimento da linguagem, porque é um ponto fraco, no desenvolvimento da coordenação motora que é outro ponto fraco dele. Sempre utilizando os recursos e as capacidades que ele tem (SANDRA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Segundo Vigotski (1997), a deficiência em si não traça o destino da criança. O ser humano é um sujeito complexo, atravessado por uma história social e singular de existência. É uma pessoa como qualquer outra, repleta de sonhos, necessidades, desejos e potencialidades. Nesse sentido, a deficiência é uma das várias situações que atravessa a constituição desse sujeito.

Para o autor, o ser humano é um sujeito ilimitado que, dependendo das oportunidades de aprendizagem, pode se desenvolver. Concordamos com Vigotski (1997, p. 431), quando nos diz que “[...] nivelar todas as crianças é o maior equívoco da pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno”.

O desafio que se coloca para a escola, no caso de João, é subjetivá-lo para além da Síndrome de Asperger. Por que seu desempenho precisa ser comparado com o das demais crianças? Por que explorar somente seus pontos fracos? Assim, é importante pensar com Vasques (2003), quando afirma que o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola de ensino comum convida os profissionais da Educação a refletir sobre a ideia de que a escola precisa se assumir como um espaço-tempo em que a criança possa ser criança, o adolescente seja visualizado como adolescente e o jovem tenha sua identidade juvenil respeitada. Isso significa não resumir ou sintetizar esses sujeitos em uma única condição. Para a autora, a constituição humana está atrelada ao desenvolvimento da linguagem, à compreensão do mundo simbólico e à possibilidade de aprendermos com o outro, independentemente do desenvolvimento do sujeito, considerado atípico ou não.

Como podemos ver, o processo de inclusão escolar é permeado por vários sentimentos. Há uma tentativa da escola. Há movimentos, mas também desafios a serem superados. O grupo buscava meios para envolver João nas atividades. No

entanto, era preciso entender o estudante como um sujeito que não se limitava às características de uma síndrome. Havia, muitas vezes, um conjunto de esforços para acompanhar seus interesses, aprendizagens e necessidades. Mas o desafio de lidar com as diferenças humanas se confrontava com um processo histórico que valorizou, por muito tempo, a homogeneidade. Ao passo que atividades eram planejadas, era preciso romper com a ideia de que os conteúdos eram dosados e ofertados à criança por meio de um pinga-gotas.

Essa ideia nos remete aos estudos de Vigotski (2010), quando salienta que o professor deve assumir uma atitude de mediador. Com essa postura, esse profissional constitui contextos de aprendizagem que desafiam os alunos e que permitem a conexão do conhecimento com a vida social que está dentro e fora da escola. Essa reflexão nos leva a retomar as contribuições de Pietro (2006), quando destaca a necessidade de romper com o que está instituído pela sociedade e pelos sistemas de ensino para que as práticas pedagógicas possam ser potencializadas, necessitando, para tanto, de novos olhares sobre a formação inicial e continuada dos professores.

[...] o recomendável é que o planejamento da formação dos professores parta das necessidades elencadas pelo público-alvo, reunidas, preferencialmente, em consultas diretas aos profissionais, e atenda aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino. Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando a garantir o direito de todos à educação de qualidade (PIETRO, 2006, p. 2-3).

A partir dessas reflexões, paramos para pensar: por que João tinha que cumprir um currículo prescrito? Afinal de contas, o que significa cumprir esse currículo? Os alunos sem deficiência cumprem essa perspectiva curricular? A busca de um currículo que ofereça condições para a criança ser significada como sujeito de direito e de conhecimento demanda a constituição de outros olhares sobre esse sujeito, sobre o que denominamos conhecimento e a relação dos saberes com o desenvolvimento humano e com a vida social que se efetiva dentro e fora da escola.

A adoção do conhecimento emancipador aponta alternativas para assumirmos o currículo como um artefato vivo. Uma organização que se permite o desafio da mudança, que se coloca em constante construção. Assim, precisamos estar abertos a novos conhecimentos, novas experiências de vida, que se constroem e reconstróem na relação com

alunos e professores em sala de aula. Um currículo nutrido pela vivência do aluno, pelas conexões entre o saber e a vida social, pelo respeito às questões do estudante e pela possibilidade de esse sujeito produzir uma reviravolta em sua vida, pela via do conhecimento (VIEIRA, 2012, p. 56).

Amaral (1998, p. 17) diz que, por longos anos, a pessoa com deficiência foi assim subjetivada: “[...] não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total”. Esse modo de subjetivação dificulta à escola conceber esses sujeitos como indivíduos que carregam desejos, anseios, aspirações, capazes de aprender e contribuir com a produção do conhecimento.

Nesse sentido, a escola acaba constituindo propostas pedagógicas a partir de currículos inflexíveis e engessados, por meio de conteúdos presos a uma sequência rígida, com complexidade crescente a partir de critérios padronizados do desenvolvimento psicológico baseado em etapas. Essa escola é significada como lugar de aprender para alguns e espaço de socialização para outros, esta última reduzida a atitudes de civilidade com o objetivo distinto e de segunda ordem (FERREIRA, 2005).

Nesse contexto, Padilha (2005) problematiza a importância de as escolas se reorganizarem, visando a

[...] oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo com a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos (PADILHA, 2005, p. 129).

Para tanto, cabe aos profissionais da Educação repensar suas concepções acerca de:

[...] sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características de crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico (PADILHA, 2005, p. 133).

Além do trabalho pedagógico em sala de aula, também nos interessava acompanhar as aulas de Educação Física. Essas atividades aconteciam duas vezes por semana. Observamos que João participava das tarefas do jeito dele. Nessas atividades, ele também era acompanhado pela estagiária, que buscava envolvê-lo com o grupo, no entanto, muitas vezes, ele resistia (fotos 6a e 6b).



Foto 5 – João com os alunos na rodinha para discussão sobre os personagens da Turma da Mônica

As aulas de Educação Física nos permitiram aprofundar reflexões já constituídas em outros ambientes observados. Ajudaram-nos a perceber que João tinha seus desejos, seus interesses, seus gostos, como qualquer sujeito. O relato a seguir pela professora de Educação Física rompe a ideia de que a criança com deficiência não compreende o que se passa ao seu redor e nem tem condições de se apropriar do que é ensinado no espaço-tempo escolar:

Meu contato com ele no início era mais restrito, sendo que na maioria das vezes eu sabia que ele estava mais distante do grupo, porém seu comportamento sinalizava que ele estava me ouvindo [...]. O fato de ter profissionais que nos apoiam nas aulas, tem nos ajudado a fazer com que o João fique no espaço, ouça, se interesse pela aula, pela música. Muitas vezes quando a gente estava terminando os movimentos ele começava a fazer os movimentos novamente. No dia que estávamos numa atividade coletiva de circuito, João não quis ir para o circuito, mas ao propor que participasse levando o bambolê na mão ele topou e fez do jeito dele (DÉBORA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

A docente percebe o aluno como sujeito de conhecimento e um sujeito que reconhece e dá sentido ao que ocorre ao seu redor. Assim, negocia com João para atingir os objetivos de sua aula. Evidencia que a criança participa da atividade da maneira dela. Por isso, é importante um olhar atento para acompanhar como a criança se desenvolve e como dá sentido ao que lhe é ensinado. A professora de Educação Física fala de movimentos: fala de apoio em relação à estagiária e não de uma relação de dependência para desenvolver sua ação na escola (Fotos 7a,b, c).



Fotos 7a, b e c – João nas aulas de Educação Física

Além das atividades descritas, paramos para observar a criança no recreio. Constatamos que João era muito aceito pelo grupo, pois tinha a sua maneira própria de brincar. O fato de ter habilidades para girar objetos, muitas vezes, atraía os colegas que aprendiam a realizar o mesmo movimento com ele.

Desde o princípio, no primeiro dia de aula, quando eu soube que o João viria me programei para conversar com o grupo. Sentei na rodinha e falei: Olha, nós temos uma coleguinha que vai precisar de uma atenção especial. Ele vai precisar de ajuda em alguns momentos. Então, se ele pega alguma coisa dos colegas, para não gerar conflito, eles tratam ele de uma forma diferente. Quando João toma um brinquedo de algum colega, eles têm sempre mais paciência. Isso não aconteceria com outros colegas. Então eles trabalham juntos, eu acho que eles ajudam muito o João. Estão sempre perto, sempre procurando ajudar. Então, sempre eu peço: senta ali perto do João e eles sentam (ESTELA-PROFESSORA REGENTE).

O João é uma criança que fica na dele. Nós é que precisamos pensar em estratégias para que ele interaja com a turma. Os colegas gostam dele. Ele não bate em ninguém. Quando fica irritado é preciso deixar ele quieto. Até nós, adultos, somos assim, por que cobramos que com João seja diferente? (SANDRA -PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Como podemos perceber, há movimentos e tentativas de inclusão na escola. O diálogo possibilita a compreensão e a interação entre alunos e professores. O fato de a professora conversar com as crianças, explicar as necessidades de João fazia com que o grupo compreendesse seus movimentos, que sinalizam a possibilidade do aprendizado sobre a diferença humana e a interação entre os sujeitos, sem desmerecer as singularidades que atravessam o processo. Segundo Vigotski (1994, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Ainda recorremos às ideias do autor, que nos faz pensar que a Educação das pessoas com deficiência deve focar alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento integral da pessoa: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2000, p. 56).

Nesse sentido, esse primeiro eixo nos permitiu conhecer João e algumas ações que a escola produzia para sua escolarização. Como afirmamos, tudo precisa ser analisado considerando a complexidade dos fatos. Havia várias tentativas dos profissionais que atuavam na unidade de ensino que, de certa forma, permitiam que se formassem em processo ao lidar com as questões de aprendizagem da criança no cotidiano da Educação Infantil. Por outra via, muitos desafios também emergiam. A questão a ser pensada é a assunção da escola como espaço de conhecimento para todos os alunos, pois, “[...] se a educação fica esvaziada de conteúdo, há esvaziamento do ser humano. O que se busca é a valorização da escola, do saber do professor, do conhecimento científico socialmente existente – e não qualquer um” (PADILHA, 2005, p. 131).

EIXO 2 – A proposta pedagógica do CMEI “Alegria da Criança”: espaços de planejamento, formação e utilização dos apoios pedagógicos para a inclusão da criança com Síndrome de Asperger no cotidiano da Educação Infantil

As idas e vindas ao CMEI “Alegria da Criança” permitiram que nos aproximássemos de João, dos profissionais da unidade de ensino e de suas ações pedagógicas. Desse modo, passamos a observar três ações que consideramos relevantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Projeto Político- Pedagógico da unidade escolar: a formação continuada, os espaços de planejamento e a utilização dos apoios pedagógicos.

Verificamos que o CMEI dispunha do Projeto Político-Pedagógico, elaborado nos anos de 2004-2005. Somente em 2013, o documento passou por uma reformulação, envolvendo a comunidade escolar. Para tanto, foram realizados grupos de estudos que aconteciam quinzenalmente. O documento antigo (2004-2005) não fazia referência à Educação Especial. Segundo a diretora, esse item estava tendo prioridade nas discussões de elaboração do novo documento, afirmando sempre que: “[...] A Educação Especial é nossa grande prioridade, porque a escola tem um número considerável de alunos com deficiência”.

Nosso PPP nem contempla a Educação Especial. Ele é de 2004. Está desatualizadíssimo. Neste ano (2013), estamos reformulando. Olha o que eu estou lhe dizendo: 2004! Tem o quê? Sete, oito anos? Nove anos! Muita coisa mudou de 2004 para cá. Muita coisa melhorou. Essa questão da Educação Especial, então é o grande salto. Essa coisa da gente ter professor de Educação Especial, nesse CMEI, é coisa nova. Foi a partir do ano retrasado que a gente começou a ter a presença do professor de Educação Especial e todo esse trabalho com formações (ANGELA-DIRETORA).

O Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (2009), é o documento que explicita os rumos e a direção da escola, por isso deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos escolares envolvidos com o processo educativo. É uma ação intencional que explicita a função social da escola com a formação de cada criança, adolescente, jovem e adulto como cidadão. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico é um processo permanente de reflexão e discussão sobre as

possibilidades e desafios da escola na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Para Drago (2011), o Projeto Político-Pedagógico define como a escola se posiciona, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Conforme o autor, na construção desse documento, é preciso que os profissionais da Educação reflitam sobre a concepção de mundo, sujeito e sociedade que se quer formar. Trazer as questões da Educação Especial para o Projeto Político-Pedagógico sinaliza uma postura ética da escola em favor de uma educação democrática e comprometida com o rompimento de barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor a todo momento a ideia de quem pode e quem não pode aprender.

Assim, encontramos na fala da diretora, desafios que precisam ser problematizados para a garantia do direito à Educação aos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial na unidade de ensino investigada. O processo de inclusão escolar ganha força no Brasil em 1988, com a Constituição Cidadã. É o movimento reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, pela Declaração de Salamanca, de 1994, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, como pôde ser visto nos capítulos anteriores.

Entretanto o CMEI “Alegria da Criança” desenvolve sua ação educativa, por nove anos, sem contemplar em sua proposta pedagógica o tema Educação Especial. Nesse sentido, questões que se apresentam como possibilidades para o movimento de inclusão escolar, por exemplo, a inclusão das crianças na sala de aula comum, a articulação das ações dos profissionais da unidade escolar, o planejamento, a relação família-escola, a formação em contexto e os apoios necessários à escolarização das crianças no cotidiano da Educação Infantil, passam a ser vistas como desafios, pois, sem uma ação articulada e pensada por todos os segmentos escolares, esses dispositivos podem perder o sentido para o qual foram planejados.

Trazer para o Projeto Político-Pedagógico as questões da Educação Especial simboliza uma possibilidade de construção coletiva sobre como garantir o direito à Educação à população aos estudantes apoiados pela modalidade de ensino, bem como possibilita a constituição de espaços de debate, implementação de ações,

avaliação e a organização de propostas voltadas à aprendizagem dos alunos. Isso pelo fato de acreditarmos que

A escola de qualidade tem [...] que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (DEMO, 1994, p. 19).

Na elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico, novas questões são suscitadas. Segundo a dirigente escolar, a Educação Especial é uma prioridade, mas, de acordo com a pedagoga, o ano estava quase finalizando e o assunto ainda não havia sido discutido. Havia contradições entre as duas profissionais. A mudança de composição do corpo pedagógico e docente por remoção é apontada como outro desafio que perpassa a elaboração do documento e a organização das ações da Educação Especial no cotidiano da escola.

O PPP da escola é muito antigo. Este ano estamos atualizando o documento porque é complicado, tem que juntar todos os professores e conseguimos fazer isso nos grupos de estudos de 15 em 15 dias, à noite. Falta muita coisa para atualizar. Para você ter ideia, estamos terminando o ano e não conseguimos chegar no item Educação Especial. Ficará para o próximo ano, mas não sei se estarei aqui na escola. Acho que terei que ir para outra escola por causa de “cadeira”. É difícil, viu? As pessoas mudam e até retomar o documento é como começar do zero (PEDAGOGA).

Assim, concordamos com Libâneo (2008), quando analisa que o Projeto Político-Pedagógico não se resume a um documento que fica armazenado na escola. É o registro do debate coletivo que convoca a comunidade escolar a se responsabilizar pela ação educativa da unidade de ensino, pois, cotidianamente, alunos e professores produzem regras de convivência e a sistematização do ambiente escolar.

Por conseguinte, essas ações precisam ser refletidas, repensadas, avaliadas e analisadas criticamente para que novas possibilidades de ação venham a ser assumidas como necessárias para a garantia do direito à Educação. Assim, trazer as questões da Educação Especial para o Projeto Político-Pedagógico é uma ação de suma importância, pois negociar a demanda que surge dia após dia nos faz pensar que “[...] uma prática inclusiva supõe vivências coletivas e relações solidárias entre aqueles que se ocupam da tarefa de educar” (JESUS, 2006, p. 96).

Além do Projeto Político-Pedagógico, buscamos também compreender a perspectiva teórica adotada pela unidade de ensino para subsidiar o processo de escolarização dos alunos. Sendo assim, identificamos que os Centros Municipais de Educação Infantil desenvolvem e/ou deveriam sua ação educativa pautados no documento A Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar (2006), elaborado por uma equipe sistematizadora composta por pedagogos em atuação nessa etapa de ensino, A Equipe de Educação Infantil da Seme/Central, que produziu vários fóruns envolvendo professores, crianças, pais/responsáveis, dentre outros, para reflexão coletiva sobre os pressupostos que a fundamentam a escolarização de crianças de zero a cinco anos na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.

Ao invés de reformular a Proposta Curricular existente, optou-se pela elaboração de um Documento que caracterizasse melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no município de Vitória. Para assegurar um processo de participação democrática, privilegiou-se uma metodologia que promovesse a participação de todas as categorias como co-autoras (professores, diretores, pedagogos, estagiários, crianças, pais, auxiliares administrativos, agentes de segurança, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e configurasse, de fato, a construção de um projeto coletivo a partir de todos, com todos e para todos (VITÓRIA, 2006, p. 10).

O referido documento traz várias indicações sobre a oferta de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Vitória, dentre elas: a) o compromisso ético e político com a Educação Infantil; b) as Políticas Públicas Articuladas; c) a criança como sujeito de direitos; d) os trabalhadores da Educação Infantil como sujeitos de direitos; e) a especificidade da Educação Infantil. Busca também orientar as unidades de ensino quanto: a) à articulação dos saberes fazeres docentes; b) ao trabalho coletivo; c) à formação continuada; d) à resignificação do tempo e do espaço da Educação Infantil; e) à Educação Infantil Inclusiva; f) à articulação entre o cuidar e o educar e à articulação entre o CMEI e a comunidade.

Além desses aspectos, traz subsídios para as unidades de ensino revisitarem as práticas pedagógicas, discutindo questões como a alfabetização, a violência, a sexualidade, a religião, a avaliação, o brincar, a Educação Física e o Projeto Político- Pedagógico.

Outro documento em que o CMEI “Alegria da Criança” busca fundamentação para o desenvolvimento de sua ação educativa são as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, elaboradas pelo Ministério da Educação, em 2010. O documento sinaliza que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**, garantindo às crianças experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 27-28).

Encontramos aí um desafio a ser enfrentado, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil convocam os profissionais da unidade de ensino a assumir a perspectiva sociointeracionista como a condutora do trabalho pedagógico, demandando que alunos e professores sejam subjetivados como sujeitos de conhecimento, a assunção da aprendizagem como uma ação dialética e a mediação como uma ação necessária para o ato educativo. A partir do processo de coleta de dados, pudemos perceber que há ainda uma longa caminhada a ser trilhada para que essa perspectiva se efetive e se consolide como a mola mestra do trabalho pedagógico das escolas.

Na verdade, a Rede de Vitória trabalha na perspectiva sociointeracionista. A meu ver, é o que a gente tem de melhor. Essa perspectiva sócio-histórica busca respaldo em Vigotski que nos desafia a fazer um trabalho dinâmico, com muita coisa lúdica e trabalhos com projetos. Não é fácil. Parece uma coisa simples. Mas não é! (AMANDA-PEDAGOGA).

Nesse movimento, buscamos compreender como os espaços de planejamento eram organizados e praticados pelos profissionais da unidade de ensino, já que, segundo Saviani (2003), o ato educativo é uma ação intencional que demanda a articulação dos conhecimentos a serem explorados com os alunos com os fundamentos da Educação. Segundo esse autor, a tarefa da escola é propiciar às novas gerações acesso aos conhecimentos já acumulados pela humanidade para que outras experiências e saberes possam emergir desse processo. Dessa forma,

encontramos os seguintes relatos sobre o planejamento no CMEI “Alegria da Criança”.

Todas as professoras têm um horário de planejamento individual. Às vezes, sentam comigo, outras vezes preparam suas atividades ou sentam entre elas para planejar. Estou sempre à disposição, mas confesso que, às vezes, é tão corrido que não dá para fazer o planejamento com elas, como eu queria ou deveria. A gente faz muita coisa nesta escola. Com a professora da Educação Especial, como eu sei que ela é muito boa, organizada, sempre que ela precisa me procura. O grupo é muito unido. Aqui, na escola, uma professora ajuda a outra (AMANDA - PEDAGOGA).

O momento de planejamento de Educação Física é flexível. Não tem um horário fixo. A professora procura a pedagoga quando sente necessidade (DÉBORA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Entendemos o planejamento como uma ação ética, pois são espaços conquistados pelas várias lutas firmadas pelo Magistério. Sendo assim, é o momento em que o professor tem para trocar experiências, refletir sobre suas ações, organizar sua proposta de ensino e elaborar atividades voltadas à aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, deve ser assumido como uma ação compartilhada que envolve os professores e a equipe pedagógica. Como diz a pedagoga, muitas vezes, as ações do cotidiano interferem no planejamento não permitindo que ela deles participe. Enfatizamos, nessa situação, a relevância do Projeto Político-Pedagógico, pois nele poderemos definir como se efetivará o planejamento no contexto escolar de forma tal que outras ações não venham a se sobrepor a esse movimento.

O planejamento, a nosso ver, não é uma ação que se desenvolve numa relação de dependência com o pedagogo. O professor precisa ter autonomia para efetivar sua ação na escola. Em contrapartida, o pedagogo é o profissional que faz a mediação entre as ações dos professores com as aprendizagens dos alunos, por isso precisa participar e se envolver com essas ações de planejar, pois pode trazer novas ideias, mediar conflitos, pensar em novas estratégias de trabalho, fazendo com que o professor vislumbre novas possibilidades de ação a partir do complexo cotidiano em que atua.

No que se refere à Educação Especial, percebemos a importância de acompanhamento por parte da pedagoga das ações planejadas pela professora especializada, já que, muitas vezes, ela sentia necessidade de sentar com os professores e a pedagoga para não vivenciar, no contexto escolar, o sentimento de

solidão e de falta de articulação de seus fazeres com as ações da sala de aula comum.

O momento de planejamento é muito complicado. Sinto falta de sentar com as professoras, a pedagoga, mas acaba que fica tudo muito corrido. Enquanto isso, preparo meu planejamento e vou desenvolvendo sozinha. Está tudo registrado no meu caderno. Essa prática precisa melhorar, senão fica a sensação que estamos trabalhando sozinhos (SANDRA – PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Ao analisarmos a fala da professora, observamos a importância atribuída pela professora da Educação Especial ao desenvolvimento de uma ação mais articulada com os demais professores regentes. A partir dessa articulação, novas ações podiam ser implementadas, já que observamos, muitas vezes, essa docente organizando, sozinha, seu planejamento, bem como a utilizando dos diversos espaços da escola, como biblioteca, a sala de informática, o pátio da escola e a sala improvisada para atender aos alunos, de acordo com o horário por ela elaborado.

Capelini (2004) argumenta que as ações articuladas beneficiam a ação pedagógica dos professores do núcleo comum e os de Educação Especial. Para o primeiro grupo de professores, possibilita a construção de conhecimentos sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para o segundo, a interlocução dos aportes teóricos da Educação de maneira mais ampla com os da Educação Especial e da inclusão escolar. Concomitantemente, beneficia a aprendizagem dos alunos, pois podem contar com estratégias de ensino mais compatíveis com seus percursos de aprendizagem.

O planejamento evita que ações sejam improvisadas. Muitas vezes, na escola, o professor de sala de aula comum pensa em uma atividade e o professor de Educação Especial projeta outra. Tudo isso pensando em uma mesma criança. Esse movimento não permite a esses profissionais acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, suas conquistas, suas demandas de aprendizagem e, simultaneamente, não possibilitar que os professores vivenciem experiências de sucesso e de formação continuada sobre o trabalho educativo escolar com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em processo de inclusão escolar.

Eu sinto que, de vez em quando, você percebe que o movimento é muito grande. É muita demanda! Eu, às vezes, não dou conta, pois precisamos

de muita criatividade e tempo para preparar o material. O planejamento coletivo não tem dia certo. A professora da Educação Especial traz uma coisa diferente. Eu trago alguma outra coisa. Dou para o João e mostro para ela. A professora sempre faz umas dinâmicas diferentes. É uma parceria, mas a gente não tem tempo todo o dia para planejarmos juntas (ESTELA – PROFESSORA REGENTE).

Segundo Vieira (2012), na desarticulação, muitos trabalhos especializados são realizados em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração, estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito.

Para o autor, essas atividades pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais ampla. Reduz-se todo esse movimento a trabalhos com jogos, atividades de recorte e colagens, uso de materiais pedagógicos, mas com poucas interseções com uma ação planejada que faça dialogar as ações da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado.

Por isso, temos apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado a se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro uma proposta de atendimento educacional especializado que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos [...]. Dessa forma, temos nos perguntado se o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum. Lógico, não de forma substitutiva, mas por meio de ações articuladas pela via da colaboração entre professores regentes e de apoio especializado (VIEIRA, 2012, p. 28-29).

Os espaços de formação continuada também ganharam nossa atenção no processo de coleta de dados no cotidiano do CMEI “Alegria da Criança”. No que se refere à formação organizada pela Secretaria de Educação, percebemos a necessidade e o anseio dos professores em terem maiores oportunidades de encontros para aprofundamento das questões da Educação Especial.

A Rede está oferecendo, este ano, formações, mas eu não vi nada no sentido específico das síndromes, da Educação Especial. Esse mês começou a formação com os professores. Já tivemos recentemente com as professoras do Grupo 3. Vamos ter outros encontros, agora, com grupo quatro, Grupo 5 e 6. Depois teremos com os Grupos 1 e 2. (AMANDA - PEDAGOGA).

Com relação à Educação Especial? Temos que avançar. A professora da Educação Especial vem participando das formações, mas eu acho que os professores de sala, os profissionais da secretaria das escolas também

precisam de momentos de formação. O que é oferecido ainda é muito pouco (ANGELA-DIRETORA).

Penso que a Secretaria de Educação poderia promover momentos de formação para o professor de Educação Física direcionado para a nossa prática com os alunos com deficiência. Não há um direcionamento para o trabalho com crianças com deficiência na área de Educação Física (DEBORA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Entendíamos os relatos trazidos pelos professores sobre a necessidade de ampliação das propostas de formação no âmbito da Educação Especial, pois, como salienta Nóvoa (apud JESUS, 2005, p. 206-207), “[...] a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências”.

Em contrapartida, compreendíamos o desafio da Equipe Central em promover formação para os professores da rede, pois a Secretaria de Educação conta com 1.718 profissionais atuando somente na Educação Infantil. Dessa forma, paramos muitas vezes para pensar: como promover uma proposta de formação para todos esses profissionais? Essa reflexão nos permitia entender que a formação dos profissionais da Educação é uma ação a ser assumida tanto pela Secretaria de Educação quanto pelos professores e pedagogos, pois, como alerta Vieira (2008, p. 223),

Vivenciar esses momentos de encontros, diálogo, reflexão, crescimento pessoal e profissional nos permitia pensar que a formação contínua faz parte de nosso processo de desenvolvimento humano e profissional, pois, à medida que enfrentamos e vencemos os obstáculos da vida, crescemos, amadurecemos, aprendemos a olhar o mundo com outros olhos, produzimos conhecimentos, formamo-nos continuamente. Esses movimentos nos faziam refletir sobre o que temos chamado/considerado formação contínua nos dias atuais, pois não podemos encurralar esses processos somente a encontros agendados, reuniões, planejamentos, estudos, pois nossa vida, nossa presença neste mundo, nossa atuação profissional, nossos encontros e desencontros são movimentos que nos falam de formação. Formamo-nos para ser gente, profissionais, pais, filhos, educadores e educandos. Formar é viver. É encenar/incorporar os diferentes personagens que a vida nos proporciona e nos permite viver, no âmbito profissional, familiar ou afetivo.

Em diálogo com a Equipe da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (Seme central), fomos informada de que, em todas as formações organizadas pelas gerências e coordenações da Seme, a Educação Especial esteve presente trazendo as discussões da área. Nos seminários, nas reuniões com professores, pedagogos e dirigentes escolares, nas assessorias

técnicas e em outros espaços formativos, a área vem sendo debatida, embora a promoção de uma proposta formativa mais contínua seja uma abordagem interessante para a reflexão e aprofundamento teórico e prático da modalidade.

A Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial tem trabalhado de forma colaborativa com as Gerências de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Formação da Educação Básica. É difícil fazer uma formação específica da Educação Especial para todos os profissionais da rede. Temos aproveitado todas as oportunidades para dialogar com os profissionais das unidades de ensino. Este ano, a Gerência de Educação Infantil fez uma formação para as Auxiliares de Educação Infantil (AEI), então tivemos um grupo de trabalho específico para tratar da Educação Especial. Todas as AEIs passaram pelo GT. Tivemos, ano passado, o Seminário de Educação Infantil. Em uma das mesas, tivemos as discussões da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Estamos sempre nas escolas dialogando com os professores. Em todas as reuniões de diretores e de pedagogos, a Educação Especial se faz presente. Temos feito formação com as professoras da modalidade e elas são incentivadas a ampliar o debate com as unidades de ensino. A ideia é produzir essa rede e levar as discussões da área para todas as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (TÉCNICO DA SEME).

Jesus (2002, p. 9) nos diz que o desafio de educar na diversidade nos revela a necessidade de “[...] conhecer funções, papéis, atitudes de cada um e o espaço ocupado por todos os envolvidos para que, de fato, possamos intervir pela via da formação e do trabalho em colaboração”. A busca por articulações dentro da Secretaria de Educação para investimento na formação dos profissionais da Educação, a nosso ver, é uma ação interessante que pode fortalecer os trabalhos da escola em função da escolarização dos alunos.

Parece-nos que a ideia de colaboração também é assumida pela própria Secretaria de Educação, pois, se a orientação é que professores do núcleo comum atuem de forma articulada com os docentes de Educação Especial, essa mesma ideia se presentifica quando a Coordenação de Educação Especial passa a articular suas ações com as das demais gerências e coordenações. Esse movimento dialoga com o pensamento de Nóvoa (apud JESUS, 2005, p. 206-207) quando afirma que “[...] a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências”.

Além desse movimento, fomos informadas pela direção da escola, que a Secretaria de Educação incentiva as unidades de ensino a elaborar seus calendários de

formação em contexto. A proposta é apresentada à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação Básica (GFDE), encarregada de coordenar os processos de formação dos profissionais da Educação. Com essa ação, a Secretaria de Educação acompanha o desenvolvimento das formações e certifica os profissionais que dela participaram. A partir desse movimento, quinzenalmente, à noite, os professores do CMEI “Alegria da Criança” constituíam propostas de formação, embora nem todos puderem participar considerado o horário do encontro.

Na maioria das vezes, a formação é bem diversificada. As que eu participei, este ano, aconteceram na escola, nos momentos de estudos. Até então, não discutimos sobre Educação Especial (DEBORA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Temos formação continuada também na escola. Nesses espaços, estamos primando pela reescrita do PPP. Uma tentativa de ressignificação do PPP da escola. Estamos estudando sobre as normas gerais. Daqui a uns dias, vamos falar sobre as nossas concepções. Ai entrará a questão da Educação Especial (AMANDA -PEDAGOGA).

O trabalho pedagógico na escola e o lidar com as crianças se configuravam em uma rica oportunidade de formação em contexto. As trocas de ideias, a colaboração, a troca de um texto, uma reflexão sobre a aprendizagem do aluno faziam da escola um espaço de trabalho para o professor, mas também uma oportunidade de formação em contexto por meio da ação-reflexão-ação do fazer docente mediante a diversidade presente no contexto da sala de aula.

Nós precisamos de mais formação, porque como eu te falei, tenho 31 anos de magistério. São 31 anos de trabalho efetivo em sala de aula. Nunca tinha trabalhado com criança autista. Então, quer dizer, esse ano são dois casos na minha sala e você não tem formação nenhuma. Aí eu tenho que propor uma aula diferente. Então, eu trouxe os materiais, eu pesquisei alguma coisa. A professora de Educação Especial trouxe alguma coisa para lermos (ESTELA - PROFESSORA REGENTE).

Esse movimento nos faz perceber alguns desafios a serem ainda superados para que o processo de inclusão seja fortalecido. Ao passo que os professores já produzem ações, visando a compreender o processo ensino-aprendizagem dos alunos, é necessária a sistematização de espaços de formação e de debate contínuo sobre os pressupostos da inclusão escolar. Diz a professora: “A professora de Educação Especial trouxe alguma coisa para lermos”. Essa

afirmativa nos coloca a refletir: É uma tentativa, mas basta? É preciso o aprofundamento teórico e prático sobre como as crianças aprendem, sobre como dão sentido ao que lhes é ensinado e os usos que fazem do conhecimento produzido no contexto social e escolar. Assim, a formação demanda investimentos e um planejamento sistemático de sua execução no contexto da escola.

Pensar a formação dos educadores nos faz recorrer à Oliveira (2007), pois, para a autora, a escola pode ser assumida como um rico espaço de formação. À medida que os docentes passam a problematizar os fatos que vivenciam, no transcorrer de suas jornadas profissional e formativa, lançam um olhar crítico e reflexivo sobre si e sobre sua atividade profissional. Encontram, nesse movimento, uma possibilidade de buscar novas oportunidades de formação e de atuação docente no contexto da diversidade/diferença humana.

Finalizando esse eixo, percebemos a relevância de fortalecermos os espaços de planejamento e de formação no cotidiano da escola, pois, como salienta Ferreira (2007), são ações que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a construção de novas lógicas de ensino pelos professores. Ressaltamos também a importância do Projeto Político-Pedagógico, pois é por meio dele que a escola pode conhecer a comunidade em que se insere e as metas e ações a serem implementadas para a oferta de Educação com qualidade para os estudantes. Por último, há necessidade de desenvolvermos ações de colaboração entre os profissionais da Educação, já que, por meio dessa estratégia, é possível combater a solidão que acomete muitos professores em sala de aula e a sensação de que estão sozinhos e sem apoio para o desenvolvimento de propostas pedagógicas comprometidas com a escolarização de todos.

EIXO 3 – Concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa e da família sobre a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger

A análise sobre as concepções dos profissionais do CMEI “Alegria da Criança” e da família sobre a inclusão da criança com Síndrome de Asperger nos aproxima do pensamento de Cruz (2013), quando destaca que o conceito de inclusão e seu público-alvo sofreram mudanças ao longo da história da Educação Especial. Por isso, muitas reflexões sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram se constituindo a partir do momento em que foram observadas as práticas inclusivas no cotidiano da escola e o que é contemplado pela legislação referente à inclusão.

Diante desse contexto, destacamos a importância de questionarmos as concepções de inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger de acordo com a família e os profissionais da escola. Quando perguntamos o que seria inclusão escolar para a família, deparamo-nos com o seguinte relato: “[...] inclusão [...] é tratar ele como todos. Como normal [...], porque ele está lá como todos, ou seja, para aprender, para fazer e não para passar a mão na cabeça” (MARCIA – MÃE DO JOÃO).

A fala da mãe traz um conjunto de elementos que precisam ser considerados, dada a sua complexidade. Primeiro, é preciso tratar João como todos os outros. O que seria esse tratamento? Tratar a criança como todos não pode significar possibilidade de desmerecer certas singularidades que a torna um sujeito único e dotado de uma história social e particular de existência. A nosso ver, esse tratamento igualitário precisa ser assumido como um compromisso ético e político no sentido de entender a criança como um sujeito de direito que aprende, pois temos ainda a dificuldade de subjetivar pessoas que apresentam algum tipo de deficiência como sujeitos históricos e sociais que se constituem na cultura, produzindo também cultura.

Eu tenho uma visão muito simples, parto do pressuposto de que cada criança é diferente, cada criança deve ser atendida de acordo com suas necessidades para atingir aquele determinado objetivo [...]. É uma questão de ter seus direitos respeitados [...]. Todos nós precisamos estar inseridos, independente se temos uma deficiência ou não [...] (SANDRA - PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Marques (2007, p. 146) revela que vivemos em uma sociedade marcada pelo preconceito e pela competição. Nessa sociedade, “[...] por prepotência dos ditos ‘normais’, [vários grupos sociais] procuram estabelecer os limites do outro, como se

este fosse um inválido e, conseqüentemente, um ser digno apenas de 'caridades' marginalizadoras e humanamente humilhantes".

Outro ponto a ser destacado são os pressupostos da normalidade que imperam sobre o pensamento humano. Havia o desejo de João de ser tratado como os normais. Vivemos ainda presos à ideia de que existem pessoas normais e anormais. Desse modo, paramos para pensar: o que seria o normal e o anormal? Muitas vezes, a sociedade diz que os anormais são aqueles que rompem com os padrões estabelecidos.

Nesse sentido, concordamos com Mendes (1995), quando nos diz que o conceito da normalidade produzido pela Medicina, desde o início do século XVI, contribuiu para que a sociedade categorizasse quem era normal e quem era anormal. O normal é o sujeito considerado produtivo e com ações dentro de uma lógica capitalista e hegemônica. Os demais grupos que não se enquadram nesse pressuposto são considerados desviantes e um risco para essa sociedade excludente. Esse processo atravessado pela normalidade e anormalidade também é problematizado por Ferreira (2005, p. 147), quando argumenta:

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal.

João, para se tornar um sujeito de direito, não precisava ser mensurado a partir dos padrões estabelecidos pela escola/sociedade para se tornar estudante. João era único, era singular, constituía e se constituía por meio de uma história social e particular de existência. Nesse sentido, era importante entender que João não se resumia à Síndrome de Asperger. Ele era uma criança. Uma criança com seus gostos, com sua cultura, com seus desejos, com suas manias, com suas predileções e com seu jeito próprio de produzir conhecimento, como qualquer outro ser vivente.

Em contrapartida, não podíamos desmerecer que a síndrome produzia questões que não podiam passar despercebidas, caso contrário não seria necessário instituir

políticas públicas para garantir a inclusão dessas crianças na escola. Precisamos ter outros olhares sobre o tratamento dado à igualdade e à diferença humana. Tratar todos como iguais significa entender o humano como sujeito de direito. Lidar com a diferença simboliza reconhecer cada pessoa como sujeito único e válido. A diferença, nesse contexto, deixa de ser sinônimo de desigualdade.

[...] Ninguém pode ser otimista a ponto de se permitir pensar que os procedimentos de semelhante educação irão permitir que qualquer comportamento de anormal seja colocado definitivamente no caminho do normal. Apenas supomos que ainda não conhecemos um centésimo daquelas possibilidades que estão contidas na educação social, e se pode falar da completa superação das deficiências ao menos temos pleno fundamento para afirmar que, sem esse tipo de educação, qualquer outra é incapaz de dar formas socialmente úteis a esse comportamento normal (VIGOTSKI, 2010, p. 390).

Assim, não há como acompanhar o processo de desenvolvimento de João tomando como referência os demais colegas de sua sala, pois ele apresenta características peculiares e que precisam ser trabalhadas de maneira diferenciada para que sua aprendizagem se efetive de forma satisfatória. Esse raciocínio nos remete ao pensamento de Vigotski (1997), quando afirma que o fato de a criança ter deficiência não significa que ela não se desenvolva, mas que precisa conviver em ricos contextos de mediação pedagógica que favoreçam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores que ocorrem de maneira diferenciada de sujeito para sujeito, nunca de forma homogênea e padronizada.

A fala da mãe nos faz pensar que a aprendizagem humana, na escola, não se resume a mudanças de comportamentos pelas crianças ou pelo recebimento de um tratamento bondoso pelos professores. A escola é um espaço de apropriação do conhecimento. É um ambiente em que as crianças podem aprender como os outros. Nesse sentido, encontramos outras possibilidades de entendermos o que denominamos socialização. O princípio inclusivo prima, especialmente, por uma readequação da escola à criança, demandando a construção de iniciativas, possibilidades criativas, aprendizados, fazendo-nos entender, que, por meio da apropriação do conhecimento, todo ser humano tem a possibilidade de se socializar, ou seja, se constituir sujeito pelo do acesso à cultura.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas

que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

Quanto à concepção dos profissionais que atuam no CMEI “Alegria da Criança”, encontramos vários pensamentos sobre o que vem a ser a inclusão da criança com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas unidades de ensino regular. Há a consciência da inclusão escolar como um movimento que postula pela garantia do direito à Educação para os grupos de pessoas excluídas dos cotidianos escolares. Nesse movimento, há o reconhecimento de que a escola precisa se articular para que a criança tenha ampliadas suas oportunidades de aprendizagem na relação que estabelece com seus pares, como já sinalizado em vários estudos, como o de Drago (2013) e o de Chiote (2011).

O maior gatilho para a inclusão na escola é a inserção. Eu volto a falar naquela visão de aproximar a criança das ações coletivas que estão sendo postas, dos interesses coletivos para que ela não fique à parte, não seja um apêndice dentro da sala de aula (AMANDA - PEDAGOGA).

Temos que incluir, sim. Cada vez mais é necessário. Há algum tempo, a gente tinha algumas crianças com deficiência na escola. Era uma criança em um universo... em turmas. Hoje, a gente tem pelo menos dois ou três em cada sala de aula. O desafio só está aumentando (ANGELA - DIRETORA).

Com certeza precisamos incluir as crianças com deficiência porque a legislação é clara quando diz todos têm direitos iguais (ESTELA - PROFESSORA REGENTE).

Segundo Drago (2013), a inclusão se fundamenta no reconhecimento da diferença humana como uma ação potencial. O contato entre sujeitos diferentes e o compartilhamento de várias possibilidades de existência e de ideias é o que dá sustentação à ideia de pensarmos a escola como espaço de todos. “[...] Essa diversidade tem feito a escola rever o modo como vê e percebe o ser humano para além de meras características físicas, mentais e/ou intelectuais” (DRAGO, 2013, p. 20).

Para Chiote (2011), o desafio que se coloca para a escola é construir um novo/outro olhar sobre o estudante com deficiência, ou seja, um sujeito que apresenta especificidades, mas, sobretudo possibilidades. Nesse movimento, os professores terão maiores possibilidades de se constituir profissionais da Educação

que assumem o ato pedagógico atrelado à diversidade/diferença humana, podendo romper com o não saber, transformando a experiência cotidiana em conhecimento.

No entanto, como podemos ver nos discursos dos professores, o trabalho pedagógico atrelado à diversidade presente na sala de aula comum se configura em um desafio para esses profissionais. Os professores reconhecem que o lugar da criança é na escola, mas como garantir acesso ao conhecimento elaborado se torna uma pergunta repleta de interrogações. Como acompanhar processos se configura em outra pergunta. Os professores dizem que o desafio não é só pensar na criança com deficiência, mas em todas. Como pensar nessa dinâmica em uma sala de aula composta por vinte e poucos alunos? Esse movimento desafia o professor, pois ele precisa mediar vários contextos de aprendizagem que não podem ser respondidos com respostas únicas e olhares homogêneos.

Eu tenho 22 crianças. Então, eu teria que ter um planejamento para cada uma, pois cada criança é diferente. Cada criança requer uma atenção diferente, responde de forma diferente. O João responde de forma diferente, mas eu acho que, na sala de aula, trabalhar dessa maneira é um desafio [...]. Eu sinto que a gente não tem essa prática. Não tem conhecimentos suficientes para trabalhar com criança com essa Síndrome (ESTELA – PROFESSORA REGENTE).

A inclusão, além de ser importante, é um processo. Percebo que temos tentado fazer a inclusão dos alunos com deficiência, mas temos que pensar sempre em todos, independente, se tem ou não uma deficiência (SANDRA - PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Essas falas nos remetem aos estudos de Drago (2011), Montoan (2003) e Pietro (2006), quando dizem que a mera matrícula não garante a inclusão da criança na escola. Para que haja inclusão, precisamos de políticas públicas para acesso, permanência e aquisição de conhecimentos com qualidade socialmente referenciada, mas também uma atitude do professor sobre sua profissão e sobre o compromisso de pensar que toda criança tem o direito de aprender, conforme podemos perceber no relato da professora de Educação Especial: “ [...] **Eu penso que alguns profissionais ainda não compreendem o sentido da inclusão. Deveriam saber: por que incluir? Eu vou incluir quem? Se não houver uma reflexão individual, vamos continuar trabalhando sozinhos**” (grifos nossos).

De acordo com os estudos de Drago (2011), podemos entender que a inclusão escolar é um processo de ressignificação da prática pedagógica que visa à participação das crianças no contexto da educação comum, independentemente de

suas peculiaridades. Corroborando o processo, Padilha (2005) diz que a complexidade de educar na diferença vem reafirmando a importância de investimentos na formação inicial e continuada de professores, pois,

[...] Se entrar no mundo da, é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?) [...]. Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], porque essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais por um certo 'empurrar para frente' indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental? (PADILHA, 2005, p. 135-136).

Nesse movimento permeado pela ideia da inclusão como um direito que precisa ser materializado em ações pedagógicas, outros pensamentos são destacados. Segundo a professora de Educação Especial, a inclusão escolar requer colaboração e uma mudança de pensamento por parte dos profissionais da Educação. Demanda que a criança seja subjetivada em sua totalidade, ou seja, como um sujeito que precisa se apropriar de conhecimentos comuns e específicos. A criança precisa ser assumida como um compromisso de todos e não como uma responsabilidade única da Educação Especial.

[...] acho que falta a visão de incluir. Ninguém ainda pensou no sujeito como um todo. Penso que falta pensar como fazer as atividades, como adequar as atividades e mantê-lo ali junto com a turma [...]. Às vezes, é mais um aluno. É um aluno que não é da professora regente. É da professora de Educação Especial. É da estagiária [...] (SANDRA – PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Mais uma vez, encontramos a implicação do trabalho colaborativo no processo ensino-aprendizagem dos alunos. O aluno é de responsabilidade de todos. Professores do núcleo comum e de Educação Especial trazem experiências e conhecimentos que, se somados, podem apontar a construção de novas lógicas de ensino e de contextos favorecedores da aprendizagem.

Sacristán (2000) alerta que a função da escola é garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, precisando que as diferenças sejam respondidas com metodologia adequada, propostas que não segreguem os alunos e a articulação das atividades e conhecimentos de todos os profissionais envolvidos com a aprendizagem dos alunos.

A escola precisa ser vista como uma organização viva que também se constitui pela interação entre as pessoas. Dessa forma, para a oferta de ensino e aprendizagem, precisamos trazer para os cotidianos escolares os recursos e apoios necessários. No entanto, precisamos pensar que não basta somente ter esses elementos na escola, mas construir conhecimentos sobre como explorá-los de forma a garantir que o aluno tenha acesso ao currículo, porque é por meio desse instrumento que esse sujeito tem acesso ao conhecimento elaborado, função social da escola (VIEIRA, 2012, p. 200-201).

Nessa dinâmica de reconhecimento do direito à Educação e dos desafios de constituir a escola inclusiva, encontramos profissionais que demonstravam preocupações em compreender como a criança se apropria do conhecimento e dá sentido às questões vividas na escola. Esse processo é permeado por muitos questionamentos, dúvidas e até por um sentimento de impotência mediante as respostas encontradas para a escolarização da criança.

Esse contexto releva a importância de ações de colaboração e de assunção da escola como espaço de formação, tomando como eixo desse processo os desafios da prática. Fala-nos do desafio do pedagogo no cotidiano escolar, pois remete a um profissional que tem a tarefa de coordenar os trabalhos pedagógicos e a formação dos professores.

Um dos maiores desafios para mim é perceber como essa criança se percebe nesse meio [...]. Tenho refletido e pensado até que ponto eu consigo fazer com que esse espaço tenha sentido para a criança. Não tem sentido para mim somente eu me realizar enquanto professora, mediante as respostas que ele me dá. Eu tenho também que ter uma percepção de que essas respostas têm significado para essas crianças. Fico pensando: o que eu proporciono tem significado? As respostas têm vindo para mim como significado desse sujeito? Quando eu faço... quando eu proporciono... eu proporciono com uma intenção. Um significado para mim enquanto profissional. Mas eu também entendo que a resposta tem que vir da criança. Tem que ter um significado para ela. Senão, a escola não tem sentido (AMANDA - PEDAGOGA).

Pensando sobre as questões apontadas pela pedagoga, encontramos, nos diálogos firmados com a professora de Educação Física, algumas reflexões para pensarmos sobre as questões levantadas, pois a docente relata que a criança vai

significando o espaço escolar por meio das relações que estabelece com seus pares e pelas mediações constituídas pelos educadores. Por isso nos fala essa profissional que é importante acompanhar movimentos e manter um olhar centrado na criança para perceber como ela significa o que lhe é ensinado, as relações de convivência e as ações que produz para se apropriar dos conhecimentos produzidos na coletividade da turma. Para essa professora: “[...] na escola é uma adrenalina tão forte, um movimento tão grande que, muitas vezes, a gente não percebe que as crianças podem aprender uma com as outras. É preciso um outro olhar. É preciso mediar para que ela venha aprender”. Por isso, Góes (apud FERREIRA, 2005, p. 151-152) entende que o professor é o profissional que se mostra:

[...] orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência.

A necessidade de acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos releva a importância de a Educação Especial transversalizar as ações de todos os profissionais da escola. Reconhecemos que há certa rotatividade docente, pois muitos são contratados e temos aqueles que buscam trabalhar em outras unidades de ensino, por meio do que denominamos remoção de professores. Por isso, a Educação Especial precisa integrar a Proposta Pedagógica da unidade de ensino, até porque, independentemente da entrada ou saída de profissionais, ela estará consolidada, já que foi construída na coletividade e praticada pela comunidade escolar, evitando, assim, que a potencialização de suas ações venha a ser abalada pelas mudanças produzidas no corpo pedagógico da escola.

O maior desafio é isso, é você não conseguir começar um trabalho e dar continuidade. Por exemplo, Amanda é uma pedagoga maravilhosa. Ela está na minha cadeira. Ano que vem, ela não está aqui. O diretor deveria ter autonomia de poder e chegar à Secretaria de Educação e falar: ‘Estou com uma pedagoga que começou um trabalho com um número significativo de crianças com necessidades especiais. Eu não gostaria de interromper esse trabalho. Permita que ela fique, enquanto eu estiver na direção’. O caminho é esse! Enquanto minha cadeira estiver vaga não pode vir um pedagogo fixo para cá. É uma questão boba, pequena e burocrática, porque, se acabar o meu pleito e eu voltar para minha cadeira, eu continuo o trabalho, mas, se Amanda sair e entrar

outra...Começa tudo do zero e não é fácil. Ela é uma pessoa boa e preparada. Pode vir uma pedagoga de contrato para cá que nunca trabalhou na Rede. Aí eu vou ter que dar graças a Deus, se ela entender um pouquinho do dia dia da Rede e dessa dinâmica que a gente está construindo este ano aqui, no CMEI (ANGELA - DIRETORA).

Outra questão verificada é que a matrícula de crianças apoiadas pela modalidade de Educação Especial fazia com que os professores também buscassem por formação. Fazia com que compreendessem que esse processo os desafiava a repensar as práticas pedagógicas diferenciadas. Contribuía para que outras crianças aprendessem a conviver com as diferenças humanas, problematizando questões como o preconceito.

É muito importante fazer movimentos. A gente vai fazendo tentativas. Na ação pedagógica, também existem tentativas, erros e acertos. À medida que a gente proporciona e não acontece, a gente repensa e faz outra coisa [...]. Assim deve ser com todas as crianças. Por exemplo, João participa das aulas de Educação Física. Ele vai ao refeitório, vai ao pátio, busca pela autonomia nos espaços, como banheiro, por exemplo. As meninas (estagiárias) acompanham, estão supervisionando, mas já vai dando autonomia para essa criança. Tem mais independência para fazer o uso dos próprios materiais em sala de aula. É convidada a agir como as outras crianças, a chegar, a abrir a mochila, a pegar a agenda, a colocar sobre a mesa. É uma rotina de ação que as crianças têm. A gente não percebe o João como uma criança doente, incapaz, mas reconhecemos que ele tem um tempo diferente para as ações (AMANDA - PEDAGOGA).

Além da busca pela formação, percebíamos que a tentativa da escola em se constituir em um espaço inclusivo possibilita a aproximação da relação família e escola. Para Sobrinho (2009), uma das tarefas da escola é buscar parcerias com os familiares dos alunos. No entanto, é preciso que fique claro que o processo de escolarização é uma tarefa da escola. Segundo o autor, momentos de encontros entre família e escola são ricas oportunidades para o diálogo, trocas de experiências e desenvolvimento de ações de colaboração.

A mãe já veio algumas vezes. O pai a gente conhece. A gente tem um bom diálogo. Aparentemente, sentimos que ela confia no trabalho da escola. Precisamos que ela entenda que a escola necessita da família junto com a escola. Ela autoriza que ele participe de todas as atividades. É uma coisa que parece que é simples, mas a gente percebe que há credibilidade. A turma fez uma aula passeio e o João foi. Ela autorizou e não se mostrou insegura em deixá-lo participar. Ela esteve na escola, conversou bastante conosco, até você acompanhou conversa, lembra? Então, foi interessante, foi uma forma de se aproximar (ESTELA – PROFESSORA REGENTE).

Estamos abertos ao diálogo com as famílias. Procuro ser uma diretora presente e, quando os pais me procuram, nós sempre conversamos. A mãe de João é uma boa mãe. É uma pessoa presente. É uma mãe que já veio à escola para conhecer, porque ele era atendido em outro CMEI. Por

causa da dificuldade com o transporte, então, ele foi transferido para cá. Ela veio conhecer. Ela é uma mãe consciente (ANGELA - DIRETORA).

Conhecer as concepções da família e da escola nos permitiu aprender a acompanhar movimentos. O processo de inclusão escolar é uma ação que nos desafia. É um direito constitucional que precisa ganhar vida na escola, portanto tem nos desafiado a subjetivar os alunos como sujeitos de direitos, os profissionais da Educação como indivíduos capazes de criar novas lógicas de ensino e a escola como locus de atuação e de formação docente até porque,

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, 73).

Nessa mesma via, a importância de atuarmos de forma colaborativa, encontrando, em nossos pares, novas possibilidades de ação, de reflexão e de fazer docente para que todas as crianças tenham o direito de estudar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, conforme prescreve a Constituição Federativa do Brasil de 1988, pode fazer com que tais crianças ultrapassem as prescrições médicas, contrariando, por exemplo, conclusões casuísticas que encerram a criança com Asperger em aspectos meramente biológicos.

EIXO 4 – Principais possibilidades e ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo ensino-aprendizagem de crianças com a Síndrome de Asperger

No cotidiano do CMEI “Alegria da Criança”, existiam vários desafios, mas também várias tentativas de escolarizar as crianças. Neste item, discutiremos como o processo de inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento ia movendo a escola a se pensar para se configurar inclusiva. Um longo caminho será ainda trilhado, mas vários passos já foram dados.

Segundo Vieira (2012), a escola inclusiva é aquela que se desafia cotidianamente para ensinar aos alunos. É uma instituição que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais. É uma escola que

[...] nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante (VIEIRA, 2012, p. 58).

Mesmo com grandes desafios a serem superados, gostaríamos de destacar alguns elementos observados no cotidiano do CMEI “Alegria da Criança”. A lógica de que a escola é um espaço destinado à apropriação do conhecimento para a criança com deficiência torna-se uma ideia já assumida pelos profissionais que nela atuam. Há movimentos que buscam romper com o pressuposto da escola como espaço de socialização, entendido como a convivência da criança com deficiência com outros sujeitos, sem uma relação direta com a aprendizagem. Como ensinar à criança é uma preocupação, mesmo que essa pergunta ainda procure por uma resposta. Há a assunção de que a escola precisa buscar possibilidades para garantir que essas crianças se apropriem dos conhecimentos elaborados, considerando os objetivos da Educação Infantil.

Esse contexto leva a escola a refletir sobre outros alunos que não apresentam deficiências, mas que são atravessados por outras questões, familiares, sociais, cognitivas e pela própria ação do educador. Há o desejo de ver as crianças crescendo. Há a aspiração de que elas saiam da unidade de ensino com vários saberes e várias necessidades potencializadas. Esse movimento é uma tensão, pois, ao passo em que se configura em uma ação que desafia a escola, demonstra que o grupo não está parado e alheio às necessidades das crianças.

Há um esforço muito grande para que a aprendizagem aconteça da melhor forma. Não alcançamos o ideal, mas a gente também não se esbarra nas impossibilidades. Estamos sempre buscando alguma coisa e pensando. Eu reconheço que precisamos alcançar coisas. Às vezes, a própria rotina da escola nos impede de pensar possibilidades. O movimento da escola é muito intenso e tenso. Não é só intenso. É um movimento tenso, porque há prazos, há pessoas, há realidades que temos que dar conta e não é só a realidade dos alunos com necessidades especiais. Eu tenho alunos que não têm necessidades especiais, mas têm necessidades sociais que são gritantes. Eu tenho que compreender esse aluno, buscar possibilidades. A criança especial é amparada. E esse outro? Eu tenho crianças que têm necessidades familiares que fogem do pedagógico. Essa situação está presente na nossa escola. Não é uma desculpa para não se fazer o melhor para os alunos com necessidades especiais. É uma realidade que demanda ações e tempo. Isso influencia no meu trabalho, ou seja, em pensar nas crianças como eu precisaria pensar (AMANDA - PEDAGOGA).

Outra questão a ser destacada diz respeito às práticas pedagógicas. A inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento tem desafiado os professores. Esse desafio tem produzido movimentos. O aluno está na escola. As famílias já compreendem que a escola é espaço de aprendizagem. Esse movimento tem levado os professores a ousar, a desenvolver projetos e planejar ações para que as crianças possam ter ampliadas suas possibilidades de aprendizagem na escola.

Observo que a equipe tem ousado mais. Por exemplo, as crianças têm saído mais para visitas de estudos. Mesmo não tendo o espaço/ambiente ideal para aprendizagem os profissionais criam estratégias, confeccionam materiais interessantes, desenvolvem atividades lúdicas envolvendo desenho, escrita e colagem; livros de histórias, vídeos, músicas, programas específicos no laboratório de informática. Sinto que faltam outros materiais para Educação Física, mas acabo me virando com o que a escola tem (DEBORA-PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Na escola os professores utilizam materiais bem diversificados para o desenvolvimento das atividades como joguinhos pedagógicos, livros literários, cartazes, dentre outros (AMANDA - PEDAGOGA).

O próprio processo de pesquisa no cotidiano da escola possibilitou que seus profissionais ousassem e constituíssem novas lógicas de ensino, pois, a partir do momento em que observamos que João dominava bem o uso do computador, incentivamos os professores a permitirem que João utilizasse o recurso em sala de aula, situação que favoreceu uma maior interação do aluno com as atividades planejadas. Esse incentivo de seu por meio de conversas informais que permitiram que pudéssemos discutir o interesse do aluno pelo computador e a possibilidade de

envolvê-lo nas atividades programadas para a sala de aula. Já que João tinha maior dificuldade em utilizar o lápis e o caderno, o computador era o equipamento que o atendia dentro de suas necessidades. Reconhecíamos que o uso do equipamento também poderia ser um movimento extensivo para todas as crianças. No entanto, ocupávamos o lugar de pesquisadora e aprendemos que era preciso negociar e produzir movimentos dentro das pequenas brechas dadas pelos profissionais da escola. Para aquele momento, o uso do computador por João em sala de aula foi o movimento possível.

Pensar em como atrair a atenção de João e de como envolvê-lo na aula também foram atividades presentes nas atitudes dos profissionais que com ele atuavam. Por que não levar o computador para a sala de aula, já que era um instrumento que chamava a sua atenção e favorecia o seu aprendizado? Enquanto os alunos desenvolviam a atividade utilizando o caderno, João trabalhava com o computador. Com isso, o envolvimento do estudante se tornava mais possível e significativo, fazendo com que a professora reconhecesse a possibilidade de envolver aquela criança em seu planejamento (Fotos 8 a, b,c).



Fotos 8 a, b,c – João trabalhando com o computador em sala de aula

Sobre o envolvimento de João na aula, por meio da utilização do computador, assim refletiam as professoras:

Eu achei que foi positivo, produtivo. Se fosse de uso comum, diário, com certeza ele já teria superado essa questão de espaço, organização da informação. Eu achei muito interessante o fato dele ter atenção, se localizar, olhar para o quadro e buscar informação. Em relação à escrita é tudo como eu já imaginava. Ele só esquece algum detalhe do sinal que tem que apertar o sinal antes. Mas eu avaliei como positivo. Poderia realmente estar usando isso sem precisar sair da sala de aula (SANDRA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Minha preocupação era como as outras crianças iam reagir. Eles queriam chegar perto e participar, mas eu acho que foi bem positivo. Eles entenderam a proposta. A questão do João é o tempo, porque ele não se concentra. Ele quer fazer e partir para outra coisa, principalmente o fato de ter aqueles livrinhos ali. Quando ele botou o olho no livrinho que tinha uma coisa diferente ele já não participou da mesma forma, a atenção foi desviada. Mas, mesmo assim, ele conseguiu terminar a atividade. Você viu que, na hora que ela falou gato, ele fez a palavra gato também. Não tinha sido proposto, mas ele é bem ligado. Só que acho que é uma forma de começar a caminhar (ESTELA - PROFESSORA DE SALA DE AULA).

A professora, ao avaliar a prática do uso do computador em sala de aula, fala-nos do interesse em planejar com a estagiária e a professora de Educação Especial outros movimentos e outras atividades para que João possa participar de suas aulas, reconhecendo que os recursos pedagógicos precisam potencializar a aprendizagem discente e se configurar como instrumentos que contribuem para que os professores venham a ter experiências de sucesso com os alunos.

Eu vou trazer o computador de novo. A partir da semana que vem vamos desenvolver outra atividade. Vamos planejar. Fazer uns versinhos com rima. Eles vão digitar. A questão dele é mais motora. Vou ver se eu trabalho essa questão mais com ele. Vou tentar trazer, pelo menos, umas três vezes na semana o computador para ele trabalhar (ESTELA – PROFESSORA REGENTE).

Analisando o envolvimento de João na aula, recorremos a Ferreira (2005), quando salienta que a tarefa do contexto escolar é criar possibilidades para que os estudantes se tornem sujeitos históricos e sociais, que se desenvolvem em interação com seus pares, mediante propostas interventivas que lhes permitem constituir suas subjetividades, dentro de uma trama particular e social.

[...] Todavia, precisamos considerar mais, que, na ontogênese de cada um, o desenvolvimento está vinculado às condições concretas do grupo social em que ele está inserido; isto é, considerar que o sujeito é produto de uma história particular entrelaçada com uma história social, repleto de desejos e motivos contraditórios determinados pela história singular dele e dos outros presentes na interação, todos inseridos numa trama social (FERREIRA, 2005, p. 147).

O uso do computador em sala de aula ainda é uma ação que provoca desconforto em muitos educadores. Precisamos utilizar as tecnologias como aliadas do

processo educativo. Da mesma forma que o caderno e o lápis se configuram como um dos dispositivos de aprendizagem para algumas crianças, o uso do computador se apresenta como um instrumento facilitador da aprendizagem de outras. É importante que o professor dialogue com seus alunos para que compreendam essa dinâmica e se familiarizem com as várias possibilidades e recursos que podem ser levados para o cotidiano da sala de aula.

O CMEI “Alegria da Criança” revela que a inclusão de crianças com deficiência pode ser assumida como uma ação que possibilita à escola aprender a educar na diferença/diversidade humana. Os apoios se consolidam como ações necessárias, mas precisam ser utilizados a partir de uma proposta pedagógica que assuma a apropriação do conhecimento como um direito da criança.

Esse ano nós estamos respaldados. As crianças foram chegando. Inicialmente, a professora da Educação Especial veio para cá com dez horas. Fomos dialogando com a Secretaria de Educação que aumentou a carga horária dela. A gente também está aprendendo. Estamos vendo o que vamos oferecer para a criança e como. Estamos também pensando como a gente vai fazer essa criança entrar no processo de aprendizagem. Esse é o nosso grande desafio. Não vou dizer que isso está consolidado, mas estamos aprendendo. Estamos aprendendo a entender o que a gente pode oferecer. É um caminho que está se fazendo, bem no começo ainda, mas está se constituindo (ANGELA-DIRETORA).

A gente tem professores que tentam. Estou presente na escola todos os dias. As professoras são comprometidas, presentes, ativas. As estagiárias também são interessadas, observadoras, presentes. Eu acho que a escola tem um suporte bom que ampara (AMANDA-PEDAGOGA)

Como sinaliza Jesus (2006), a inclusão escolar tem convidado os profissionais da Educação a atuar, a partir de uma relação que reconheça os vários conhecimentos, experiências e tentativas como potencializadores da ação docente. Na escola há desafios, mas também movimentos. Esses movimentos podem ser fortalecidos por meio de um Projeto Político-Pedagógico comprometido com a escolarização de todos os alunos, de ações de colaboração, de assunção da escola como espaço de formação docente e da crença de que todo ser humano é capaz de aprender.

Em suma, as principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino, mediante o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Síndrome de Asperger no CMEI investigado, podem ser sintetizadas: na reorganização do Projeto Político-Pedagógico; no investimento da formação dos profissionais da educação; na constituição de um olhar de aposta na aprendizagem

do aluno; na concepção de que cada aluno é um ser único que não aprenderá a partir de um modelo padrão de estudante e aprendizagem. Assim, que a escola, a partir de uma relação de colaboração, pode aprender a se constituir inclusiva e capaz de acompanhar os diferentes percursos de aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos construídos no transcorrer desta pesquisa nos apontaram caminhos cheios de muitas possibilidades e aprendizagens, mas também sentimentos, incógnitas, desejos, medos e anseios. Investigar a Educação Infantil e *compreender as ações pedagógicas constituídas, visando ao processo de inclusão escolar de um aluno com Síndrome de Asperger* é desafiador, sobretudo quando defendemos a ideia de que toda criança, com ou sem deficiência, é um sujeito histórico, social, produtor de conhecimento, alguém capaz de aprender, apropriar-se da cultura mediante a linguagem e por intermédio do outro.

Sendo assim, lançamo-nos ao desafio, pois pensar sobre os movimentos feitos nos permite voltar às situações vivenciadas e refletir sobre as aprendizagens que este estudo nos proporcionou. A partir da revisão de literatura, realizada por meio de pesquisas do Banco de Teses da Capes, observamos que muitos estudos sobre a Síndrome de Asperger contribuíram para se compreender os avanços nas diversas áreas de conhecimento. Constatamos que existem poucas investigações na área da Educação sobre esse tema e que não há nenhum estudo com foco na Síndrome

de Asperger no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A Síndrome de Asperger e suas características relatadas neste trabalho nos levam a reflexões sobre formas de viver com peculiaridades consideradas especiais, quando comparadas com o conceito de um ser humano normal do ponto de vista social. Nesta pesquisa, o desenvolvimento infantil foi visto como algo fortemente influenciado pela história e pela cultura. Nessa perspectiva, pensamos que é de fundamental importância ressignificar as concepções contemporâneas de infância e da criança com deficiência nos espaços de Educação, pois pensar numa escola que inclua a infância e a criança com deficiência, considerando-a como sujeito de direitos, com capacidade de aprender e se desenvolver, continua sendo um dos nossos maiores desafios.

Destacamos, ainda, que a escolha metodológica adotada nos possibilitou mergulhar no contexto da escola, reconhecer as dificuldades enfrentadas e compreender algumas tentativas realizadas pelos profissionais da Educação para a superação de seus desafios, principalmente com relação ao processo de aprendizagens de crianças com Síndrome de Asperger. Outra questão que enriqueceu nosso estudo foi trazer os pensamentos, ideias e a participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois eles nos mostraram o quanto têm a contribuir rumo à escola na perspectiva inclusiva e para todos. João pôde falar e mostrar como significa o espaço escolar e a própria pesquisa que se desenrolava em sua sala de aula.

Durante a pesquisa, foi possível observar que João gostava de estar na escola, participar com outras crianças de momentos coletivos, realizar as atividades à sua maneira, demonstrando entendimento do que era solicitado. Sendo assim, destacamos que as crianças com Síndrome de Asperger trazem contribuições no contexto escolar e da sala de aula quando as assumimos como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento. João possui ações que sinalizam uma constituição de que é capaz de aprender e se envolver no cotidiano da escola.

Mesmo assim, percebemos ainda os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação em subjetivar a criança com deficiência como capaz de aprender e de

compreender o mundo simbólico. Essa criança está situada no mundo, possuindo sensibilidade, capacidade de realizar coisas, falar sobre seus desejos e anseios, relacionar-se com todos e ressignificar as relações tecidas no espaço escolar e em outros pelos quais transita.

João era constituído por meio de uma história, marcas de um convívio familiar e social que foram se materializando dentro e fora da escola. Isso nos faz acreditar em seu potencial. Apesar de a escola, em alguns momentos, reforçar mais suas limitações do que suas potencialidades, ele participava ativamente da vida escolar e aprendia com seus pares.

Leal (2011) salienta que o processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger tem ocorrido sob dupla função da escola: para as crianças normais a escola é espaço de ensino e aprendizagem e para os alunos com a Síndrome de Asperger ainda se configura como espaço para socialização, o que caracteriza um abandono pedagógico. Encontramos aí um grande desafio para pensarmos o processo de inclusão escolar dessas crianças, aqui, em especial, o do aluno João.

Com relação às concepções acerca do conceito de inclusão observamos que alguns docentes ainda não entendem o papel social da escola, explorando as limitações dos estudantes, certos de que, comparados com os alunos “ditos normais”, estarão sempre em desvantagem em relação ao processo ensino-aprendizagem. Destacamos que a escola é um espaço social pensado para acesso ao conhecimento, para troca de experiências e que ela precisa se adaptar para atender a todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional.

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação (MANTOAN, 2005, p. 2).

Assim, é preciso entender que é direito do estudante com deficiência, no cotidiano da Educação Infantil, vivenciar momentos pautados na tríade: brincar, cuidar e

aprender, como qualquer outra criança. A esse processo, é lógico, serão consideradas as especificidades e ofertados os apoios necessários. Esse movimento nos leva a perceber o quanto ainda precisamos ressignificar a escola de educação infantil para que as crianças possam aprender com seus pares, significar o mundo simbólico, desenvolver a linguagem e suas potencialidades, assumindo a brincadeira como uma exímia zona de desenvolvimento proximal.

Esse movimento nos leva a pensar na necessidade de continuarmos investindo na formação inicial e continuada de professores para que esses profissionais possam criar novas lógicas de ensino para que as crianças, independentemente dos seus percursos de aprendizagem, tenham garantido o direito de aprender. Nessa mesma via, pensarmos em como articular as ações dos professores de sala de aula com os de Educação Especial, visando a garantir que as crianças tenham ampliadas as suas possibilidades de apropriação do conhecimento, e esses profissionais rompam com sentimentos de solidão e a constituição de ações desarticuladas no trabalho pedagógico.

Outra questão a ser destacada diz respeito à constituição do Projeto Político-Pedagógico. É importante que esse documento seja construído por todos os segmentos escolares e que explicita a leitura de mundo, homem/mulher e sociedade que a escola pretende formar. É preciso contemplar, nesse documento, como a Educação Especial se organiza e como dá suporte aos professores e alunos no cotidiano escolar.

Com relação às práticas pedagógicas, temos clareza de que precisamos reinventá-las sempre. Os alunos trazem várias potencialidades e necessidades para a escola e hoje temos uma pluralidade de recursos que podem nos ajudar a tornar o ensino mais rico e atrativo. A professora encontrou novas possibilidades de trabalhar com João levando o computador para a sala de aula. Que outras ações podem ser inventadas? Como levar esse recurso para toda a turma? A criatividade é um elemento que precisa fazer parte da ação docente, pois, por meio dela, o professor se desafia, cotidianamente, a repensar os seus saberes-fazer e as práticas pedagógicas planejadas para o acesso ao conhecimento na escola.

O aprendizado pode ser capaz de despertar vários processos internos de desenvolvimento, que operam quando a criança interage com pessoas em

seu meio e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOSTSKI, 2001). Nesse sentido, as mediações/interações vivenciadas no contexto escolar podem atuar como mola propulsora do processo de desenvolvimento da criança quando as ações pedagógicas são planejadas e pensadas sob ótica educacional inclusiva. Uma educação que não se incline às limitações orgânicas nem subestime a capacidade da criança, mas que perceba nas relações sociais, “espaços” ricos na construção do processo ensino-aprendizagem (DRAGO, apud SANTOS; MANGA, 2013, p. 41).

Por último, desejamos que esta pesquisa provoque reflexões sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Asperger. Que outros estudos venham se somar às ideias aqui constituídas. Há uma vasta temática ainda não esgotada para pensarmos a inclusão dessas crianças na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior. Ainda temos muito que investigar sobre a formação de professores, sobre currículo, as práticas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem e, principalmente, sobre como crianças com Síndrome de Asperger vão constituindo sua aprendizagem e a relação com o mundo simbólico.

Trouxemos aqui uma contribuição. Desejamos que nossos pensamentos se entrelacem a outros pensamentos e que possamos contribuir com a escola de Educação Básica para que ela de fato se configure em um espaço inclusivo. Não buscamos realizar denúncias neste estudo, mas sim provocar reflexões para lançarmos um amplo olhar crítico-reflexivo sobre nós, a escola e os alunos, visando a garantir que o direito à Educação seja uma realidade vivida pelos estudantes, já que ele está atrelado ao desenvolvimento do humano e da sociedade. Essa foi nossa aposta.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.

AMARAL, Ligia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMARAL, E. Catherine Schmid. **Os Relatos de Theo: análise da fala em interação de um paciente portador da Síndrome de Asperger**. 2005 Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, 2005.

ANACHE. A. A; MARTINEZ. A. M. **O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALFE, M.; TANTAM, D. A descriptive social and health profile of a community sample of adults and adolescents with Asperger Syndrome. **BMC Research Notes**, nov. 2010.

BAILEY, A. et al. Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives. **J. Child Psychol Psychiatry**, London, v. 37, n. 1, p. 89-126, 1996.

BARNHILL, G. Outcomes in adults with Asperger syndrome. **Focus on Autism and Other Development Disabilities**, Georgia, n. 22, p. 116-126, 2007.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Denise C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73- 82.

BOGDAN, R. C.; e BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRYSON, S. et al. The early detection of autism in clinical practice. **Paediatr Child Health**, USA, v. 9, n. 4, p. 219-221, Apr. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. >. Acesso em: 4 jun. 2013.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de outubro de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1971.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - (ECA) Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. >. Acesso em: 20 ago. 2013.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2004.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde da CID-10. São Paulo: EDSP, 1995.

COSTA, V. DEVENS. **Criatividade e inclusão de alunos talentosos e de um aluno com síndrome de Asperger**: uma observação a partir das aulas de artes. Monografia, (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Lavras de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação, Belo Horizonte, 2008.

CRUZ, D. M. e M. **O que as famílias de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filho?**. 2013. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DANCY, C. P.; REIDY J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Barcelona: Salamanca, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DRAGO, R. Formação de professores, saber docente e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: relações mútuas de um mesmo processo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE/UFES, v. 9, n. 17, jan./jun. 2003.

_____. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

_____. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, v. 27, n. 3, set./dez. 2011.

_____. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 361-378, maio/ago. 2012.

_____. Abrindo a temática: inclusão escolar de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento In: DRAGO, R. (Org.). **Estudos e pesquisas sobre síndromes: relatos de casos**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

DUNN, M. et al. Moderators of stress in parents of children with autism. **Comm Ment Health J.**, Florida, v. 37, n. 1, p. 39-52, Feb. 2001.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 139-154.

_____. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento?. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 101-109.

FREITAS, M. C. de; SILVA, Ana Paula F. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

FREITAS, A. M. T. de; SILVA, A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 2002, p. 21-39, 2002.

GOODMAN, C. M. Asperger Syndrome: a case report. **Journal of Roy Col of Gen Pract**, London, n. 37, p. 414-415, 1987.

HOWLIN, P. Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger Syndrome. **J Autism Dev Disord**, New York, v. 4, n. 1, p. 63-83, Mar 2000.

JACOBSON J. W.; MULICK, J. A. System and cost research issues in treatments for people with autistic disorders. **J Autism Dev Disord**, New York, v. 30, n. 6, p. 585-593, Dec. 2000.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Vitória, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado – Universidade de São Paulo, 2002.

_____. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JUNIOR, Waldir T. P de. **Gêmeos monozigóticos com Síndrome de Asperger: sociabilidade e cognição**. Dissertação 2010 (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2010.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 35-47.

KASSAR, M. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 166, p. 41-59, jul. 2002.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis**

anos de idade. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

LEAL, C. E. GONÇALVES. **O sentido subjetivo da inclusão para sujeito com Síndrome de Asperger**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiania: MF Livros, 2008.

LOPES, S. A. **Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, São Paulo, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 32, n. 182, maio 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 145-153.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1955. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOOHAN, M. **Asperger Syndrome in the Barnet: the needs of people with Asperger Syndrome**. London: London Borough of Barnet, 2000.

MORAES, J. L. DE. **Avaliação do perfil cognitivo na Síndrome de Asperger**. 2002. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós- Graduação em Biomédicas, Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, D. ; ARAÚJO, E. Educando alunos com síndrome de Asperger: dicas de sala de aula. In: NUNES, Leila et al. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. v.1, p. 141-150.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 251- 260.

ORRÚ, Sílvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Ibero-Americana de Educação**, OEI, n. 53/7, p. 1-14, out. 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 125 -138.

PIETRO, R. et al. Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contra pontos. São Paulo: Summus, 2006.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Aracê. **Anais...** Domingos Martins: Ufes, 2006b. 1 CD-ROM.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PINEL, H. Sobre a doença de não escutar, da enfermidade de não perceber padecimentos: “guias de sentido (GS)”, “dois atos de inclusão” e pedagogia social. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE/Ufes, v. 16, n. 32, dez. 1995.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 2000, n. 71, p. 54.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

POZZATO, M. GEA GUIMARÃES. **Desempenho funcional global e assistência do cuidador no autismo infantil e Síndrome de Asperger**. 2010. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Biomédicas, São Paulo, 2010.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librando. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. Injuí, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROBALLO, S. **O outro lado da Síndrome de Asperger**. 2001. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Centro de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Camila Reis dos; MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. Síndrome do cromossomo 18 em anel. In: DRAGO, Rogério (Org.). **Estudos e pesquisas sobre síndromes: relatos de casos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 37-59, 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, v. 26, n. 91, p. 379-403, maio/ ago. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. G. da; VICTOR , S. L. As expectativas que permeiam a práxis dos estágios supervisionados em educação especial e educação infantil. In: MENDES, Maria Amélia Almeida; GONÇALVES, Enicéia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Capes Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp), v. 1, p. 150-156, 2008.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C. K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra. **Anais...** Serra: Ufes, UFRGS/ UFSCar, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2009. p. 11-35.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**.

2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial** : as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação de. **Educação infantil**: um outro olhar. Vitória: Multiplicidade, 2006.

VOLKMAR, F. R. et al. Healthcare issues for children on the autism spectrum. **Curr Opin Psych**, New York, v. 19, n. 4, p. 361-366, July 2006.

VYGOTSKY, L. S.; A. R. Luria. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WING L. Asperger Syndrome: a clinical account. **J. Psychol Med**, New York, v. 11, p. 115-129, 1981.

WING L.; GOULD J. Severe impediments of social interaction and associated abnormalities. In: Children: epidemiology and classification. **J Autism Dev Disord**, New York, v. 9, p. 11-29, 1979.

WOLFF, S.; CHICK, J. Schizoid personality in childhood: a controlled follow up study. **Psychol Med**, New York, v. 10, p. 85-100, 1980.

ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada **CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, desenvolvida por mim, Vilmara Mendes Gonring, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago e autorizo a utilização do material por mim informado para fins exclusivamente acadêmicos (artigos, seminários, congresso e afins), no sentido de contribuir para a área da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva.

Vitória, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

Vilmara Mendes Gonring

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA REGENTE

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Tempo de atuação como professora
2. Forma de chegada a ao cargo atual
3. Tempo em que trabalha na rede municipal de Vitória
4. Tempo em que atua na Educação Infantil
5. O que sabe sobre Síndrome de Asperger
6. Efetivação da inclusão de alunos com Síndrome de Asperger nesta unidade de ensino
7. Os desafios que perpassam esse processo de inclusão
8. Alternativas que a escola vem promovendo para garantir a aprendizagem do João
9. Importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino comum
10. A participação de João nas atividades escolares
11. Tipos de materiais/recursos que são efetivamente utilizados para ensino aprendizagem do João
12. Momentos de planejamento – Como faz? Em quais momentos? Com quem?
13. A relação de João com os colegas
14. A relação da família de João com a escola
15. Programa de formação continuada oferecida pela rede municipal.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGA

Idade

Estado Civil:

Formação:

1. Tempo de atuação como pedagoga(o)
2. Forma de chegada a ao cargo atual
3. Tempo em que trabalha na rede municipal de Vitória
4. Tempo em que atua como pedagoga da Educação Infantil
5. A importância da Educação Infantil
6. O que sabe sobre Síndrome de Asperger
7. Efetivação da inclusão de alunos com síndrome de Asperger nesta unidade de ensino
8. Os desafios que perpassam esse processo de inclusão
9. Alternativas que a escola vem promovendo para garantir a aprendizagem do João
10. Importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino comum
11. A relação da família de João com a escola
12. Programa de formação continuada oferecido pela rede municipal.
13. Em que perspectiva pedagógica trabalha.
14. Organizada da proposta pedagógica da escola regular, ofertada às crianças com deficiências. Aspectos que favorecem ou não o desenvolvimento integral dessa criança nesse espaço
15. A realização do Atendimento Educacional Especializado com essas crianças
16. O papel do aluno com Síndrome de Asperger em relação aos colegas
17. O trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, realizado pelo professor e pelas equipes de acompanhamento
18. Como acontece a formação continuada dos profissionais que atuam nas salas regulares.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Tempo de atuação como professora
2. Forma de chegada a ao cargo atual
3. Tempo em que trabalha na rede municipal de Vitória
4. Tempo em que atua na Educação Infantil
5. O que sabe sobre Síndrome de Asperger
6. Efetivação da inclusão de alunos com síndrome de Asperger nesta unidade de ensino
7. Os desafios que perpassam esse processo de inclusão
8. Alternativas a escola vem promovendo para garantir a aprendizagem do João
9. Importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino comum
10. A participação de João nas atividades escolares
11. Tipos de materiais/recursos que são efetivamente utilizados para ensino aprendizagem do João
12. Momentos de planejamento – Como faz? Em quais momentos? Com quem?
13. A relação de João com os colegas
14. A relação da família de João com a escola
15. Programa de formação continuada oferecido pela rede municipal.

Idade

Estado Civil:

Formação:

1. Tempo de atuação como diretor(a)
2. Forma de chegada ao cargo atual
3. Tempo em que trabalha na rede municipal de Vitória
4. Saberes sobre Síndrome de Asperger
5. Efetivação da inclusão de alunos com Síndrome de Asperger nesta unidade de ensino
6. Os desafios que perpassam o processo de inclusão
7. Alternativas que a escola vem promovendo para garantir a aprendizagem desses alunos
8. Importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino comum
9. A relação da família de João com a escola
10. Programa de formação continuada oferecida pela rede municipal.
11. Em que perspectiva pedagógica trabalha.
12. Como é organizada a proposta pedagógica da escola regular, ofertada às crianças com deficiências. Quais os aspectos que favorecem ou não o desenvolvimento integral dessa criança nesse espaço.
13. O trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, realizado pelo professor e pelas equipes de acompanhamento
14. Como acontece a formação continuada dos profissionais que atuam nas salas regulares.

Nome:

Idade:

Estado civil:

Profissão:

1. Histórico familiar
2. Como foi a gestação
3. Quando e como percebeu a diferença de comportamento entre os irmãos.
4. Orientação recebida e quem procurou
5. Sobre a descoberta do diagnóstico
6. Qual a programação entre tratamento e acompanhamento
7. Foi explicado como seria a vida da família a partir do diagnóstico
8. Atuação da escola e relação família x escola
9. O que entende por inclusão
10. Como a família lida com João
11. Perspectiva de mudança a partir do tratamento

Eu _____, CPF _____,

RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo – (Ufes), Vilmara Mendes Gonring do projeto de pesquisa intitulado “**A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), e das e das pessoas com deficiência (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008).

Vitória, __ de _____ de 2013.

Pesquisadora responsável pelo projeto

Responsável legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

