

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA

KALINI NAIARA FERNANDES DE BRITO

**O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações**

CAICÓ - RN
2014

KALINI NAIARA FERNANDES DE BRITO

**O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações**

Trabalho de intervenção Sócio escolar apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Ms. Sonia Medeiros de Azevedo

CAICÓ - RN
2014

KALINI NAIARA FERNANDES DE BRITO

**O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações**

Trabalho de intervenção Sócio escolar apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Sonia Azevedo de Medeiros – Orientadora
Caicó - RN

Prof. Esp. Caio César Garcia - Convidado
Caicó - RN

Prof. Esp. Edilsa Dantas Lucena Carneiro
Caicó - RN

Caicó - RN
2014

Dedico este trabalho a minha família, e em especial ao meu filho Guilherme que me inspirou na produção desse projeto.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Aos meus pais Benedito e Ana Maria, que sempre me apoiaram nos momentos difíceis ao longo da minha graduação, como também vibraram comigo a cada conquista realizada.

A minha irmã Clênia, onde juntas podemos realizar o sonho dos nossos pais diante da nossa graduação.

Ao meu filho Guilherme, que é essencial em minha vida e que ilumina meus pensamentos de forma especial, me levando sempre a buscar mais conhecimentos.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

A coordenadora do curso Maria Rosa, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

Aos amigos e colegas de curso, pelo incentivo e pelo apoio constantes. Em especial as minhas amigas Francisquinha e Aparecida, parceiras inseparáveis nos nossos grupos de estudo.

E por fim, não poderia deixar de agradecer imensamente a minha professora e orientadora Sonia Medeiros, pela paciência e incentivo durante toda construção desse trabalho.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.

Mantoan

RESUMO

O presente trabalho de intervenção socioescolar tem como finalidade o entendimento claro do que é a Síndrome de Asperger, suas principais características e algumas informações acerca do processo inclusivo dessas crianças na escola regular. Procura-se compreender também o processo histórico da inclusão no Brasil e no mundo. O fato é que a Síndrome de Asperger apresenta algumas semelhanças com o Autismo, e está entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento de menor gravidade, sendo uma desordem pouco comum e enfatizada no contexto escolar. Dessa forma, esta pesquisa visa orientar pais e professores a trabalhar de forma correta com essas crianças, visto que são inúmeros os desafios encontrados pelos educadores frente à perspectiva inclusiva, uma vez que esses educandos necessitam de atendimento escolar direcionado o mais cedo possível. Em face disso, este trabalho propõe esclarecer dúvidas sobre a Síndrome de Asperger, identificar quais as características dessa deficiência e sugerir estratégias a serem trabalhadas em sala de aula. A metodologia utilizada é bibliográfica com a intenção de aprofundar o tema abordado segundo estudos desenvolvidos por vários pesquisadores, dentre eles: Martins (2011), Teixeira (2005), Ferrari (2008), Filho e Cunha (2010). Assim, esse conhecimento se faz necessário para que os educadores possam realizar seu trabalho docente de forma superar os obstáculos encontrados; desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a inclusão e contribua para a aprendizagem significativa dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Palavra-chave: Síndrome de Asperger. Autismo. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Inclusão.

ABSTRACT

This study of socio-educational intervention aims the clear understanding of what is Asperger's Syndrome, which its main characteristics and some information about the inclusive process of these children in regular schools. We also sought to understand the historical process of inclusion in Brazil and worldwide. The fact is that Asperger's Syndrome has some similarities with autism, is among the Global Developmental Disorders minor, and is an uncommon disorder and emphasized in the school context, this way, this research aims to guide parents and teachers work correctly with these children, as they are numerous challenges faced by educators across the inclusive perspective, since these students need a school attendance directed asap. Given this, this paper proposes inquiries about Asperger's Syndrome, identify the characteristics of this deficiency and suggest strategies to be worked on in the classroom. The methodology used was literature with the intention to deepen the topic addressed second source of many researchers. Among them: Martins (2011), Teixeira (2005), Ferrari (2008), Filho and Cunha (2010). So, this knowledge is important for educators to do their teaching work so that overcomes the obstacles encountered by developing a pedagogical practice that promotes inclusion, and contribute to meaningful learning of students with Global Developmental Disorders.

Key-words: Asperger's Syndrome. Autism. Global Developmental Disorders. Inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 INCLUSÃO: Concepções e Práticas	11
2.1 HISTORICIZANDO OS CONCEITOS INCLUSIVOS	11
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO	16
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À PERSPECTIVA INCLUSIVA	19
3 SÍNDROME DE ASPERGER: algumas reflexões sobre o processo inclusivo.....	23
3.1 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: Autismo e Asperger	23
3.2 DISCUTINDO ASPECTOS ESSENCIAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CRIANÇAS COM ASPERGER	28
3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: contribuição necessária	31
4 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: um olhar inclusivo.....	34
4.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA	34
4.2 OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR	37
4.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: contribuição efetiva do processo avaliativo	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Por muitos séculos, perpetuou a ideia de que a deficiência era ITEM impeditivo para a aprendizagem e, não faz muito tempo, as crianças que apresentavam algum Transtorno Global do Desenvolvimento tinha o direito negado de frequentar a escola regular de ensino. Nesse contexto, procura-se ressaltar nesse trabalho de intervenção socioescolar as características gerais de crianças com Síndrome de Asperger, transtorno que apresenta semelhança com o Autismo, tendo em vista que tal deficiência está cada vez mais presente no contexto escolar.

No âmbito dessa reflexão, é possível afirmar que as síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos ocasionam atrasos no desenvolvimento, mas não impedem essas crianças de alcançar conquistas e apresentarem vida sociável efetiva, de construção de saberes e sinais de evoluções, desde que motivadas, acompanhadas e amadas.

Em vista disso, essa pesquisa tem a finalidade de discutir a inclusão e estratégias que favoreçam um encontro positivo de aceitação do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento na instituição escolar, encontrando respostas e soluções para a superação dos desafios frente à perspectiva inclusiva.

O objetivo dessa produção é esclarecer dúvidas sobre a Síndrome de Asperger, uma vez que permanece quase no anonimato, dificultando assim, o trabalho dos profissionais da educação. Procura-se discutir na esfera dessa produção, a importância da educação inclusiva no contexto escolar e identificar as características dos sujeitos acometidos por este transtorno, como também orientar pais e professores a trabalhar de forma correta com essas crianças, sugerindo metodologias a serem aplicadas em sala de aula.

O tema escolhido: *O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações* dá-se pelo pouco conhecimento acerca dessa síndrome, muitas vezes foi confundida com o Autismo de alta funcionalidade, causando grande confusão entre médicos, pais e educadores ao identificarem algo estranho no comportamento dessas crianças, na linguagem e nos interesses intensos, sem saberem ao certo do que se tratava.

Nessa perspectiva, o trabalho ora exposto encontra-se dividido em cinco capítulos, onde no primeiro estão explicitados as expectativas, objetivos e relevância da pesquisa, procurando assim contextualizar o leitor a respeito das discussões presentes nela.

O segundo destina-se às concepções e práticas da inclusão adestacar a história dos conceitos inclusivos, assim como as políticas públicas que respaldam a necessidade de

consolidar o paradigma da inclusão no contexto escolar. Ainda reflete sobre a necessidade da formação docente frente às novas demandas que permeiam a sociedade contemporânea.

No terceiro capítulo procura-se evidenciar algumas reflexões sobre os transtornos globais do desenvolvimento, tais como o autismo e asperger, discutindo ainda aspectos essenciais da prática pedagógica das crianças acometidas com tal síndrome. Ressalta-se ainda a importância do atendimento educacional especializado como contribuição necessária ao desenvolvimento e garantia de uma aprendizagem significativa.

O capítulo quatro discorre sobre à intervenção socioescolar, onde está caracterizado o ambiente escolar, *lócus* da pesquisa, a observação e a descrição sistemática das atividades realizadas na instituição, procurando ressaltar as principais reflexões presentes na palestra informativa oferecida aos professores.

Por fim, no último capítulo, dá-se ênfase as contribuições das aprendizagens assimiladas no decorrer deste estudo presente no processo avaliativo, e pontuam-se aspectos positivos e negativos, além das contribuições dessa relevante pesquisa para a área educacional local e regional.

2 INCLUSÃO: concepções e práticas

Atualmente em todo mundo, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais tem despertado o interesse de amplos setores da sociedade e, ao abordar o tema, pressupõe considerar a escola como lugar privilegiado de interações significativas ao indivíduo, sendo esta de caráter imprescindível no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes.

É importante destacar que a nível legislativo, muitas leis foram criadas para defender os direitos de igualdade e de oportunidades das pessoas com deficiências, como também políticas públicas voltadas para o âmbito escolar, visando à garantia de inclusão para essa parte da população historicamente excluída tanto pela escola como sociedade.

O ensino especial se torna motivo de angústias para o corpo docente, pois requer adaptações curriculares e programas educativos que deem suporte ao tipo de currículo e atendimento especializado, tendo em vista que o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, necessitando assim, de investimentos na formação dos professores nesse âmbito, de maneira que possam oferecer aos alunos respostas educacionais adequadas às suas peculiaridades individuais.

O fato é que o ensino inclusivo prega a reestruturação da escola, ou melhor, do sistema de ensino, como um todo, da própria sociedade visando atender a diversidade como também à garantia de inclusão através do acesso de pessoas com necessidades educativas especiais no universo da escola comum.

2.1 HISTORICIZANDO OS CONCEITOS INCLUSIVOS

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais é tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana. Diante desse pressuposto, propõe-se discutir a situação educacional e social vivenciadas pelas pessoas com necessidades especiais, sendo por isso, de suma importância conhecer como se chegou até os dias atuais, e o que contribuiu para que na atualidade os indivíduos com uma ou múltiplas deficiências possam ter seus direitos garantidos para exercer sua cidadania.

Ao percorrer a trajetória da inclusão, evidenciam-se atos totalmente desumanos como, por exemplo, o extermínio dos fracos e diferentes, tendo em vista que nas sociedades

primitivas, devido ao fato das pessoas serem nômades e dependentes da natureza para alimentação, abrigo e moradia, não havia lugar para os considerados fracos e sem condições de colaborar com as atividades dos grupos. Crianças que nasciam com algum tipo de má formação, enfermos, e até mesmo os idosos, sendo estes considerados um fardo, eram frequentemente abandonados ou eliminados sem quaisquer sentimentos de culpa.

Na civilização grega o cenário também não era muito diferente, tendo em vista que os romanos tinham constante preocupação com a beleza e cultivavam elevado tipo de homem. Nesse sentido, Martins (1998 p. 128) afirma que:

Nessa perspectiva, a pessoa que apresentava uma deficiência não correspondia ao padrão de virtude (*areté*) estabelecido, que envolvia aspectos físicos (força, vigor e saúde) e mentais (sutilidade e acuidade de espírito). Por contrariar o ideal contido na sociedade grega, ela não era digna de aspirar uma vida humana total e útil a “polis”.

Persistindo nessa mesma linha de raciocínio, ainda na antiga Grécia, Martins (1999 p.129) diz que:

Aquelas crianças consideradas defeituosas, identificadas ao nascer pelas comissões de mulheres instaladas no tempo de Ilithya (deusa dos partos) eram, logo após, eliminadas ou “expostas” – abandonadas à própria sorte. Isso ocorria em virtude de serem vista como uma expressão da ira dos deuses ou dos espíritos malignos.

E essa concepção de que a diferença/deficiência representava um castigo dos deuses, ou uma manifestação de um espírito mau, perdurou por muito tempo na antiguidade. Enquanto os gregos se prendiam a essa crença, os hebreus consideravam a deficiência, assim como qualquer outra doença crônica, como impureza ou resultante do pecado do homem e de seus antepassados. Essa maneira de perceber a deficiência é claramente expressa na história do povo hebreu e da igreja, não muito diferente da história dos escravos, onde os líderes da igreja partilhavam dessa mesma opinião, ao acreditarem que nasceram escravos em decorrência do pecado cometido pelo seu povo (MARTINS, 2011).

Assim, pessoas com alguma deficiência eram impedidas de participar de determinadas práticas religiosas, e até de frequentar alguns ambientes considerados sagrados, como também era comumvê-los fora da cidade e a margem das estradas, em uma passagem bíblica bastante conhecida no Livro de Lucas (BÍBLIA SAGRADA, LUCAS, cap. 18, vs. 35-43), menciona um fato que evidencia essa marginalização em que viviam, quando um cego implora a compaixão do Nazareno e a multidão o repreende para que se calasse. Esse é um exemplo

bastante conhecido, mas que retrata como essas pessoas eram percebidas e tratadas na sociedade antiga.

Com o tempo, a propagação de valores relativos ao amor ao próximo começa a ganhar espaço; implanta-se assim uma visão mais tolerante em relação a essa parcela da sociedade, sendo então recolhidos em asilos, igrejas, conventos e até em luxuosos hospícios criados pela nobreza, ficando ali amontoados e afastados do convívio com os seus. Mas não havia preocupação efetiva com as condições de vida dessas pessoas, pelo contrário, a única preocupação seria a de excluí-las da comunidade.

Nesse cenário de contínua exclusão, em meados do ano 1500 surgem as primeiras relações científicas em torno das deficiências; se na Idade Média ela estava associada ao pecado, na Idade Moderna passava a ser relacionada a uma disfunção orgânica. Pessotti (1984 *apud* MARTINS, 2011, p. 15) afirma que:

A partir das mudanças sociais surgidas com a ascensão da burguesia, a deficiência passa a ser associada a uma disfunção orgânica. Começa-se, então, a necessidade de tratar essas pessoas, e não de puni-las [...] Assim, as pessoas com deficiência são encaminhadas a locais de internação, sob a tutela do estado, pois não se adaptavam às exigências de uma sociedade produtiva.

Só a partir do século XVI na Europa, é que se deu início, mesmo que de forma isolada, as primeiras experiências de educação às pessoas com deficiências. As primeiras iniciativas conhecidas foram de atendimento às pessoas surdas, onde o monge Ponce de Leon, a partir de 1541, desenvolveu um trabalho com essas crianças.

Outras experiências foram feitas em vários países, como na Holanda, Itália, Inglaterra e Alemanha, porém, de maneira geral, esse atendimento era destinado mais à busca da desmutização, ou seja, correspondia a recuperação da doença, e não a educação no sentido escolar. Somente no final de século XVIII e início do século XIX, o atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas, começa lentamente a ser implantado, pois, a sociedade começa a reconhecer a necessidade de prestar-lhes apoio, embora esse fosse revestido de caráter assistencial, e não educativo (MARTINS, 2011).

Nesse contexto, é importante destacar o trabalho empreendido por grandes pessoas que fizeram parte dessa trajetória histórica da inclusão, como Abade Michel de L'epé que, no ano de 1778, transformou sua casa em Paris na primeira escola para surdos, onde mais tarde foi elevada ao nível de Instituto Nacional de Surdos Mudos. Valentin Haüe, também em Paris, na França, deu inicio a um trabalho com cegos, visando dar-lhes condições de ler e escrever.

Por fim, o médico Jean Itard solicitou às autoridades de sua época o direito de educar um menino tido como selvagem encontrado nas redondezas de Paris. Pessotti (1984, p. 59) Diz que: “Com ele trabalhou por cerca de seis anos, alcançando avanços consideráveis, que registrou em sua obra *Mémoire* (1801), a qual é considerada ‘a pedra angular’ do que se chama educação de deficientes mentais”. Fica possível a partir de então, estabelecer a diferença entre os que eram considerados doentes mentais e os que apresentavam deficiência mental.

Já na Idade Contemporânea, em todo o mundo, mesmo que ainda em cunho segregativo, serviços e instituições educacionais começam a ser estruturados para atender às pessoas com deficiência, já que após as duas guerras mundiais, o número de pessoas que antes eram consideradas “normais” volta para casa com algum tipo de mutilação, fato esse que contribuiu para aumentar a consciência de que pessoas com deficiências e outras necessidades especiais tinham direitos como quaisquer outros.

A publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU¹ foi o passo de extrema importância para o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, sem distinções.

A educação especial no Brasil teve início apenas no final do século XIX com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. Porém, até 1929 ainda haviam poucas instituições especializadas para atender essa parcela da população, pois o apoio governamental era precário, bem como o desinteresse pela educação da população em geral.

Só em 1930 são fundadas as primeiras classes especiais em Belo Horizonte e em 1954 é fundada no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais – APAE. Essas instituições, assim como outras, foram gradativamente se espalhando por várias partes do Brasil, sendo a sua grande maioria de cunho filantrópico.

Segundo Martins (2006), no dia 03 de julho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério de Educação que tinha por objetivo planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial. Em 1974, existiam, segundo dados do CENESP, 96.796 alunos considerados excepcionais atendidos educacionalmente, apesar de que a quantidade de pessoas que se encaixavam nessa categoria fosse bem maior.

¹ ONU: Organização das Nações Unidas

Assim, a partir deste período os alunos com deficiência começaram gradativamente a ter acesso às classes regulares, mas era necessário que elas se adaptassem sem causar transtorno, ou seja, a escola não estava disposta a se adaptar a realidade dessas crianças, muito menos a fazer adaptações curriculares, fato esse ocorrido em várias partes do mundo, com base no paradigma da *integração*. Caso não houvesse adaptação ao ritmo da classe, aos conteúdos, e ao espaço escolar no geral, seriam encaminhadas à classe especial ou à escola especial.

Em consequência disso, as classes especiais nas décadas de 70 e 80 no século XX se proliferaram para atender aos alunos que a escola considerava não se ajustarem às exigências da classe regular. Martins (2011, p. 20) afirma que:

Esses alunos, embora matriculados em escolas regulares, públicas ou privados, eram geralmente separados dos demais nas atividades escolares, artísticas, recreativas, desportivas, de educação física, de lazer, entre outras, e atendidos por professores especializados.

Desse modo, emerge a insatisfação em decorrência desse fato por parte dos integrantes de vários segmentos sociais, ao ganhar força a partir da década de 90, o paradigma da *inclusão*. Essa nova visão começa a ser mais propagada, principalmente após a Conferência Mundial realizada em junho de 1994 na Espanha. A Declaração de Salamanca (1994, p. 1), afirma o seguinte:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e re-endossamos a estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Assim, depois de longa trajetória de lutas que se estendeu por séculos, o governo brasileiro, nos últimos anos, através da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, tem reconhecido e divulgado, através de documentos oficiais, que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, como também vem buscando recursos necessários visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos nas escolas regulares.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

A luta pelos direitos humanos igualitários, ou seja, pelo exercício pleno da cidadania por todos os indivíduos é fato histórico, porém, nas últimas décadas as Políticas Públicas voltadas para as pessoas com deficiências, ou necessidades educativas especiais, vêm conquistando cada vez mais o seu espaço. Ainda em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, já assegurava o direito desses indivíduos, mas ainda em cunho social e não educacional, onde as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência tinham o direito negado de frequentar uma classe regular, sendo vítimas de desumana exclusão social.

Desse modo, é importante ressaltar que no início do século XX a educação no Brasil ainda engatinhava, começando a avançar timidamente no período da Revolução Industrial. Isso se deu entre os anos de 1930 a 1956, já que a grande maioria da população brasileira daquela época era analfabeta, sendo esse fato favorável ao governo para se manter omissos por tanto tempo.

Um fato curioso é que nessa época as pessoas que tinham em sua família alguém com algum tipo de deficiência, especialmente a mental, fazia questão de mantê-los longe da sociedade, deixando-os trancados em pequenos cômodos da residência, negando a estas o direito de conviver com a comunidade. Mas vale ressaltar que tal prática em sua maioria das vezes tinha a intenção de protegê-los, pois as pessoas já tinham a consciência que se tratava de algo orgânico, e para que esses indivíduos não fossem vítimas da discriminação tão presente naquela época, à família optava por deixá-los distante de tudo e de todos. Essa prática tão desumana estendeu-se ainda por algum tempo; estima-se que nas décadas de 80 e 90 ainda era comum encontrar deficientes ou doentes mentais vivendo nessas condições.

Mas, gradativamente foram surgindo iniciativas do governo, criando assim, políticas públicas que asseguravam ainda mais o direito da pessoa com necessidades especiais. Nesse viés, Magalhães (2011, p. 12) passa a definir políticas públicas como:

As políticas sociais são chamadas públicas quando estamos diante de um conjunto de ações e procedimentos adotados pelos governos no sentido de lidar com um segmento específico, seja educação, saúde ou segurança. Por exemplo: o Sistema Único de Saúde (SUS) representa um aspecto das políticas sociais na área da saúde.

Porém, é importante destacar a existência de diferenças entre Políticas Públicas e Políticas Educacionais. Durante muito tempo, o Brasil se preocupou em desenvolver mais

políticas de cunho social para essa parcela da sociedade do que políticas educacionais, e sobre essa distinção, Oliveira (2010, p. 21) define políticas educacionais como:

Políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do estado e sujeita às decisões governamentais.

Com base nas afirmações e definições apresentadas, se afirma que as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência deram-se início principalmente em decorrência do crescente movimento mundial pela inclusão. Segundo Dutra e Santos (2010), paradoxalmente a esse crescente movimento social, o Brasil publica em 1994 o documento: “Política Nacional de Educação Especial”. Alicerçado no paradigma integracionista e fundamentado no princípio da normalização, essa política demonstrava fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional.

Assim, a expressão *Inclusão Social* começa a ganhar forças nas políticas governamentais brasileiras apenas na década de 1990. O fato é que, em 1994, o país continuava mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, sendo o acesso dos alunos com deficiências ao ensino regular possível mediante condições impostas no conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum (BRASIL, 1994, p. 19):

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Dessa forma, embora nas entrelinhas a exclusão continuasse a fazer parte do contexto educacional brasileiro, visto que para permanecer em classe regular de ensino, era necessário à criança apresentar “condições” de acompanhar as atividades curriculares propostas pela escola. Sposati (2000), alerta para o fato de que a relação exclusão/inclusão deve ser compreendida como processo social. Os indivíduos são excluídos, porém, as situações de privação são coletivas e incluem pobreza, não acessibilidade e a ausência de representação pública.

Contudo, não demorou a surgir o discurso de resistência à inclusão, que enfatizava a falta de condições pedagógicas e de infraestrutura da escola, visando à integração no sistema

regular de ensino daqueles alunos considerados incapacitados de alcançar os objetivos educacionais propostos. Nessa direção, Dutra e Santos (2010, p. 21) diz que:

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivas mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Diante desse quadro, e após a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências outorgada pela ONU em 2006, passou-se a construir uma nova política de educação especial no Brasil, tendo em vista a ambiguidade e a fragilidade das desenvolvidas anteriormente. Dutra e Santos (2010, p. 21) ressaltam que:

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, 1996) quanto à resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substituto à escolarização.

Em conformidade com a ONU, na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência em 2006, o Brasil assume o compromisso Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009, ao sistematizar estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social.

A partir de então, esse tratado internacional põe fim à política integracionista, e inicia-se assim a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos, cabendo agora às instituições escolares se adaptarem as condições existentes na sociedade, sejam essa deficiência física, mental, intelectual ou sensorial.

Desse modo, as escolas denominadas inclusivas devem ter como fundamento básico a flexibilidade do seu currículo e metodologias que proponham a aprendizagem de todos os alunos, pois cada criança aprende de forma diferente. Incluir as crianças que apresentam alguma deficiência na escola regular traz benefícios para todas elas, onde desde cedo ela terá a oportunidade de conviver com a diversidade.

Essa inclusão consta no artigo 24 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU: “para efetivar esse direito sem discriminação e com base na

igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda vida” (ONU, 2006).

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se direito inquestionável e incondicional, e a educação especial passa a ser definida como modalidade de ensino, devendo a escola garantir sua permanência e aprendizagem significativa, não podendo mais, desde então, ser substitutiva a escolarização.

A escola bem como o estado, passa a ter o dever de oferecer complemento e/ou suplemento, surgindo a partir daí, as salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementando através de profissionais especializados a formação dos alunos no ensino regular que apresentam alguma deficiência.

Os princípios definidos pela atual política são reafirmados pela Conferência Nacional da Educação Básica/2008 que, em seu documento final salienta:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, à participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado; e aos demais profissionais da educação, para a inclusão, a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, no mobiliário, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/SEESP, 2008).

Nesse cenário, a educação inclusiva conquistou espaço importantíssimo nas políticas públicas brasileiras, sendo tema constante em debates educacionais. Mas essa conquista só foi consolidada mediante o sofrimento histórico de pessoas marginalizadas pela sociedade pelo simples fato de apresentar características “diferentes” das pessoas ditas normais.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação brasileira foi fortemente afetada pelas transformações sociais que marcaram as últimas décadas. Os conceitos tradicionais e excludentes tão marcantes na história da inclusão ficaram ultrapassados, provocando assim a necessidade dos professores revisarem suas práticas pedagógicas e adequar atividades escolares que assegurem a aprendizagem significativa do aluno com necessidades educativas especiais.

Entretanto, problematiza-se a situação atual do professor em face da demanda por uma educação comprometida com a inclusão, tendo em vista que os fundamentos teóricos metodológicos deste setor escolar centralizam-se na concepção de educação de qualidade para todos, e no respeito à diversidade dos educandos. Nesse sentido, Sant'Ana (2005, p. 227) ressalta que:

Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a autora evidencia o fato do professor necessitar de contínuo preparo para trabalhar tanto com crianças com necessidades educativas especiais, como para aquelas ditas normais, pois é fato que cada criança em particular tem suas especificidades e cada uma aprende de maneira diferente. Essa perspectiva não se separa das crianças que apresentam algum tipo de deficiência, tendo em vista serem capazes de aprender caso sejam ensinadas de maneira a facilitar suas aprendizagens.

Nesse contexto, vale salientar que muitas formações têm sido pensadas e aplicadas com o intuito de enriquecer e dar suporte às práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala de aula, visando atender às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais. Silva (2011, p. 10) diz que:

Os resultados se mostram inoperantes, pois não tem provocado mudanças efetivas na atuação de muitos professores, nem na melhoria da educação. O que tem evidenciado a falta de análise crítica da situação em que se encontram as escolas onde esses sujeitos trabalham e da discussão crítica sobre os diferentes fatores sociais, psicológicos, econômicos e políticos que interferem sobremaneira no fazer pedagógico de qualquer professor, mesmo que esse não tenha plena consciência disso.

Vale salientar, porém, que a formação docente não pode restringir-se somente à participação em cursos eventuais. Precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação realizados de forma integrada e permanente. A formação implica em processo contínuo; precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua própria prática, como também necessita ser instigado a desenvolver a capacidade investigativa e encorajado a fazer bem o seu trabalho, para dar continuidade na melhora do ensino ofertado em sala de aula. Nóvoa (1999, p. 97) afirma que:

Os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas no sistema de ensino.

Diante disso, os educadores necessitam se sentir inseridos nessa nova realidade em instituições escolares e na sala de aula. Precisam sentir-se estimulados, motivados a buscarem conhecimentos, formas, estratégias constantemente para superar aos poucos as dificuldades encontradas. É importante ressaltar que a primeira opção a ser escolhida é a aceitação dessas crianças, vivenciando de forma recíproca o sentimento do amor, que muito ajudará nos bons relacionamentos e resultados do ensino aprendizagem.

Diante do mundo tecnológico, de inovações, transformações e facilidades do conhecimento, o educador deve apresentar atitudes inovadoras e sábias na absorção dos mesmos, ao vivenciar a capacitação continuada que fomenta o enriquecimento de seu trabalho e metodologias para melhor ajudar a todas as crianças com necessidades especiais ou não.

A recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 admite em seu artigo 59, no inciso III que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Diante do exposto, a inclusão educacional torna-se necessária não somente pelo corpo docente da escola. Ela é indispensável ao envolvimento de todos os membros da equipe no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam pensar e agir uníssonos para que a inclusão seja efetivada nas escolas.

Essa homogeneidade é expressa por Fonseca (1995, p. 206) ao ressaltar que:

É urgente preparar todos os professores (todos os professores sem exceção) para aceitarem as diferenças individuais das crianças deficientes, [...] para abandonar os tradicionais medos, equipando-os com recursos educacionais, através de um processo de inclusão progressiva, fornecendo-lhe apoios materiais, meios de avaliação das crianças e dos objetivos pedagógicos específicos, [...] é necessário munir os professores do ensino regular com novas atitudes, com novas aquisições e com novas competências.

Face ao colocado, os desafios encontrados pelo educador em suas diversas formas tem realmente provocado sustos em seu trabalho. Porém, isso não pode ser usado como meio para

justificarem o abandono a essas crianças que chegam sem cessar às escolas em busca de educação de qualidade. Os desafios se apresentam para que soluções sejam encontradas. Firmar parcerias, buscar formações, aproximar a família são incumbências daqueles se que chamam educadores, mestres da vida.

Portanto, para atuar com educandos que apresentam deficiência ou necessidades especiais, é necessário o professor ter a sua formação como alicerce - tanto inicial quanto continuada, como também o acesso a conhecimentos gerais e específicos para o exercício da sua docência. Antes de tudo, é importante ter consciência da importância do processo inclusivo; algum conhecimento sobre a necessidade especial específica de seu aluno, para que possa conduzir toda a classe da melhor maneira possível.

A esse respeito, à Declaração de Salamanca (1994, p. 11) sustenta que:

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência.

Nesse contexto, é imprescindível que os docentes tenham prévio conhecimento sobre as deficiências e as necessidades educativas apresentadas no interior das instituições escolares, pois é fato que a cada ano, a certeza dessa ocorrência vai se efetivar em graus diferentes em deficiências/necessidades diversas. A apropriação desses saberes pelo professor favorece a eliminação ou minimização de barreiras que impeçam a inclusão escolar desses educandos no ensino regular.

3 SÍNDROME DE ASPERGER: Algumas reflexões sobre o processo inclusivo

A incessante procura em conhecer o ser humano, levou Hans Asperger, pediatra austríaco, a identificar em 1944, uma síndrome até então desconhecida e que anos depois, mais precisamente em 1981, seria reconhecida como patologia e denominada Síndrome de Asperger - SA em sua homenagem. Apesar de apresentar muitas semelhanças com o autismo e ter várias de suas características, se separa dessa linha, pois o indivíduo não apresenta qualquer atraso significativo de desenvolvimento de fala ou cognitivo, e pode passar a vida inteira sendo considerado apenas “estranho” para os padrões típicos de comportamento da sociedade.

Segundo Teixeira (2005), ao longo do tempo muitos foram os termos utilizados para definir esta síndrome, tais como: Autismo, Transtorno obsessivo compulsivo, Transtorno esquizóide da infância e outros; gerando assim grande confusão entre médicos, pais e educadores.

Diante dessa estranheza, a inclusão dessas crianças na rede regular de ensino tornou-se constante desafio para os docentes, especialmente pelo fato de terem pouco ou nenhum conhecimento acerca dessa síndrome, pelo fato de ser pouco enfatizada no contexto escolar.

Diante desse quadro crítico, os professores necessitam estar atentos às necessidades especiais que essas crianças apresentam, tendo em vista que necessitam de mais apoio que as outras crianças, e de um atendimento escolar especializado direcionado. Incluí-las em escola regular e acolhê-las com carinho é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor.

3.1 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: Autismo e Asperger

Na escola inclusiva o ato educativo é entendido como processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Nesse contexto, a inclusão na escola regular de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais precisamente dos alunos com Autismo e Síndrome de Asperger têm sido inédita para a grande maioria das escolas.

Assim, Filho e Cunha (2010, p. 15) dizem que:

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As

manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. [...] os prejuízos na interação social são amplos, [...] os prejuízos na comunicação também são marcantes, [...] podem apresentar preocupação persistente por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com o movimento giratório).

Tal como o autismo, a Síndrome de Asperger está incluída nos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Separa-se do autismo clássico por não apresentar atrasos significativos na linguagem, como também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo. Bauer (1995 *apud* TEIXEIRA, 2005, p. 3) confirma que os melhores estudos conduzidos até então, sugerem que a SA é notavelmente mais comum que o autismo clássico, estimando-se que sua faixa varia de 20 a 25 para cada 10.000 crianças, e que todos os estudos concordam que a síndrome é muito mais comum em meninos do que em meninas, sendo sua causa provavelmente decorrente de fator genético.

A neurologista infantil Pereira (2013)² afirma que:

A partir de 2013, a síndrome de Asperger deixa de ter essa denominação e passa a ser classificada no DSM³ como uma forma branda de autismo – uma recomendação que deverá ser mundialmente adotada. Diferentemente do autismo clássico, porém, quem tem Asperger não apresenta comprometimento intelectual e retardo cognitivo. Por isso os primeiros sinais e sintomas do distúrbio costumam ser ignorados pelos pais, que os atribuem a características da personalidade da criança.

Apesar de existirem algumas semelhanças com o Autismo, às pessoas com SA geralmente têm elevadas habilidades cognitivas, pelo menos o Quociente de Inteligência (Q.I⁴) normal, às vezes indo até às faixas mais altas, como também funções de linguagem normais se comparadas aos demais TGDs. Apesar de possuírem extremo comando da linguagem e vocabulário elaborado, algumas delas são incapazes de usá-lo em contexto social, não sendo capazes também de entender simples metáforas ou até mesmo algo aparentemente óbvio para as pessoas ditas normais.

² Texto disponível na internet. Não paginado. A identificação encontra-se na lista de referências.

³ DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

⁴ Segundo Sierra (2003) O quociente de inteligência, ou simplesmente QI, é o mais tradicional sistema de perguntas e respostas utilizado para avaliar a capacidade de raciocínio de uma pessoa. Foi criado na França, em 1904, pelo psicólogo Alfred Binet e seu assistente Theodore Simon. Mas foi somente em 1916 quando o psicólogo norte-americano Lewis Terman aperfeiçoou o teste, foi que o QI virou uma espécie de padrão mundial de teste de inteligência. Geralmente, as pontuações finais do teste variam de 55 a 145. O QI médio varia de 100 pontos. Abaixo dos 55 estão os deficientes mentais, e acima de 130 estão os superdotados. Atualmente, os psicólogos encaram o Q.I apenas como mais um fator na avaliação da inteligência, tendo em vista que este não leva em consideração o estado emocional do indivíduo.

SA é o termo aplicado ao mais suave e de alta funcionalidade daquilo que é conhecido como o espectro de desordens pervasivas (presente e perceptíveis a todo tempo) de desenvolvimento (espectro do autismo). É caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos de desenvolvimento: dificuldade de socialização, dificuldade de comunicação e interesses restritos, como também algumas características repetitivas.

Nesse sentido Vadasz (2010, p. 88) afirma que, pessoas com transtorno de Asperger apresentam:

Dificuldade de comunicação. Quem sofre de Asperger aprende e fala normalmente, mas sua linguagem é rebuscada e correta demais e tem dificuldades para entender metáforas, sentido figurado e mensagens subliminares [...] Dificuldades de socialização. O portador⁵ de Asperger tem dificuldades de relacionamento em casa, na escola, e no trabalho e para fazer amigos e conseguir namoradas [...] Interesses restritos. Quem sofre de Asperger tem mania de restringir seu interesse a um assunto, mas que pode mudar com o passar do tempo.

Desse modo, crianças com SA evidenciam modo de falar altamente “pedante” ao usarem linguagem tão formal e quase sempre imprópria para o seu contexto. Uma criança de cinco anos de idade com essa condição pode falar como se estivesse dando uma palestra universitária, especialmente quando discorrer sobre seu assunto de interesse.

Na infância interessa-se apenas por um tema por vez, ou no máximo dois, diferentemente das crianças ditas normais que apresentam diversidades de interesse. Por exemplo, se o seu tema de interesse for *carros* ela procurará brincar apenas disso, irá desenhar somente veículos, e falará repetidamente somente sobre este assunto. Geralmente, os indivíduos com SA se empenham de forma espetacular na área de seu interesse.

Partindo dessa situação, vários historiadores de um artigo publicado no *Journal of the Royal Society of Medicine*, uma das mais prestigiosas revistas científicas da Inglaterra (NEIVA, 2003) afirmam com veemência que gênios da nossa história como o alemão Albert Einstein e o inglês Isaac Newton possuíam fortes traços da Síndrome de Asperger, ou seja, os “aspies” desenvolvem interesses obsessivos sobre determinados assuntos e podem falar insistente sobre o mesmo sem parar, independente do interesse do receptor. Isso se dá porque, quem tem a síndrome possui grande dificuldade em compreender as emoções alheias, e as mensagens passadas pela expressão facial, gestual e por olhares tem baixo impacto.

⁵ Segundo MOÇO (2011, p. 143) “No início dos anos 2000, era comum a expressão ‘portador de deficiência’. Mas ela logo foi abandonada porque a deficiência não é algo que se carrega num momento ou em outro, não. Hoje o mais correto é dizer “pessoa com deficiência”.

Outro comportamento típico é a ecolalia (recepção ou eco da fala do interlocutor) e palílalia (repetição de suas próprias palavras). Esse comportamento é bastante comum quando a criança está no início do processo de aquisição da linguagem. Porém, pode ou não estender-se por muito tempo. Assim como as crianças com Asperger, as com Autismo que desenvolvem a linguagem, também a usa de forma estranha, sendo bem mais evidente do que as com SA. A presença de ecolalia é mais constante e a aparência de surdez é dada em algum momento de seu desenvolvimento. Segundo Ferrari (2008, p. 88):

A Síndrome de Asperger distingue-se do autismo por apresentar: melhor desenvolvimento da linguagem, que, no entanto permanece atrapalhada, frequentemente com inadaptações de prosódia e, às vezes, com traços característicos da linguagem psicótica, principalmente na utilização dos pronomes; distúrbios de contato, embora sem a ocorrência do retraimento característicos do autístico, tornam a criança muito solitária.

Um dos fatores que podem influenciar a adaptação escolar das crianças com SA é o fato de serem hipersensíveis a sons altos, ruídos e a alguns estímulos. Filho e Cunha (2010, p. 09) consideram que “muitas crianças reagem intensamente a certos ruídos e a alguns objetos. Também manifestam problemas com a alimentação”. Assim como as crianças autistas, as crianças com SA frequentemente elevam as mãos aos ouvidos com a intenção de tapá-los ao serem expostas a sons altos ou ruídos indesejáveis.

Diante desse quadro, a inclusão dessas crianças na escola regular torna-se constante desafio a ser enfrentado pelos professores, e nesse contexto Nadal (2014)⁶ diz que:

Na infância, essas crianças apresentam déficits no desenvolvimento motor e podem ter dificuldades para segurar o lápis para escrever. Estruturam seu pensamento de forma bastante concreta e não conseguem interpretar metáforas e ironias - o que interfere no processo de comunicação. Além disso, não sabem como usar os movimentos corporais e os gestos na comunicação não-verbal e se apegam a rituais, tendo dificuldades para realizar atividades que fogem à rotina.

Nos anos iniciais, é comum as crianças chegarem à escola sem nenhum diagnóstico médico, tendo em vista que a grande maioria desses é feito a partir da fase escolar quando a dificuldade de socialização, considerada a característica mais significativa do distúrbio, manifesta-se com maior intensidade, juntamente com o desinteresse por tudo que não se relacione ao seu tema de interesse específico.

⁶ Texto disponível na internet. Não paginado. A identificação encontra-se na lista de referências.

O apego a rotinas é algo percebido já nos primeiros anos de vida, ficando mais evidente nos anos escolares, visto que os alunos nessas condições ficam nervosos quando expostos a situações que fogem das de costume. Tal desequilíbrio pode dificultar a permanência e a aprendizagem significativa desses alunos, tendo em vista que a escola por vezes se apresenta de forma pragmática e intolerante.

Nos pressupostos de Filho e Cunha (2010, p. 16) confirma-se que:

De acordo com o DSM. IV, as características essenciais do Transtorno de Asperger consistem em prejuízo consistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento.

Portanto, é sabido que mesmo com suas limitações e necessidades educativas especiais, essas crianças são capazes de aprender normalmente, e muitas vezes demonstram capacidade surpreendente em memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático (FILHO; CUNHA, 2010). Como também datas, dados, cálculos matemáticos, capitais de países, estados, entre outros fatos.

Nesse sentido, Vadasz (2010, p. 88) diz que: “Portadores de Asperger são muito racionais, metódicos, pouco criativos, obsessivos. São também ingênuos, desengonçados ao caminhar e não tem o que chamamos de ginga”. Isso ocorre principalmente devido ao fato de possuírem pobre coordenação motora, por isso, costumam correr de forma “*estranya*”, andar desengonçado, onde alguns não gostam de atividades físicas. Outro ponto interessante que o autor expôs foi à ingenuidade: quem sofre de Asperger acredita em tudo que lhes dizem e na infância não tem noção de perigo.

Assim, é importante o professor busque ajuda pedagógica especializada ao perceber que o seu aluno apresenta características semelhantes às aqui descritas; uma conversa com os pais será de extrema importância, como também seria recomendado buscar informações com o professor anterior para se chegar a um diagnóstico, tendo em vista que quanto antes à criança for diagnosticada melhor, tanto para a família como para a escola em geral, uma vez que, quanto mais cedo o tratamento começar, melhor será o seu desenvolvimento.

3.2 DISCUTINDO ASPECTOS ESSENCIAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CRIANÇAS COM ASPERGER

O professor é, sem dúvida, peça fundamental no contexto inclusivo, e por essa importância, grande articulador na reformulação do currículo escolar do aluno com deficiência. É fato que, a escola como espaço privilegiado de formação do educando, deve buscar suprir as necessidades educacionais desses alunos. Porém, são os professores que devem acompanhar sistematicamente o desempenho dessas crianças para promoverem a articulação entre o ensino regular e a educação especial, considerando as necessidades educacionais específicas de cada um.

Para Montoan (1997), o princípio democrático de "educação para todos" consiste nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, pois cada criança tem suas particularidades. Logo, para ser uma escola inclusiva não basta apenas matricular. O direito à educação compreende o acesso, permanência e apropriação dos conteúdos. Por isso, reformular o currículo e adaptá-lo de acordo com as necessidades especiais de cada aluno é desafio constante e deve ser vencido por todas as escolas do país.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 1998, p. 15) confirma-se o seguinte:

O conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar à ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Dessa forma, quando se fala em currículo escolar, se faz referência à trajetória que o professor constrói para seus alunos percorrerem, é fato que planejar atividades diferenciadas e adequá-las às necessidades de cada discente não é uma tarefa fácil, principalmente pelo fato do número de educandos distribuídos nas salas serem quase sempre acima do desejável.

Contudo, as adaptações curriculares e as modificações didáticas são de suma importância para que o aluno com necessidades especiais se torne membro ativo da rotina diária da turma. Vale salientar que essas adequações tem o currículo regular como referência básica, devendo ser ajustado progressivamente, de forma a nortear o trabalho docente junto ao aluno com deficiência.

Assim, as adaptações e modificações feitas no currículo escolar para as crianças com Síndrome de Asperger são o meio que elas necessitam para a aprendizagem significativa, pois as pessoas com essa condição são sujeitos complexos, singulares, e podem não falar dentro

dos padrões construídos pela sociedade em geral, mas podem produzir outras possibilidades de comunicação. São crianças que apresentam dificuldades persistentes na interação com seus pares e comportamento excêntrico, mas nem por isso deixam de ser amáveis.

O próprio Asperger (1944 *apud* TEIXEIRA, 2005, p. 8) afirma que:

Estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor [...] e podem ser ensinadas, mas somente por aquelas que lhe dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. [...] A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.

Diante desse quadro, percebe-se a importância de um bom relacionamento estabelecido entre professor-aluno, sendo esse capaz de exercer nas crianças com Asperger, uma relação saudável. Mas só isso será possível se o professor compreender que esse aluno necessita de currículo adaptado, focado nas suas habilidades e deficiências. É preciso destacar, entretanto, que as adequações no nível da sala de aula visam tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular.

Com relação à forma apropriada de lidar com essas crianças na escola, Nadal (2014) alega que as recomendações são semelhantes às do autismo. Que o tempo de aprendizagem do aluno deve ser respeitado e o professor deve sempre estimular a comunicação dessa criança com os colegas da turma. A forma de conversar e de repassar os conteúdos deve ser clara e objetiva, e as atividades apresentadas visualmente a fim de evitar ruídos na compreensão do que deve ser feito.

Também é aconselhável explorar os temas de interesse do aluno para abordar novos assuntos ligados às expectativas de aprendizagem. Se ele tem uma coleção de carrinhos, por exemplo, utilize-a para introduzir o sistema de numeração. As ações que escapam à rotina devem ser evitadas, tendo em vista que essas crianças não reagem bem a situações inesperadas.

Assim, muitos métodos e metodologias podem ser pensados e adequados para a rotina da sala de aula de um aluno com S.A. E um dos mais importantes pontos de partida para ajudar os estudantes acometidos de Asperger é o professor mobilizar continuamente os demais discentes para fazê-los compreender que aquele aluno tem uma desordem de desenvolvimento e o leva a comportar-se e a responder de forma diferente. Em troca, vá instigando a amizade coletiva de todos, pois é um erro pensar que crianças com S.A não gostam de fazer amizades; pelo contrário, o problema é não saberem como, pois são

naturalmente de pouca iniciativa e não sabem se defender diante de algum problema encontrado.

Sobre esse aspecto, Teixeira (2005, p. 9) vai mais adiante ao propor que:

As rotinas devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível. Crianças com S.A não gostam de surpresas. Devem ser preparadas previamente, para mudanças e transições, inclusive as relacionadas a paragens de agenda, dias de férias, etc..

Sabe-se que crianças com S.A têm certo apego a rotina, portanto o professor deve ter exposto em sua sala de aula a rotina diária da turma, para que a criança saiba previamente o que vai acontecer durante o dia, evitando assim, ataques de nervosismo e ansiedade desnecessários.

Para Teixeira (2005, p. 9) outros métodos eficazes podem ser utilizados com essas crianças em sala de aula, como:

As regras devem ser aplicadas cuidadosamente. Muitas dessas crianças podem ser nitidamente rígidas quanto a seguir regras quase que literalmente. [...] Tentar ensinar baseado no concreto. Evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças com S.A, como sarcasmo, linguagem figurada confusa, etc. [...] Procurar interromper e simplificar conceitos de linguagem mais abstratos. [...] Ensino didático e explícito de estratégias pode ser muito útil para ajudar a criança a ganhar proficiência em “funções executivas” como organização e habilidades de estudo.

As crianças com Asperger levam tudo ao pé da letra, e como enfatizou o autor, na sala de aula precisam ser evitadas as frases com duplo sentido. A simples expressão como: “Estou morrendo de fome”, ou “O gato comeu sua língua”, são entendidas por ele como se de fato a pessoa estivesse *morrendo* de tanta fome. Outro ponto importante destacado por Teixeira (2005) é o fato de que o aluno com S.A tem grande dificuldade de abstrair, e por esse motivo deve-se tentar ensinar baseando-se no concreto. Em matemática, por exemplo, o material dourado já pode ser inserido nos primeiros anos do ensino fundamental, facilitando assim, a compreensão matemática desse aluno. O autor também ressaltou que essas crianças respondem bem a estímulos visuais, como esquemas, mapas, listas, figuras entre outros.

Outro aspecto relevante é tentar inserir o seu assunto de interesse nas dinâmicas de sala de aula, pois a criança se sentirá estimulada a aprender se o seu tema preferido estiver inserido. Geralmente alguns desses alunos apresentam habilidade fascinante em desenhar seu objeto específico de interesse. Assim, o professor pode na aula de artes, por exemplo,

estimulá-lo a ensinar para o restante da classe. Isso o fará se sentir valorizado e em contrapartida estará desenvolvendo outros aspectos essenciais ao seu desenvolvimento.

No que diz respeito às aulas de recreação, essas devem ser ministradas sempre com bastante critério e responsabilidade, para que esse aluno não corra o risco de ser marginalizado pelos colegas devido a sua condição. Nesse sentido, o professor deve estabelecer previamente como será essa aula; planejar as atividades recreativas de modo a não deixar esse aluno à mercê das outras crianças, que podem por ventura, apresentarem certa resistência a sua presença nas brincadeiras.

Assim, a interação com outras pessoas e a mediação da aprendizagem é imprescindível para que esse indivíduo tenha a possibilidade de se desenvolver plenamente em todas as áreas, descobrindo, inclusive, seu maior potencial para também oferecer sua colaboração à sociedade à qual é partícipe.

3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Contribuição Necessária

Diante da inclusão é dever da escola comum oferecer educação de qualidade para todos os alunos, independente de raça, cor, religião ou de características físicas, intelectuais ou sensoriais, ao promover respostas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha relevante papel no que diz respeito à educação especial no contexto escolar, visto ser um serviço que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras quanto a plena participação dos alunos tendo em vista suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, o Decreto nº 6.571/2008 em seu Art. 1º, § 1º, p. 2, ressalta que:

O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Dessa forma, é importante compreender que o AEE complementa/suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, devendo ser realizado preferencialmente nas escolas comuns, em espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. (BRASIL, 2008).

O acesso ao AEE está condicionado à matrícula no ensino regular, e o motivo pelo qual este deve ser prioritariamente ministrado na escola em que o aluno encontra-se

matriculado, dar-se pelo fato de que suas necessidades específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar com todos que atuam na instituição. O professor do AEE deverá estar sempre em consonância com o educador do ensino regular, visando assim à troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos para que seus objetivos de ensino sejam alcançados.

De acordo com o Decreto N.6.571/2008, em seu Art. 4º p. 5-6, consideram-se os alunos público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com 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.

Dessa forma, os alunos com TGD's devem obrigatoriamente estar matriculados no AEE. Rapolí *et. al.* (2010) afirmam que a apropriação de conhecimentos desses educandos, e o desenvolvimento das competências sócio-cognitiva, precisa ocorrer tanto pelos professores da educação básica quanto do AEE. Se por ventura a escola ainda não dispõe da Sala de Recursos Multifuncionais, o decreto 6.571/2008 prevê que esta oferta poderá ser oferecida em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e sem fins lucrativos.

Ainda nesse contexto, vale ressaltar que o decreto 6.571/2008 em seu a Art. 1º, afirma que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, e que todos os discentes público-alvo do AEE deverão ser contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB⁷ quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) Rapolí *et. al.* (2010, p. 20) esclarecem que:

O Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido é preciso planejar,

⁷ FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. [...] No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE; sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

Assim, o PPP define os fundamentos da estrutura escolar, e deve ser coerente com os propósitos de educação que acolhe as diferenças. O professor precisa traçar seu plano de atendimento e definir o tipo deste de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, organizando os recursos educacionais necessários mais adequados para eliminar as barreiras que impedem o educando de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum.

Segundo Rapolli *et. al.*(2010, p. 28):

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender seus alunos.

Percebe-se que as iniciativas governamentais para a investidura do AEE nas redes de ensino é algo consolidado, tornando-se complemento indispensável para o desenvolvimento das crianças que apresentam alguma deficiência, tendo em vista que a organização do AEE considera as peculiaridades de cada aluno.

4 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: um olhar inclusivo

A síndrome de Asperger é um transtorno de espectro do autismo, sendo seu diagnóstico um tanto complexo já que não existe um exame clínico que a detecte. Porém, está nos transtornos globais do desenvolvimento de menor gravidade, onde o indivíduo é dotado de uma boa articulação verbal e de um Q.I no mínimo normal, e embora essas pessoas não tenham um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo, é importante que a criança receba educação especializada o mais cedo possível, para auxiliá-lo a contornar os problemas de comportamento que apresenta e também para ajudar a direcionar os campos de interesse e de estudo da criança.

O tema escolhido: **O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações.** Dá-se pelo pouco conhecimento acerca dessa síndrome, bem como orientar pais e professores a trabalhar de forma correta com essas crianças, que precisam de um atendimento escolar direcionado, pois incluí-las em uma escola regular e acolhe-las com carinho é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor.

O objetivo geral dessa produção é discutir informações sobre este transtorno, fato ainda pouco enfatizado no contexto escolar. Pois o fato que os estudos revelam, é que a Síndrome de Asperger é bem mais comum que o autismo clássico, enquanto que o autismo tem sido encontrado a taxa de quatro para cada dez mil crianças, estima-se que a SA esteja na faixa de vinte a vinte e cinco para cada dez mil. Esses dados significam que, para cada caso de autismo as escolas devem esperar encontrar diversas crianças com o quando de SA.

Por se considerar de grande relevância, esse trabalho abre perspectivas para que os profissionais envolvidos possam adquirir conhecimentos, e partir desses, poder trabalhar a inclusão desses alunos.

Espera-se dessa forma, que o referido projeto possa esclarecer dúvidas sobre a temática aqui evidenciada, abrindo possibilidades para que os profissionais incorporem essas informações à sua prática docente.

4.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA

A Escola Estadual Otávio Lamartine está situada na Avenida Sílvio Bezerra de Melo nº 77 – Centro, no município de Cruzeta – RN, e foi à primeira escola institucional da cidade,

fundada em 01 de março de 1935, no mandato do Interventor Dr. Mário Câmara, e foi nomeada em homenagem ao jovem agrônomo Otávio Lamartine, 2º chefe da estação experimental do Seridó e assassinado brutalmente pelas forças revolucionárias do estado.

A instituição que serviu como estágio, tem como diretora a senhora Cleide Alves da Silva e Moraes, com formação e mestrado em música, a escola é de pequeno porte e pertence à rede estadual de ensino, funcionando de 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino.

O espaço físico é assim distribuído: seis (06) salas de aulas com rampas sinalizadoras (rampa com pisos táctil) equipadas com quadro branco, carteiras, birô, ventiladores e armário fechado de aço, uma sala de leitura, uma sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada com ar-condicionado, dois (02) computadores com teclado adaptado, uma impressora braile, um quadro branco, uma impressora a laser, dois (02) estantes de aço, uma (01) mesa de madeira com cadeiras, e um acervo de jogos pedagógicos.

No Artigo 12º da Resolução CNE/CEB Nº 2, (2001, p. 3) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é dito que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Portanto, percebe-se que a referida escola está de acordo com a lei para que a inclusão aconteça, sendo seus espaços todos adaptados para receber as crianças acometidas de alguma deficiência física, como também conta com um satisfatório mobiliário na sala de AEE.

A escola conta também com uma cozinha de pequeno porte, um depósito para merenda e outro para material de expediente e limpeza, uma secretaria, uma diretoria, um pequeno pátio, dois banheiros para estudantes e um banheiro adaptado para as crianças com deficiência, como também um banheiro para funcionários.

Com relação aos recursos humanos, o quadro docente é composto por 07 professoras efetivas e 01 professora na sala de AEE, onde todas são graduadas em Pedagogia. Também fazem parte do quadro de funcionários da escola: uma diretora, um coordenador pedagógico e

uma supervisora, 03 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras e 03 auxiliares de secretaria, suprindo assim, as necessidades da escola.

No que se refere aos equipamentos disponíveis à escola dispõe de: Computadores, aparelho de DVD, aparelho de TV, vídeo cassete, filmadora, máquina fotográfica, aparelho de som, projetor de slides, caixa acústica e notebook.

O acervo bibliográfico e recursos didáticos são suficientes, atualizados e bem utilizados, e contribuem de forma acentuada para a ação pedagógica e didática junto aos discentes. A merenda escolar por sua vez, é de boa qualidade e suficiente e atende as necessidades da escola.

No aspecto financeiro a escola recebe recursos provenientes do FNDE/PDDE, e quanto ao aspecto pedagógico, possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) que se encontra em fase de atualização. O planejamento das atividades escolares é desenvolvido no início do ano letivo, logo após a semana pedagógica, e conta com a participação da equipe administrativa, pedagógica e docentes. Para Rios (2008, p. 127):

Um projeto de escola não se faz sem a contribuição de todos os que a constituem e não é uma mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido.

Nesse contexto, o autor afirma que é necessário se fazer uso do coletivo, para bem administrar e realizar projetos, visto que o individualismo causa barreiras constantemente de uma ação pedagógica não eficaz.

Assim, os funcionários em exercício recebem incentivos para seu aperfeiçoamento profissional, por meio de formação continuada disponibilizada pela 9º DIREC. As metodologias utilizadas pelos professores contribuem de forma positiva na aprendizagem dos alunos, desenvolvendo atividades diversificadas de acordo com suas necessidades, tal desenvolvimento é avaliado de forma contínua por meio de relatórios e atividades geradoras de notas a cada final do bimestre.

A escola também realiza sua avaliação institucional, sendo feita bimestralmente através de encontros pedagógicos. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola é de uma excelente qualidade, a equipe pedagógica em parceria com os professores procura obter soluções e metodologias para um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos.

4.2 OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR

Sabe-se a importância do estágio supervisionado ao contribuir para fortalecer o conhecimento do aluno em formação no curso de pedagogia, uma vez que proporciona o encontro entre teoria e prática. Nessa fase, o estagiário se depara com a realidade em que está pesquisando ao colocar em prática os seus conhecimentos já adquiridos na entidade de estágio, sendo essa experiência é enriquecedora para a sua formação profissional. Quanto a isso, Pimenta e Lima (2008, p. 127) ressaltam que:

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a didática – que estuda o ensino e a aprendizagem -, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho.

Desse modo, o autor confirma que o estágio é imprescindível para a formação docente bem sucedida. Assim, a intervenção socioescolar ocorreu na Escola Estadual Otávio Lamartine, localizada na cidade de Cruzeta-RN. Onde foi observado inicialmente todo contexto escolar vivenciado naquela instituição de ensino, bem como se desenvolveu entrevistas e relatos com os funcionários da referida escola.

Posteriormente, foi relatado pela professora do 3º ano, pela supervisora e coordenador pedagógico da escola, o fato de existir naquele ano escolar, uma criança de oito anos diagnosticada com a Síndrome de Asperger, forma branda do autismo. Na ocasião, comentaram-se também as dificuldades encontradas pela equipe pedagógica em trabalhar de forma correta com aquele aluno, tendo em vista tratar-se de uma deficiência pouco enfatizada no contexto escolar.

Diante desse fato, sentiu-se a necessidade de ministrar uma palestra para os professores, coordenador, supervisora e gestora da referida escola, com o tema: *O PROCESSO INCLUSIVO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA: algumas orientações*, com os seguintes objetivos:

Geral

- Esclarecer dúvidas sobre a Síndrome de Asperger, considerando que é uma deficiência ainda muito desconhecida, dificultando assim, o trabalho dos profissionais da educação.

Específicos

- Identificar quais as principais características da Síndrome de Asperger;
- Orientar pais e professores a como trabalhar da forma mais correta com essas crianças;
- Sugerir metodologias a serem trabalhadas em sala de aula com esse aluno;
- Discutir a importância da educação inclusiva no contexto escolar.

Assim, os educadores da Escola Estadual Otávio Lamartine, foram convidados a participar de uma mesa redonda para discutir a temática. A palestra realizou-se no dia doze de agosto de dois mil e quatorze, às 19h00 min, em uma das salas de aula da referida instituição. Na ocasião, os profissionais presentes foram acolhidos com uma apresentação em slides com o objetivo de instigá-los a refletirem sobre a inclusão de crianças deficientes na escola comum.

Em seguida, deu-se início a palestra que trouxe como pauta temas diversos relacionados à inclusão escolar, como um pouco da história e da trajetória da inclusão, as políticas públicas da educação especial e a formação docente dos profissionais da educação frente à perspectiva inclusiva.

A partir do debate desses temas, iniciou-se então a discussão sobre as características da Síndrome de Asperger e do Autismo, onde os professores presentes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo e Asperger, interagindo e relatando algumas experiências vividas em sala de aula, evidenciando assim, o fato de desconhecerem bastante as características dos TGD's e as diferenças da SA para o Autismo clássico, pois de acordo com Filho e Cunha (2010, p. 13):

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que tem em comum as funções do desenvolvimento afetado qualitativamente. São eles: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Diante do exposto, a professora do educando G.F do terceiro ano, diagnosticado com a Síndrome de Asperger e que o acompanha desde o primeiro ano escolar, esclareceu que o seu aluno não apresenta déficit cognitivo, como ressaltado na palestra. Porém, apresenta comportamentos “diferentes” dos seus demais colegas, e para tanto, citou como exemplo o fato de seu aluno falar altamente correto, só querer desenhar navios e por vezes se isolar dos demais durante as atividades recreativas.

A professora também relatou que quando G.F chegou àquela escola no ano de 2011, na época com seis anos de idade, era uma criança bem diferente do que é hoje, tendo as características da SA bem mais perceptíveis e presentes, e apresentava em seu comportamento certa resistência em frequentar as aulas. Comentou ainda que a inclusão desse aluno na escola regular trouxe inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, visto que atualmente esta interage mais facilmente com seus colegas de classe, participa das atividades desenvolvidas na sala de aula e sente-se à vontade no ambiente escolar. Relatou também que G.F alfabetizou-se quando ainda estava no primeiro ano escolar e demonstra uma inteligência surpreendente. Filho e Cunha (2010, p. 16) confirmam o seguinte:

Diferentemente do que ocorre com o autismo, não existem atrasos significativos na linguagem. Também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda, comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.

Logo em seguida, foram expostos e discutidos os aspectos essenciais das adaptações curriculares para os alunos com SA, sendo apresentadas as alternativas apropriadas e a forma mais correta de trabalhar com essas crianças na sala de aula, bem como práticas e posturas a serem adotadas pelos educadores dessas crianças.

Outro aspecto abordado foi o Atendimento Educacional Especializado como contribuição necessária e complementar na educação das crianças com Asperger. Sendo ressaltado durante a palestra as competências do professor da sala de AEE, e a necessidade de articulação deste com o educador do ensino comum, onde os docentes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas acerca deste atendimento com a estagiária e com a professora da sala de Recursos Multifuncionais presente, colaborando de forma positiva para o sucesso da palestra.

Ao término do evento, os presentes receberam um bombom com a seguinte frase de um autor desconhecido: *E o que é necessário para essa inclusão escolar? Materiais pedagógicos específicos, professores especializados, acompanhante, acessibilidade? Sim, mas o fator mais importante: DESEJO.*

Assim, os professores presentes foram mais uma vez instigados a refletirem sobre sua prática docente na perspectiva inclusiva. Na ocasião, a estagiária ressaltou que a inclusão não é algo distante de nós, que ela aconteça quando há interação em três amplos aspectos: Família, a escola em um contexto geral, e o professor.

A autora Mantoan (2006, p. 16), confirma o seguinte: “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras”. Convém observar que a autora repassa a preocupação de fazer valer a lei que se encontra escrita no papel, transportando as letras para uma possível realidade. Dessa maneira, a intervenção socioescolar foi encerrada em um cenário de muito aprendizado. Em seguida foi propiciado um coquetel, e para finalizar foram feitas as considerações finais e os agradecimentos aos presentes.

4.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: contribuição efetiva do processo avaliativo

No que se refere à avaliação, esta deve estar presente no dia a dia, sendo, portanto, necessária, já que proporciona constante reflexão dos acertos e dos erros. A ação-reflexão-ação é fundamental para o processo evolutivo da aprendizagem. Para Vasconcellos (1994, p. 43):

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Neste caso, o autor confirma que a avaliação torna-se instrumento medidor, tendo, pois, um conceito amplo, que vai além de técnicas e procedimentos específicos. Já para Saviani (1996), refletir é o ato de retomar, repensar os dados disponíveis, revisar e aprofundar-se numa busca constante de significado.

O processo de avaliação da Intervenção Socioescolar permeou desde o planejamento até sua execução, considerando os seguintes fatores: o conteúdo e seu desenvolvimento, as técnicas e utilização dos instrumentos, a participação dos educadores, o tempo da mesa redonda, a organização e estratégias utilizadas pelo pesquisador e o resultado dos trabalhos desenvolvidos.

Neste sentido Rabelo (1998, p. 80) confirma que:

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva.

Sendo assim, a avaliação realmente é um processo dinâmico e de reflexão sobre o que fazemos, uma vez que discerne e aponta soluções, excluindo o arbitrário. Deste modo, uma boa metodologia de avaliação precisa oferecer muito mais do que um índice quantitativo ao permitir compreender, conhecer, interpretar, identificar, situar, entender o que e como se aprendeu.

Diante disso, a intervenção socioescolar na Escola Estadual Otávio Lamartine foi de grande relevância para o contexto inclusivo daquela instituição de ensino, tendo em vista que o objetivo de esclarecer dúvidas sobre o que é a Síndrome de Asperger, como também as características deste transtorno, foram amplamente discutidos e analisados pelos profissionais presentes.

A avaliação da intervenção foi feita de forma oral, onde os educadores tiveram a oportunidade de avaliar a palestra, dar opinião, e ressaltar os pontos negativos e positivos deste encontro. Eles expuseram que aquele momento foi de grande relevância para a prática docente dos mesmos, pois se sentiram motivados de (re) conhecer melhor as características das crianças com Autismo e com a Síndrome de Asperger, como também suas particularidades na aprendizagem.

Os profissionais presentes também comentaram sobre a necessidade dessas constantes discussões, tendo em vista serem muitas as deficiências que chegam a nossas escolas, e, portanto, algumas vezes se veem sem tempo para conhecê-las, relatando que momentos como este deveriam ser mais presentes na escola.

Um ponto negativo relatado foi à duração da palestra, ressaltando que seria necessário um pouco mais de tempo pra discutir um tema tão relevante como o debatido. Portanto, a intervenção Socioescolar foi de suma importância no quesito de auxiliar e direcionar os professores a superarem algumas de suas limitações e desafios em prol da inclusão escolar através do conhecimento e da reflexão, sendo alcançados os objetivos propostos com êxito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da síndrome de Asperger sugere estudo minucioso ao conseguir apresentar não apenas o significado dessa patologia, mas, sobretudo, como lidar com ela, e neste sentido a presente pesquisa trouxe uma abordagem que esclarece quais os métodos mais viáveis para se trabalhar de maneira eficaz as potencialidades do aluno que apresenta tal transtorno.

É certo que os desafios são inenarráveis e não é possível sanar todos os problemas decorrentes do aluno ao levar em consideração suas fragilidades, mas isso não implica na impossibilidade de desenvolver neste aluno sua capacidade cognitiva, pois, como discutido anteriormente não há déficit cognitivo gerado pela síndrome.

Evidentemente é necessário ao educador compreender os sinais e sintomas que refletem no aluno para que, a partir de então sejam traçadas novas linhas de funcionamento para garantir a independência do educando e assim torná-lo um ser sociável, de modo a fazê-lo sentir-se parte do processo ensino aprendizagem.

Neste sentido percebe-se a necessidade de rever algumas posturas, porque lidar com a diferença na escola impõe desafios para toda a comunidade escolar. O fato é que a Síndrome de Asperger ainda é muito desconhecida nesse contexto, havendo assim, necessidade de se compreender as especificidades cognitivas e comportamentais destes educandos, para que se possa de fato desenvolver propostas de interação social e afetiva, minimizando, assim, os problemas apresentados por essas crianças no ambiente de sala de aula.

Ao lado do desafio da inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, vêm os desafios encontrados pelo educador, novos problemas e poucas soluções surgem tantos nos espaços escolares, quanto à formação de professores que nela atuam. Dessa forma, é possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados através da intervenção socioescolar, pois na ocasião, os professores puderam conhecer intensamente as características das crianças que apresentam esta síndrome.

Ainda encontram-se diversos obstáculos que impedem o bom desenvolvimento da tarefa educacional de qualidade, onde o próprio preconceito, a falta de habilidades, a ignorância familiar e os instrumentos materiais escassos causam angústia por parte dos educadores.

Para a construção deste estudo foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir da revisão integrativa de literatura, que correspondeu ao referencial utilizado para se ter a fundamentação teórica relevante, se apropriando de fontes de pesquisas seguras e

científicas que garantiram respaldo teórico-metodológico viável para as análises e discussões estabelecidas.

Após as palestras ministradas na Escola Estadual Otávio Lamartine, localizada no município de Cruzeta, RN, iniciou-se esse trabalho considerando as fragilidades do corpo docente relacionado aos alunos com algum tipo de deficiência, o que tornou tal pesquisa uma proposta viável para esclarecimento de determinados tabus ou até mesmo questionamentos simplórios facilmente esclarecidos quando se conhece de fato do que trata e como atua a síndrome de Asperger.

Com isso percebeu-se o quanto é necessário recorrer à introdução de conceitos não tão comuns ou até mesmo desconhecidos, mas encontrados no ambiente escolar e, por conseguinte precisam ser trabalhados para, a partir de então, se torne possível à interdisciplinaridade, defendida no curso dos trabalhos pedagógicos.

Com isso se percebe que inclusão marca antes de qualquer coisa um momento de reflexão e deve gerar no corpo docente a sensibilidade para conhecer cada particularidade dos alunos e não apenas inclui-los como se não fizessem parte da realidade da sala de aula, como se fossem um ser inserido no espaço escolar apenas para cumprir com determinados paradigmas impostos pelo núcleo educacional.

Percebe-se que ao incluir, deve-se conhecer como tornar tal aluno parte do processo, pois só assim ele terá possibilidade de conhecer o que representa a escola e como ele se tornará um cidadão, sendo alguém que conhece e é reconhecido pelo outro. Como parte constitutiva que requer o domínio de si mesmo, isto é, o empoderamento de si, a busca de si no outro, para que só então a vida aconteça naturalmente, num mundo onde a pluralidade existe, mas somente se concebe os valores humanos que tornam as pessoas apenas humanas.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Edição Revista e Atualizada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2.ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação Especial. Secretaria de Especial. **Decreto N° 6.571/2008**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da educação. **Decreto Legislativo n° 186**, de 24 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da educação. **Decreto Legislativo n° 6.949**, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**: Ensino de primeira a oitava série. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, 11 set. 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf). Acesso em: 15 ago. 2014.

DUTRA, Claudia; SANTOS, Martinha. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, V. 5, n. 2, p. 19-24, jul/dez. 2010.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil**: O que é e como tratar. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, UFCE, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: Programa de estimulação precoce- Uma introdução as ideias de Fuerstein. Porto Alegre. 2 edição. Artes Médicas Sul. 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Políticas de inclusão e educação inclusiva. **Módulo Didático 2 - Desenvolvimento de Políticas Públicas e a Inclusão Escolar.** Natal: UFRN, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo. Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo. Editora: Summus. 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Educação em Questão;** v. 8-9, n. 1-2, Natal: EDUFRN, p. 126-141, 1999.

_____. Aspectos históricos da educação especial. **Módulo Didático 1 – Fundamentos em educação inclusiva.** Natal: UFRN, 2011.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

MOÇO, Anderson. Não basta matricular. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição comemorativa 25 anos, nº 239, p. 142-144, jan/fev. 2011.

NADAL, Paula. O que é a síndrome de asperger? **Revista Nova escola.** Abril 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/sindrome-asperger-625099.shtml>> Acesso em: 20 julho 2014.

NEIVA, Paula. Gênios e autistas?. **Revista Veja**, São Paulo: Abril S.A, Ed. 1 802, 14 de maio de 2003. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/140503/p_062.html> Acesso em: 02 ago. 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Dalila A. Política Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia F. (Org.) **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010 Cd-rom. p. 21.

PEREIRA, Iara Brandão. **Entendendo a síndrome de Asperger**, São Paulo, 02/2013. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/pagina-einstein/Paginas/entendendo-a-sindrome-de-asperger.aspx>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

PESSOTTI, Isaías. **A deficiência mental:** da superstição a ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

RAPOLI, Edilene Aparecida, et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, UFCE, 2010.

RIOS, Tereza Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTA'ANA, Isabella, Educação inclusiva: concepções de professores e diretores, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SIERRA, Guilherme. O que é o Q.I? **Revista Super Interessante**, São Paulo: Abril S.A, Abril de 2003. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/qi-443775.shtml>> Acesso em: 03 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos Silva. Formação docente: o quê, por que e para quê. Natal: **Módulo Didático 3 – A formação docente e a inclusão escolar**. Natal: UFRN, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar – **Em aberto – programas de correção de fluxo escolar**. Brasília: INEP. V. 17/ n. 71, 2000.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger**. O portal dos psicólogos, Portugal: Porto, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Manual de elaboração do trabalho de conclusão de curso.** Natal; IBRAPES, 2010.

VADASZ, Estevão. Saiba o que é Asperger, transtorno que se manifesta mais nos meninos. **Caras**, São Paulo, ed. 860, Vol. 18, p.88, Abr. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad 2, 1994.