

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS

DANIELY BÁRBARA BOLLIS RABELO
DRIELLI MASCARENHAS GAVA NUNES

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM A SÍNDROME DE ASPERGER NAS AULAS
DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR DE SERRA/ES**

VITÓRIA

2014

DANIELY BÁRBARA BOLLIS RABELO
DRIELLI MASCARENHAS GAVA NUNES

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM A SÍNDROME DE ASPERGER NAS AULAS
DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR DE SERRA/ES**

Trabalho de conclusão de curso de
graduação apresentado no curso de Ciências
Biológicas, na Universidade Federal do
Espírito Santo - UFES, Campus Goiabeiras.
Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho.

VITÓRIA
2014

DANIELY BÁRBARA BOLLIS RABELO
DRIELLI MASCARENHAS GAVA NUNES

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM A SÍNDROME DE ASPERGER
NAS AULAS DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
REGULAR DE SERRA/ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em 28 de Fevereiro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr.: Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Ms^a Vilmaria Mendes Gonring
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Prof. Mestrando Michell Pedruzzi Mendes Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Dedicamos este trabalho a toda comunidade com Síndrome de Asperger e a sua luta em prol do respeito ao outro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por sempre estar à frente da minha vida e pelas bênçãos e proteção concebidas todos os dias. Aos meus pais, Vera e Denilson pelo amor e apoio incondicional, pela paciência e motivação nos momentos difíceis. Por acompanharem meus passos vibrando com as minhas vitórias e me amparando nas dificuldades. Tudo o que tenho e sou, devo a vocês. À minha irmã Dayane, amiga e companheira de todas as horas. Obrigada por estar sempre ao meu lado e por me ensinar, pacientemente, a trilhar os mais brilhantes caminhos na vida e na carreira acadêmica. Sem você, eu provavelmente não teria conseguido chegar até aqui. Você é meu exemplo e minha inspiração, dedico esta pesquisa a você. Agradeço também ao André e à Gabriela pela paciência e companheirismo. Aos meus avós, tios, tias e primos pelo amor e força. À minha amiga Mariana por estar ao meu lado em todos os momentos e sempre me apoiar. Não posso deixar de agradecer também à minha amiga Drielli, companheira não somente na realização deste trabalho, como em todas as horas, por sua amizade, paciência e companheirismo. Agradeço ao Geide pela orientação e ajuda na construção desse trabalho.

Daniely Bárbara Bollis Rabelo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre no comando de minha vida, guiando meus passos e me iluminando a cada vitória. Aos meus pais, Roraize e Antonio, pelo amor e carinho que recebo, por sempre estarem ao meu lado me dando apoio em cada etapa de minha vida. Essa conquista dedico a vocês! Ao meu irmão Igor, que nos momentos mais estressantes me fez sorrir e ver como é importante a companhia de um irmão. Ao orientador Prof. Dr. Geide Rosa Coelho, que sempre se mostrou disposto a ajudar e que, com certeza, tem um grande significado em minha formação. Não posso deixar de agradecer a Dayane, irmã de Daniely, que desde o início nos apoiou, tirando dúvidas e dando opiniões em nossa pesquisa. Agradeço também a Luiz Fernando, pelo companheirismo, carinho e dedicação com relação a mim, sempre se mostrando disposto a me ajudar e apoiar quando necessário. Às minhas amigas Laura e Mariana que sempre se mostraram preocupadas com a pesquisa, dando apoio sempre que precisei. Aos meus familiares, que desde a época do vestibular torceram por mim. E, de extrema importância nessa pesquisa, agradeço a minha querida amiga Daniely, pelo trabalho desenvolvido, pela paciência que sempre teve comigo e por estar sempre ao meu lado.

Drielli Mascarenhas Gava Nunes

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”

Charles Chaplin

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão de uma aluna com a síndrome de Asperger nas aulas de Biologia do ensino médio de uma Escola Estadual do Município de Serra. Quanto à metodologia, foi desenvolvido um estudo de caso e nos pautamos em procedimentos de coleta (pesquisa bibliográfica, observações em campo e entrevistas semiestruturadas e análise de dados típicos do paradigma qualitativo). Foram sujeitos do nosso estudo: a aluna com síndrome de Asperger, o professor de Biologia e a Assistente de Educação Especial (AEE). Como referencial teórico, trouxemos para o diálogo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Como resultados apontamos para o fato de, tanto para o professor de Biologia, quanto para a Assistente de Educação Especial (AEE), apresentarem concepções similares sobre educação inclusiva pontuando que o processo de inclusão deve garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais convívio e aprendizagem em sala de aula. Com relação às concepções sobre a síndrome, a Assistente de Educação Especial (AEE) e a aluna demonstraram ter conhecimento sobre a mesma, fato que se opõem ao professor de Biologia, que relatou não possuir conhecimento sobre a síndrome de Asperger. Esses fatos se refletiram nas práticas pedagógicas para a inclusão desta aluna. Observamos que a aluna possuía um bom desenvolvimento que a possibilitou estabelecer relações sociais, se comunicar, aprender e conviver como qualquer outra pessoa. Esse fato foi atribuído a relação família-escola. Com esses dados, percebemos a importância da inclusão escolar, das práticas pedagógicas e da relação que a família mantém com a escola para o desenvolvimento de um aluno com Síndrome de Asperger.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Síndrome de Asperger. Ensino de Biologia.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO DIÁLOGO.....	11
2- A INCLUSÃO, A SÍNDROME DE ASPERGER E O ENSINO NA REVISÃO DE LITERATURA	15
3- A BIOLOGIA COMO COMPONENTE CURRICULAR	21
4- A SÍNDROME DE ASPERGER E SEUS ASPECTOS MÉDICOS, PEDAGÓGICOS E SÓCIO-CULTURAIS.....	26
5- UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DOS DADOS...	41
6- PERCURSO METODOLÓGICO	46
6.1- OBJETIVOS DA PESQUISA.....	46
6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
6.3- DELINEAMENTO METODOLÓGICO	49
7- ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	54
7.1 CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA A RESPEITO DE INCLUSÃO E DA SÍNDROME DE ASPERGER	54
7.1.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO.....	54
7.1.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA SÍNDROME DE ASPERGER	57
7.2 CONSIDERAÇÕES REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES DO COMPORTAMENTO DA ALUNA COM SÍNDROME DE ASPERGER NAS AULAS DE BIOLOGIA E EM DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS	60
7.3- CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE BIOLOGIA E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	68

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	79
APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO À FAMÍLIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	81
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	83
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA.....	84

1- INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO DIÁLOGO

*A educação inclusiva é um avanço para que a sociedade possa ser mais justa.
(Crochik, 2013 apud Drumond, 2013)*

Antes mesmo de iniciarmos a graduação, o sonho de ser professoras já estava presente em nossas vidas. Como estudantes do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), - 2010 a 2014 - nos deparamos com uma série de matérias da licenciatura que nos fizeram ficar mais encantadas com a ideia de sermos professoras. Em nossa grade curricular, não consta nenhuma matéria de licenciatura específica de Educação Especial ou sobre Inclusão Escolar, mas esse tema era sempre abordado em outras disciplinas, como Didática, e a vontade de entender melhor sobre essa temática ia crescendo a cada semestre do curso.

Duas experiências foram essenciais para reforçar o interesse na pesquisa: primeiramente, na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino I, nos deparamos com uma criança autista na turma do 6º ano. Essa criança assistia as aulas acompanhada de uma psicopedagoga – contratada pela própria família para auxiliar a criança em sala de aula. Observar as suas reações eram muito interessantes, pois percebíamos que ela vivia o seu “próprio mundo”. E mais, percebíamos também que a escola e a professora não estavam preparadas para receber esse tipo de aluno naquele ambiente. A segunda experiência foi a participação no PIBID¹, onde nos deparamos com uma aluna de ensino médio com síndrome de Asperger. Ali estava o foco dos nossos estudos! Então várias questões foram surgindo: Como a escola se comporta diante desses alunos com necessidades especiais? Como esses alunos enxergam o cotidiano escolar? Como os professores reagem ao entrar em sala de aula e se deparar com o desafio tão instigante? E, como estudantes de Ciências Biológicas, nos questionamos: Como um aluno com Síndrome de Asperger aprende biologia? Quais as estratégias um professor de Biologia deve usar, sabendo que a matéria possui muitos termos complicados e esquemas para entendimento de reações vitais aos seres vivos?

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Em seguida, na tentativa de tentar esclarecer algumas dessas dúvidas, fizemos uma busca no portal da CAPES², onde não encontramos nenhum estudo que abordasse a Síndrome de Asperger no ensino médio, principalmente com foco na disciplina de Biologia. Em suma, os trabalhos encontrados abordam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas, as políticas educacionais de inclusão, os aspectos científicos e educacionais da síndrome de Asperger, entre outros.

De acordo com o artigo 1º, da Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializados (AEE). Ainda, de acordo com essa resolução, a Educação Especial deve ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Na última década, o Brasil registrou uma evolução significativa na política de inclusão das crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento do número de alunos especiais matriculados em escolas comuns foi de 1000% (PLOENNES, 2012) Sendo assim, diante da situação atual, fica estabelecido como objetivo de estudo a temática inclusão escolar no ensino médio.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como ocorre a inclusão de uma aluna com a síndrome de Asperger nas aulas de Biologia do ensino médio de uma Escola Estadual do Município de Serra.

Diante do contexto do ensino de Biologia no ensino médio para alunos com necessidades educacionais especiais, os nossos objetivos específicos foram: (I) observar e analisar a rotina de aulas de Biologia (dinâmica das aulas, relacionamento da aluna com síndrome de Asperger com demais colegas; relacionamento da aluna com o professor) em sala de aula comum com a aluna com síndrome de Asperger; (II) analisar as concepções dos profissionais da educação acerca da Síndrome de Asperger e sobre inclusão escolar; (III) conhecer e analisar

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

as práticas pedagógicas adotadas pelo professor de Biologia e pelo profissional de Educação Especial com a aluna com a Síndrome de Asperger.

Sendo assim, este trabalho está organizado em 8 capítulos:

No primeiro capítulo tecemos as considerações iniciais do tema proposto, no qual também apresentamos as motivações e a justificativa do nosso estudo, bem como as contribuições que este trabalho pode trazer para o ensino de Biologia.

No segundo capítulo apresentamos nossa revisão de literatura feita no banco de dados do site da Capes com o objetivo de conhecer os trabalhos existentes relacionados ao ensino de Biologia para alunos com a síndrome de Asperger.

No terceiro capítulo tratamos da disciplina de Biologia como componente curricular, no qual refletimos sobre os objetivos da educação científica e tendências de ensino ao longo das décadas até chegar à atualidade.

No quarto capítulo tratamos da síndrome de Asperger e seus aspectos médicos e pedagógicos, refletindo sobre o histórico educacional com o estudante com a síndrome.

No quinto capítulo estabelecemos uma correlação contextualizando a educação de alunos com a síndrome de Asperger com o nosso referencial teórico.

No sexto capítulo apresentamos nossas considerações metodológicas. Apresentamos o nosso objetivo geral e os objetivos específicos; a caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa (professor regente, professor de educação especial, pedagoga, colegas de classe e a aluna com a síndrome de Asperger); o delineamento metodológico com seus procedimentos de coleta e análise de dados específicos, salientando as contribuições da pesquisa qualitativa de um estudo de caso, utilizando procedimentos que permitiram aprofundar o estudo sobre o ensino de Biologia e a inclusão de alunos com a síndrome de Asperger.

No sétimo capítulo apresentamos nossa análise, os nossos resultados e as discussões a respeito da inclusão do sujeito com síndrome de Asperger nas aulas de Biologia, bem como descrevemos e analisamos as estratégias de ensino utilizadas pelo professor nas aulas de Biologia e as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa.

No oitavo capítulo expomos as nossas considerações finais, no qual retomamos os objetivos da nossa pesquisa e estabelecemos uma relação com os resultados encontrados, destacando as implicações educacionais, as implicações para a nossa pesquisa e também discutimos a importância da experiência didática para formação profissional como docente.

Sendo assim, esta pesquisa tem grande relevância tanto para o campo científico-acadêmico quanto para o educacional, por refletir sobre questões acerca da educação inclusiva em uma Escola Estadual de ensino médio, visto que esse tipo de estudo com enfoque na inclusão de um estudante com síndrome de Asperger no ensino de biologia não é encontrado nas pesquisa acadêmicas.

2- A INCLUSÃO, A SÍNDROME DE ASPERGER E O ENSINO NA REVISÃO DE LITERATURA

Afim de apresentar e discutir melhor o tema dessa pesquisa, faz-se necessário um levantamento de pesquisas relacionadas à temática. Diante de muitos estudos encontrados, nenhum aborda especificamente a inclusão do aluno com síndrome de Asperger na aulas de biologia, o que torna esta pesquisa de grande relevância para o campo educacional.

As pesquisas encontradas possuem foco em análises e reflexões acerca de crianças e jovens como a síndrome, as características da mesma e a dificuldade desses estudantes com necessidades especiais de encontrarem nas escolas a prática pedagógica inclusiva.

Tendo em vista o contexto até aqui apresentado, fizemos um levantamento no portal da CAPES, onde selecionamos três trabalhos, pelo fato de tratarem da temática de modo mais próximo ao que se pretende nesse estudo. Esses trabalhos foram produzidos a partir de 2010. Sendo assim, destaca-se o artigo intitulado “Síndrome de Asperger” escrito por Vilmara Mendes Gonring, publicado no livro *Síndromes: conhecer, planejar e incluir*, organizado por Rogério Drago e publicado em 2012. O segundo trabalho que orienta essa revisão de literatura é intitulado “Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais”, escrito por Sílvia Ester Orrú, doutora em educação e docente do Programa de Pós-graduação da UNIPAC, publicado na *Revista Ibero-americana de Educação*, em outubro de 2010. O terceiro trabalho foi escrito por Roslaine Mara Fernandes Largueza e Debora da Silva Leite e leva o título de “*A inclusão escolar das crianças, jovens e adultos com síndrome de Asperger*”, publicado na *Revista Âmbito Jurídico*, em julho de 2011. Esse trabalho tem caráter jurídico, porém alguns pontos dele merecem destaque e podem contribuir para o desenvolvimento de uma pesquisa pedagógica.

No primeiro trabalho, a autora discute o diagnóstico da síndrome de Asperger, as características clínicas do indivíduo com a síndrome, a sua forma de tratamento e também, como adotar práticas inclusivas e o papel do professor que se depara com esses casos. Segundo Gonring (2012):

A síndrome de Asperger (...) é um exemplo de distúrbio de difícil identificação e diagnóstico, e manejo controverso, mas que, como qualquer transtorno do espectro de doenças mentais autísticas, requer interdisciplinaridade e entendimento entre o educador e o profissional de saúde, de modo que seja proporcionada uma abordagem precoce e instituído um acompanhamento pertinente, bem como uma terapêutica adequada àqueles indivíduos (p.102).

Em todo o artigo, a autora destaca as características da síndrome de Asperger que a diferencia dos demais distúrbios autísticos, e também relaciona como crianças com a síndrome são especialmente suscetíveis a problemas de ordem psiquiátricas, como depressão, síndrome do pânico e transtorno de ansiedade (BARNHILL, 2007 *apud* GONRING, 2012).

Com relação a aprendizagem desses alunos, Gonring (2012) defende a seguinte perspectiva em relação as práticas pedagógicas:

Os alunos com essa síndrome necessitam de recursos externos para manterem a organização interna. Neste sentido, as rotinas escolares e da sala de aula devem ser informadas e sinalizadas para que, por meio da previsibilidade do que irá ocorrer, possam se organizar internamente. (p. 105)

Com a leitura desse trabalho, percebemos que o diagnóstico precoce e conhecimento da síndrome de Asperger pelo educador é de suma importância para ter-se sucesso na prática pedagógica inclusiva. O trabalho do educador deve apresentar caráter multidisciplinar e interdisciplinar, e é de total importância que os profissionais da educação reconheçam as especificidades cognitivas e comportamentais desses alunos para que possam desenvolver propostas educacionais e a interação social e afetiva, para minimizar possíveis problemas que esse sujeito possa enfrentar nas salas de aula (GONRING, 2012).

De acordo com o segundo trabalho, a autora inicia falando sobre aspectos históricos da síndrome, quando foi descrita, os primeiros casos relatados e quando o termo “Síndrome de Asperger” começou a ser utilizado. A síndrome de Asperger, segundo Orrú (2010):

Integra-se na classificação dos “Tratamentos Invasivos do Desenvolvimento”, que é representada por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, com prejuízo nas habilidades da interação

social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e atividades estereotipadas (p.1).

Outra questão abordada pela autora foi o diagnóstico, o conceito da síndrome e a sua incidência, onde a síndrome é mais incidente no sexo masculino. Através do conceito que a autora aborda, percebemos que a síndrome de Asperger é caracterizada por prejuízos na interação social, bem como por interesses e comportamentos limitados (ORRÚ, 2010), o que poderia se refletir no comportamento de um aluno em sala de aula, onde certos assuntos interessariam a ele, e outros não, pondo em prova o papel do educador de conseguir contornar essa situação, sempre incluindo esse aluno no cotidiano de sua aula. Ainda, segundo Orrú (2010):

Indivíduos com Síndrome de Asperger costumam se apresentar socialmente isolados, porém, nem sempre tímidos na presença de outras pessoas. Costumam abordar as pessoas de maneira inadequada e com certa excentricidade. De maneira geral desejam fazer amigos, mas pela maneira desajeitada de abordar as pessoas acabam se frustrando (p. 3).

O traço mais marcante da Síndrome de Asperger faz com que esse indivíduo seja tão fascinante. É a área de interesse restrito que tem de forma idiossincrática³. Tais interesses são mais frequentes e relacionados a áreas intelectuais bem específicas (BAUER, 1995 *apud* ORRÚ, 2010 p. 4).

Outro ponto de destaque do trabalho é a abordagem histórico-cultural de Vigotski. As contribuições dessa abordagem fundamentam-se na participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora (ORRÚ, 2010). Com isso, entendemos que todos os indivíduos, com alguma deficiência ou não, tem direito ao convívio social, onde essas relações ajudarão no desenvolvimento do indivíduo em sua constituição humana. Esse fato também se reflete no ambiente escolar, onde nenhum aluno, mesmo que apresente alguma deficiência, como no caso a síndrome de Asperger, tem o direito de estar naquele ambiente, de se socializar e interagir significativamente com os colegas, professores para que ele possa se apropriar dos conhecimentos que estão sendo compartilhados e transmitidos na sala de aula. Para que isso efetivamente ocorra, a escola, por sua vez, deve valorizar a inclusão desse aluno no âmbito pedagógico.

³ Peculiar e pessoal, muito íntimo e que só a própria pessoa entenderia (individualmente).

Para ressaltar a importância desse aluno ser incluído no contexto escolar, a autora discute os aspectos importantes no processo educacional: política nacional brasileira para a educação inclusiva. Para Orrú (2010):

Em razão das dificuldades encontradas na síndrome é preciso que tudo o que venha a ser ensinado ganhe significado para o aluno com Asperger. Desde modo, desenvolver um aprendizado para a interpretação das expressões não verbais e das emoções é crucial para uma vida com qualidade social. Trabalhar a interação social não é simplesmente desenvolver esquemas de ajuda na escola. É mais do que isto. É orientar os próprios pais a desenvolverem atividades de passeio, por exemplo, onde o aluno experimente a interação social naturalmente por meio da aproximação a outras pessoas e em situações diferentes. Isto vem a ser muito importante, principalmente, quando são crianças, dando ênfase na adolescência e na juventude. Quando um indivíduo com síndrome de Asperger não tem o desenvolvimento destas habilidades de comunicação e de interação social ele pode se acometido de períodos mais frequentes de depressão em razão do isolamento em que vive. Para tanto, a inserção em grupos sociais da mesma faixa etária é uma maneira de ajudá-los (p.10).

Além disso, a autora defende algumas práticas educacionais para que esses alunos sejam incluídos no contexto escolar. Orrú (2010) sugere que o professor prepare o aluno com certa antecedência quanto a mudanças de rotina na sala de aula, explique a esse aluno as regras de forma detalhada, tente despertar ao máximo o interesse desse aluno para os temas abordados em sala que o professor parta do conhecimento já adquirido e que ele construa esquemas com didática simples, visando a aprendizagem desse aluno. A autora ainda esclarece que a relação família-escola é fundamental para que os pais auxiliem os professores como relação a rotina diária desse estudante. Orrú (2010) ainda aponta que:

A Síndrome de Asperger tem sua origem em alterações precoces e fundamentais no processo de socialização. (KLIN, 2006 *apud* ORRÚ, 2010) Entretanto, formas adequadas de tratamento e de atendimento educacional podem colaborar muito para seu desenvolvimento global. Segundo os parâmetros de Vigotski, a interação com outras pessoas e a mediação da aprendizagem são imprescindíveis 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 pertence (p. 13).

Entendemos que o trabalho apresentado está intimamente relacionado com o tema proposto, pois mostra as características da síndrome e, de suma importância, aborda a relação dessas características com as práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com as autoras do terceiro trabalho, a educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e, partindo desse fato, o artigo tem como objetivo mostrar o ingresso das pessoas com deficiência no ambiente escolar e a qualidade da educação, em especial os aluno com síndrome de Asperger. Inicialmente, as autoras buscam um contexto histórico, destacando leis que asseguram à educação a essas pessoas com deficiência. Ainda nesse trabalho Largueza e Leite (2011) abordam características da síndrome de Asperger. Com relação a esse tópico, as autoras enfatizam à linguagem do indivíduo com a síndrome. Segundo as autoras:

A linguagem se dá de maneira automática e pouco espontânea. Pode existir uma etapa inicial em que a ecolalia é frequente, embora nunca tão acentuada. Sua forma de falar é característico, com alterações no ritmo, entonação, altura e timbre (p. 2).

Com essa caracterização, as autoras abordam o direito das pessoas deficientes em ter educação, não só especial e também a educação regular, perante a lei, e que essa educação se mostra de forma precária em alguns países em desenvolvimento:

A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece que em relação ao direito à educação, nos países em desenvolvimento, a grande maioria das crianças deficientes se encontram longe das escolas, tanto de educação especial, quanto as convencionais. Onde há uma dificuldade em se ter profissionais qualificados para o magistério e de instalações adequada. Muitos professores (e muitos pais) insurgem-se quanto a essa determinação. Afirmam que as pessoas portadoras de deficiência têm dificuldade de adaptação que impedem o franco desenvolvimento de seus filhos etc (ARAÚJO, 2006 *apud* LARGUEZA; LEITE 2011, p. 6).

Com relação a essa realidade, existe um argumento no trabalho que defende que:

A inclusão teria maior sucesso se as escolas regulares se adaptassem de modo a conseguir integração social das crianças com deficiência. Pois há mais crianças nas escolas especiais onde o ensino tem sido alvo de críticas, por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva (ARAÚJO, 2006 *apud* LARGUEZA; LEITE 2011, p.6).

Com o que foi exposto e com o conhecimento da lei, Largueza e Leite (2011) sugerem que:

O Estado tem o dever de prover a educação inclusiva, pois, a Constituição Federal assegura a cidadania e contempla a igualdade de todos, sem qualquer tipo de discriminação. Deste modo, estão incluso neste rol, as pessoas com deficiência, isto é, elas também têm assegurados os direitos de cidadania, a não discriminação e a escola inclusiva, quer seja, para as pessoas com a Síndrome de Asperger e a todas as outras pessoas com qualquer tipo de deficiência e também as pessoas ditas “normais” que necessitem de educação, e essa educação, têm que ser de qualidade. Conclui-se que, a Constituição Federal de 1.988 garante direitos (como a educação inclusiva) ao estruturar a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Primeiramente, por constituir como objetivos fundamentais da República no artigo 3º, o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, também a “erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais” e a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além “destes objetivos, preceitua em seu artigo 5º, caput, a igualdade de todos perante a lei, isto seja, em que todos os educandos, tenham ensino de qualidade e conjuntamente com seus iguais (p. 9).

Com base nos trabalhos analisados, entendemos que educação inclusiva para alunos com deficiência, com foco na síndrome de Asperger, é um assunto recorrente defendida por autores, e mais, é assegurada por lei. Porém, não há nenhum trabalho que mostre essa educação inclusiva para esse tipo de aluno nas aulas de biologia, o que torna esse estudo de grande relevância para o âmbito educacional. Visto que os conteúdos abordados nessa matéria são ricos em detalhes, nomenclaturas e processo, uma pergunta surge: como ocorre o processo de inclusão desses alunos nas aulas de biologia?

3- A BIOLOGIA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A escola não é uma unidade estática. Ela vem sofrendo reformas, ao longo de toda história, em função das transformações no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional (KRASILCHIK, 2000). E com o ensino de Ciências não foi diferente. Segundo a mesma autora:

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais (KRASILCHIK,2000 p. 85).

Para exemplificar, nos anos 60, no período da guerra fria, os Estados Unidos investiram em recursos humanos e financeiros que incentivariam jovens a seguir carreira científica. Isso se refletia nos projetos dos cursos de Ciências, que fortalecia o ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Na época, esse movimento foi apoiado pelo governo, da sociedade científica, pelas Universidades e por acadêmicos renomados.

No Brasil, segundo Krasilchik (2000):

A necessidade de preparação dos alunos mais aptos era defendida em nome da demanda de investigadores para impulsionar o progresso da ciência e tecnologia nacionais das quais dependia o país em processo de industrialização. A sociedade brasileira, que se ressentia da falta de matéria-prima e produtos industrializados durante a 2ª Guerra Mundial e no período pós-guerra, buscava superar a dependência e se tornar autossuficiente, para o que uma ciência autóctone⁴ era fundamental (p. 86).

De acordo com a autora, foi criada em 21 de dezembro de 1961, a Lei 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação, onde o ensino de Ciências passou a estar presente desde o 1º ano do curso ginasial, que corresponde atualmente ao 6º do ensino fundamental. Houve mudanças também no curso colegial, que corresponde atualmente ao ensino médio, onde se observou um aumento da carga horária de Física, Química e Biologia. Com isso, as disciplinas do âmbito da Ciências da natureza passaram a ter um papel de desenvolvimento crítico, onde o estudante

⁴ Aquele que é natural de uma região.

poderia tomar decisões a partir de informações e dados, sempre dotado do pensamento lógico e crítico. Isso caracteriza o ensino de Ciências até os dias atuais. Também houve uma considerável mudança no período da ditadura militar, em 1964, onde uma nova lei foi criada e conturbou o ensino das disciplinas científicas.

Cada mudança política que ocorre em nosso país, se reflete em mudanças no papel das escolas e, conseqüentemente, mudanças no ensino de Ciências. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, estabelece que a educação deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Essa educação engloba a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, o que se reflete no currículo das disciplinas da Ciências da natureza.

Hoje, podemos observar que o ensino das Ciências é abordado no ensino fundamental I e II, com as disciplinas de Ciências e Estudos Naturais, juntamente com a Matemática, e no último ano do ensino fundamental II (9ºano), temos a Ciências sendo contemplada com as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio, documento orientador das práticas curriculares, o bloco das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que engloba as matérias de Biologia, Física, Química e Matemática, o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. De acordo com esse documento:

O aprendizado em Biologia é um todo articulado, é inseparável das demais ciências. A própria compreensão do surgimento e da evolução da vida nas suas diversas formas de manifestação demanda uma compreensão das condições geológicas e ambientais reinantes no planeta primitivo. O entendimento dos ecossistemas atuais implica um conhecimento da intervenção humana, de caráter social e econômico, assim como dos ciclos de materiais e fluxos de energia. A percepção da profunda unidade da vida, diante da sua vasta diversidade, é de uma complexidade sem paralelo em toda a ciência e também demanda uma compreensão dos mecanismos de codificação genética, que são a um só tempo uma estereoquímica⁵ e uma

⁵ Ramo da química que estuda os aspectos tridimensionais das moléculas.

física da organização molecular da vida. Ter uma noção de como operam esses níveis submicroscópicos da Biologia não é um luxo acadêmico, mas sim um pressuposto para uma compreensão mínima dos mecanismos de hereditariedade e mesmo da biotecnologia contemporânea, sem os quais não se pode entender e emitir julgamento sobre testes de paternidade pela análise do DNA, a clonagem de animais ou a forma como certos vírus produzem imunodeficiências (BRASIL, 1998 p.9 e 10).

Ainda de acordo com o PCN (BRASIL,1998), existem competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em Biologia, sendo organizadas em representação e comunicação como, por exemplo, o estudante deve descrever processos e características do ambiente ou de seres vivos, observados em microscópio ou a olho nu; em investigação e compreensão, como utilizar critérios científicos para realizar classificações de animais, vegetais, etc; e em contextualização sócio-cultural, onde o estudante deve reconhecer a Biologia, entre outros, como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.

Então, salientamos que é objetivo do estudo de Biologia o entendimento da vida, com toda sua diversidade, organização e integração, e as transformações que as diferentes formas de vida estão sujeitos de acordo com o tempo e o espaço.

Tomando como base o Currículo Básico da Escola Estadual, documento da Secretaria de Educação (SEDU), podemos perceber que o ensino de Biologia não fica só no âmbito escolar, como uma disciplina obrigatória, ela também deve exercer a função de trazer algo em benefício da cidadania e do sujeito. De acordo com esse documento, a escola tem a função de recriar a condição humana, instrumentos e ferramentas socioculturais, reinserindo o ser humano no universo, na Terra e na vida, fato que essencial na resolução de problemas globais e essenciais da humanidade. Essa recriação se daria com o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e integrar os saberes, com a capacidade do aluno de organizar os conhecimentos para entender e contextualizar a grande quantidade de informações surgidas das práticas humanas e a capacidade de integrar saberes para que cada aluno seja capaz de recriar sua vida sociocultural natural e afetiva.

Nessa perspectiva, nossa proposta de ensino da Biologia tem uma importante contribuição na formação humana dos alunos, pois o diálogo discursivo de alteridade, fundamentado nas interações discursivas socioculturais, obriga os professores e os alunos a refletir sobre essas competências, habilidades e

ferramentas. Para nós, nessa reflexão os participantes desse processo, por meio do diálogo, se desenvolvem cognitivamente e afetivamente; conhecem e compreendem as interações entre as culturas populares e científica, bem como entre as culturas e o meio ambiente; dominam as competências e habilidades mediadoras nessas interações; como também se apropriam dos direitos e das obrigações cívicas de seu meio sociocultural. Tais ações são extremamente importantes para a recriação da condição humana (ESPIRITO SANTO, 2009, p.91).

Em suma, o aluno de Biologia é contemplado com o domínio dos sistemas linguísticos populares e científicos, como forma de instrumento sociocultural, com a compreensão a interação dos conhecimentos em suas práticas cotidianas, com o reconhecimento das diferentes culturais e com o conhecimento da condição humana sócio histórica. E mais, o aluno também é contemplado com o fato de conseguir lidar com a incerteza dos saberes humanos, do destino de cada indivíduo e da humanidade. De acordo com o documento:

(...) podemos dizer que o processo de ensino científico junto aos processos das outras áreas escolares deve contribuir para a formação integral e contextualizada de um aluno autônomo, solidário, curioso, criativo e reflexivo, participe ativo das transformações de seu entorno social, cultural e natural. Para nós, esse ideal de aluno seria capaz de recriar sua condição humana socioculturalmente (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 92).

Sendo assim, a sala de aula seria não só um lugar de aprendizagem maçante de conteúdo, mas também um espaço sócio cultural, que auxilia no crescimento do estudando como cidadão.

Para ilustrar o que é defendido no Currículo Básico da Escola Estadual com relação ao ensino de Biologia, podemos nos basear em Driver (1999) que diz que:

Os objetos da ciência não são os fenômenos da natureza, mas construções desenvolvidas pela comunidade científica para interpretar a natureza (p.32).

O papel do professor de ciências, mais do que organizar o processo pelo qual os indivíduos geram significados sobre o mundo natural, é o de atuar como mediador entre o conhecimento científico e os aprendizes, ajudando-os a conferir sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas (p. 33).

Com isso podemos perceber que o fato de recriar a condição humana, instrumentos e ferramentas socioculturais, que é visto no documento da SEDU, é válido quando enxergamos o ensino de Biologia não só como uma disciplina curricular, que visa ensinar nomes complexos e processos vitais para os seres vivos (como fotossíntese, respiração, entre outros), mas sim entender que a Biologia forma cidadãos para entender o que acontece em nosso universo, e mais, aptos a conseguir interpretar de maneira eficiente os possíveis problemas e empasses em nossas vidas e dos diversos seres vivos.

4- A SÍNDROME DE ASPERGER E SEUS ASPECTOS MÉDICOS, PEDAGÓGICOS E SÓCIO-CULTURAIS

A Síndrome de Asperger (SA) é caracterizada por prejuízos na interação social e por interesses e comportamentos limitados, mas seu curso de desenvolvimento precoce é marcado pela ausência de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (KLIN, 2006).

Em relação ao histórico de descrição da síndrome, a década de 40, Para Orrú (2010) e Roballo (2001), é tida como referência, pois em 1943, Leo Kanner descreveu onze crianças que apresentavam um quadro único de desordem mental severa. Suas observações tornaram-se referências importantes para o quadro de desordens mentais infantis já que apresentaram como critérios distorções no processo de desenvolvimento que não se baseavam mais nas psicoses adultas. Os casos descritos por Kanner foram chamados por ele de distúrbios autísticos do contato afetivo, os quais eram caracterizados por uma “incapacidade de relacionar-se” com as pessoas desde o início da vida e uma obsessiva insistência em permanecer na mesmice. Kanner também observou que essas crianças apresentavam respostas atípicas ao ambiente dentre as quais estavam maneirismos, movimentos motores estereotipados e resistência à mudança ou insistência na monotonia. Além disso, também observou aspectos incomuns das habilidades em relação à área comunicativa da criança (tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem - ecolalia). Kanner inferiu que essas crianças tinham “uma incapacidade inata para fazer contato afetivo normal com pessoas - um dado biológico - assim como outras crianças chegam ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas” (em Araújo, 1997). Mais tarde substituiu-se o termo distúrbios autísticos do contato afetivo por autismo infantil precoce, para a denominação desse quadro.

Em 1944, um ano após os estudos de Kanner, o pediatra Hans Asperger, descreveu quatro casos, denominando-os patologia autística da infância, também encontrada na literatura como psicopatia autística. Asperger, que não conhecia a descrição de Kanner acerca do autismo, realizou sua pesquisa com crianças americanas que

apresentavam problemas no desenvolvimento. Ele escreveu sobre os comportamentos repetitivos, o desejo de manter a invariância e a dificuldade dessas crianças para se relacionarem com pessoas e com situações novas que apresentavam dificuldades na interação em grupo. Seu trabalho ficou restrito à língua alemã por muito tempo e, por isso, tornou-se amplamente conhecido apenas anos mais tarde, quando foi traduzido para língua inglesa.

Segundo Bowler (1992), citado por Roballo (2001), Hans Asperger esboçou as principais características dos casos de patologia autística da infância

As crianças e adolescentes descritos por ele tinham aparência normal, mas tinham distintos prejuízos de fala e de comunicação não-verbal, bem como de habilidades interpessoais e sociais. Sua fala, embora surgisse numa idade adequada e apresentasse sintaxe normal, era caracterizada por inversão pronominal, especialmente em crianças mais jovens. Embora houvesse alguma ecolalia, a principal característica da linguagem dos casos de Asperger era o uso do pedantismo e às vezes se envolvia com estilo de fala literal ou concreta. Aspectos não-verbais da comunicação, tais como uso de gestos espontâneos e expressões faciais estavam ausentes, exagerados ou usados inapropriadamente. Nos testes de inteligência obtiveram resultados medianos e a performance em testes de memória foi melhor. Alguns tinham desenvolvido interesses específicos.(...) Mas a principal anormalidade notada por Asperger foi os comportamentos sociais ingênuos e peculiares, sugerindo que eles tinham perda de qualquer conhecimento intuitivo de como se comportar em situações sociais. Apesar de se retirarem ou evitarem situações sociais, seus pacientes eram capazes de interagir com outras pessoas, mas somente de maneira estranha, parcial e na qual demonstravam quase uma completa falta de compreensão de regras que governam interações sociais (p. 877 e 878).

Orrú (2010) e Roballo (2001) ainda relatam que o termo “Síndrome de Asperger” foi utilizado somente em 1981. No início dos anos 40, Hans Asperger já havia descrito características da síndrome que a diferenciavam do autismo descrito por Kanner. Porém, foi somente em 81 que Lorna Wing fez o uso do termo “Síndrome de Asperger” regularmente ao realizar um estudo com 34 casos, na Inglaterra. Wing encontrou em sua amostra o que chamou de ausência de jogo simbólico e ausência de atenção dirigida, complementando as características descritas por Asperger.

Já o diagnóstico da Síndrome de Asperger baseia-se de acordo com os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (APA), em sua 4ª edição - DSM IV (APA, 1995) e de acordo com a

Classificação Internacional das Doenças, da Organização Mundial da Saúde (CID 10, OMS).

Segundo o DMS IV, a Síndrome de Asperger é classificada como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), juntamente com o Autismo, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, e é caracterizada pelos três sintomas típicos dos TIDs: déficit na interação social, prejuízos na comunicação e apresentação de comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados, porém com um grau mais brando que os outros TIDs (ROBALLO, 2001). Já o CID 10, trata da Síndrome de Asperger como um

Transtorno de validade nosológica⁶ incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno acompanha-se, por vezes, de episódios psicóticos no início da idade adulta. Psicopatia Autística. Transtorno esquizóide da infância (CID 10, p 369).

Porém, Roballo (2001, p. 20) alerta que “apesar de existir, atualmente, um diagnóstico oficial para a Síndrome de Asperger, os artigos recentemente publicados ainda apresentam ambiguidade e confusão nos critérios diagnósticos, bem como no uso da nomenclatura”.

De acordo com Teodoro, Casarini e Scorsolini-Comin (2013), apesar do conhecimento em relação à Síndrome de Asperger ser crescente, ela não havia sido reconhecida oficialmente até a publicação da CID-10 e do DSM-IV: as duas principais classificações dos transtornos mentais (KLIN, 2006; MECCA *et al.*, 2011; SALLE *et al.*, 2002).

Como afirmam Tamanaha *et al.* (2008), foi proposto que o Autismo Infantil e a Síndrome de Asperger fossem classificados como subcategorias dos Transtornos

⁶ Parte da medicina que trata da classificação das diferentes patologias. Significado disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/nosologia/>

Globais do Desenvolvimento. No entanto, há controvérsias no que diz respeito, principalmente, às definições da Síndrome de Asperger e do Autismo. Segundo Tamanaha *et al.* (2008), uma compreensão maior dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e de suas etiologias requer empenho por parte de pesquisadores e estudiosos na área, em função das dúvidas ainda existentes. O conhecimento crescente e a determinação de distinções são aspectos fundamentais para tornar mais fácil o estabelecimento de tratamentos com bons resultados. De acordo com Mercadante *et al.* (2006), o TID teria três domínios, que seriam o domínio social, da comunicação e do comportamento. Para o autor, estudos das funções básicas desses domínios têm sido feitos por neurocientistas, que têm decodificado em suas possíveis origens muitos dos sintomas apresentados pelas pessoas que possuem a síndrome.

Roballo (2001) aponta o Autismo de Alto Funcionamento (HFA) como uma similaridade com a Síndrome de Asperger geradora de pontos de vistas divergentes. O termo Autismo de Alto-funcionamento foi utilizado a partir de 1980 para referir-se a autistas que seriam mais capazes e com “bom” potencial cognitivo. Para alguns autores, surge a dúvida se a Síndrome de Asperger teria características clínicas suficientemente diferentes para receber outra nomenclatura ou se ela é fenomenologicamente a mesma de HFA.

Para Gillberg (1998), por exemplo, em um dado momento uma pessoa pode ser considerada autista e, em outro, asperginiana. Para esse autor, a dificuldade em estabelecer essa diferença entre SA e HFA é decorrente de algumas limitações, tais como: inexistência de critérios bem definidos para o Autismo de Alto-funcionamento e por conhecermos pouco acerca do prognóstico e dos tratamentos apropriados à Síndrome de Asperger e ao Autismo de Alto-funcionamento.

Nesse contexto, Gillberg ainda aponta que indivíduos com a Síndrome de Asperger podem ter mais habilidades que os Autistas de Alto-funcionamento. Como pontos importantes para estabelecê-los e diferenciá-los teríamos: os problemas na coordenação motora mais frequentes na SA; o fato de que, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), os critérios definidores da SA não são compatíveis com retardo geral e a questão diagnóstica mais difícil relacionar-se ao desenvolvimento

da linguagem. O CID 10 (1993) e o DSM IV (1995) não apontam sinais de retardo ou anormalidades na linguagem inicial nos indivíduos com a Síndrome de Asperger e não se referem ao desenvolvimento posterior da fala, nem a problemas de linguagem. No entanto, Gillberg (1998) propõe que algumas peculiaridades da fala e da linguagem têm estado presentes nos portadores dessa síndrome.

Nesse sentido, a literatura apresenta uma gama de autores que apontam a questão do desenvolvimento normal da linguagem como a principal característica distintiva entre os indivíduos com a Síndrome de Asperger e os Autistas de alto-funcionamento. Assim sendo, “De acordo com o DSM IV (1995) e o CID 10 (1993) o indivíduo com Síndrome de Asperger apresenta a alteração/disfunção social do autismo na presença de inteligência normal, não havendo atraso de linguagem” (ORRÚ, 2010, p.03).

Seguindo o mesmo sentido, Teodoro, Casarini e Scorsolini-Comin (2013, p. 3) trazem que:

A Síndrome de Asperger e o Autismo ainda apresentam controvérsias ligadas à determinação etiológica, não tendo sido estabelecidos claramente fatores que poderiam responder pelo surgimento de uma ou de outro. Ambos apresentam seus principais sintomas relacionados a dificuldades nas áreas de interação social, da linguagem e do repertório comportamental, especialmente das habilidades sociais. A principal diferença, apontada entre ambas as patologias, refere-se ao fato de a SA não incluir deficiência de linguagem e do desenvolvimento cognitivo.

Isso ocorre, segundo Schwartzman (1995), porque o diagnóstico para a Síndrome de Asperger, assim como para o Autismo, é essencialmente clínico, ou seja, acontece por meio de observação de características comportamentais e a análise do histórico do indivíduo. Assim, muitas vezes, a Síndrome de Asperger é diagnosticada somente quando o indivíduo alcança a idade escolar, momento no qual é mais perceptível a presença de comportamentos como: a incapacidade em socializar, inadaptação escolar e dificuldades de aprendizagem (ou seja, não conseguir realizar as atividades escolares da forma esperada, por aceitarem apenas as atividades que estão relacionadas ao seu interesse específico), dificuldades de compreensão e interpretação de textos (apesar de conseguirem se alfabetizar, geralmente de forma independente, numa idade muito precoce) e dificuldades no

uso da linguagem oral (uma vez que não conseguem estabelecer diálogos e têm dificuldades no relacionamento interpessoal) (ROBALLO, 2001).

Além disso, os sintomas da SA podem ser difíceis de serem diferenciados de outros problemas comportamentais, como o déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), devido à presença de desenvolvimento regular das habilidades linguísticas nas fases iniciais. Conseqüentemente, um sujeito pode ser previamente diagnosticado com outras desordens comportamentais até que os problemas pareçam ser causados mais pela incapacidade na socialização do que por uma incapacidade na concentração.

No período pré-escolar podem evidenciar-se outras características dos indivíduos com a SA, como a falta de destreza ou atrasos motores. Já as dificuldades na interação social podem se tornar mais evidentes no contexto escolar. Na idade adulta, esses indivíduos podem ter problemas relacionados com a empatia e a modulação da interação social. Aparentemente, a Síndrome de Asperger segue um curso contínuo e, na grande maioria dos casos, tem duração vitalícia (CARDOSO, 2011).

Os indivíduos com a Síndrome de Asperger geralmente se apresentam socialmente isolados, entretanto, nem sempre tímidos na presença de outras pessoas. Costumam abordar as pessoas de maneira inadequada e com certa excentricidade (ORRÚ, 2010). Entretanto, Gonring (2012) faz uma breve diferenciação entre as características da SA e do padrão de comportamento puramente excêntrico:

Uma importante etapa para o diagnóstico é diferenciar Asperger de um padrão de comportamento denominado 'excêntrico', em que a criança é capaz de tomar parte nas interações sociais, interagir devidamente e, acima de tudo, aceitar experiências trazidas pelo campo interpessoal, muitas vezes incorporando a aprendizagem ao cotidiano; o indivíduo portador da Síndrome de Asperger não possui essa capacidade, ou seja, contatos externos não são capazes de influenciá-los nas ações ou mesmo no âmbito da personalidade (GONRING, 2012, p.105).

Apesar da falta de empatia nas relações interpessoais, dos prejuízos nas interações sociais e do comportamento muitas vezes considerado desajeitado, os indivíduos com Síndrome de Asperger desejam fazer amizades. Entretanto, esses fatores podem, de maneira geral, acabar frustrando esses indivíduos. Como consequência,

essa situação pode resultar em um comportamento de Bullying ou ainda no desenvolvimento de outros transtornos. Segundo Klin (2006, p. 09):

Cronicamente frustrados pelos seus repetidos fracassos de envolver outras pessoas e de estabelecer relações de amizade, alguns indivíduos com SA desenvolvem sintomas de transtorno de ansiedade ou de humor que podem requerer tratamento, incluindo medicação. Eles também podem reagir de forma inapropriada ou não compreender o valor do contexto da interação afetiva, geralmente transmitindo um sentido de insensibilidade, formalidade ou desconsideração pelas expressões emocionais das demais pessoas. Podem ser capazes de descrever corretamente, de uma forma cognitiva e frequentemente formalista, as emoções, as intenções esperadas e as convenções das demais pessoas; no entanto, são incapazes de atuar de acordo com essas informações de uma forma intuitiva e espontânea, perdendo, dessa forma, o ritmo da interação. Sua intuição pobre e falta de adaptação espontânea são acompanhadas por um notável apego às regras formais do comportamento e às rígidas convenções sociais. Essa apresentação é responsável, em grande parte, pela impressão de ingenuidade social e rigidez comportamental, que é tão forçosamente transmitida por esses indivíduos.

A Síndrome de Asperger costuma ser mais comum em indivíduos do sexo masculino, porém a prevalência exata não é conhecida devido à difícil diferenciação dessa síndrome dentro do espectro das síndromes autísticas. Devido a sua alta herdabilidade, é comum encontrá-la em famílias com membros que manifestam os mesmos comportamentos ou sintomas semelhantes (ORRÚ, 2010; GONRING, 2012). Além do fator genético, segundo Volkmar *et al.* (2006 apud Gonring 2012), fatores ambientais tais como a insuficiência de oxigenação durante os períodos pré-natal, perinatal e pós-natal também seriam colaboradores para o desenvolvimento da síndrome.

Roballo (2001) chama a atenção para a proximidade entre os limites que definem a Síndrome de Asperger e os transtornos da atenção e da percepção, referindo-se aos estudos neuropsicológicos de Ehlers e cols. (1997) que demonstraram que crianças com Síndrome de Asperger apresentam déficits de execução que os levam a inferir acerca de disfunções no lobo pré-frontal. Essa característica também está presente em outras síndromes associadas com déficits de atenção.

Ehlers e cols. (1997 apud Roballo 2001) afirmam que crianças com SA apresentam, geralmente, dificuldade de atenção como problemas associados à síndrome. Os autores concluem que a Síndrome de Asperger, aparentemente, apresenta algumas

disfunções neuropsicológicas pertencentes tanto ao quadro do Autismo como ao do Transtorno de Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para eles esse fato favorece o estabelecimento de uma confusão na diferenciação entre os diagnósticos do Autismo clássico e da Síndrome de Asperger.

Wing (1987 apud Gonring 2012), aponta como outras características clínicas da Síndrome de Asperger a fala com presença de tons monótonos e recorrência a assuntos de sua preferência; a falta de expressões faciais, exceto em situações extremas; a repetição de atividades e resistência à mudança associadas ao apego a poses específicas e descontentamento quando afastados destas; os prejuízos na coordenação motora e a excelente memória. Goodman (1987 apud Gonring, 2012) descreve a manifestação da síndrome, apontando que suas características podem ser manifestadas nos indivíduos em diversos graus. Portanto, para defini-la é necessário considerar, além das características individuais, também o ambiente social e o contexto no qual o sujeito com a síndrome está inserido, além de analisar sua história completa de desenvolvimento e crescimento.

Orrú (2010, p. 4) utiliza-se de vários autores para apontar as características que mais evidenciam o indivíduo com a Síndrome de Asperger. São elas:

- Aparecimento dos sintomas - “Dificilmente reconhecida antes dos 3 anos de idade, em geral o diagnóstico ocorre por volta dos 5 ou 6 anos e muitas vezes com suspeita de superdotação” [...] (SCHWARTZMAN, 1992).
- Habilidades motoras - Desenvolvimento motor normal, mas com algumas inabilidades psicomotoras, dando um aspecto de desajeitado [...] (GILLBERG, 1993; KLIN, 2003).
- Processos perceptuais - Percepção sempre dirigida ao todo/excelente memória associada [...] (ASPERGER, 1944; DSM IV, 1995).
- Contato visual - Superficial, mas sempre presente [...] (ASPERGER, 1944; KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992).
- Desenvolvimento social – “Comunica-se socialmente de forma espontânea, mas decora” as regras do jogo social [...] (KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992).
- Padrões de jogos/interesses - Explora objetos adequadamente desde o início do desenvolvimento. Possui interesses específicos, restritos e não usuais [...] (ASPERGER, 1944; DSM IV, 1995).
- Fala/linguagem - Geralmente não há atraso no aparecimento da fala, que costuma ser pedante e pouco usual à idade. Há fala estruturada gramaticalmente, mas com alterações pragmáticas [...] (MARTIN; MACDONALD, 2003; PASTORELLO, 1996).
- Desenvolvimento da leitura e da escrita - Desenvolvimento espontâneo e em idade precoce (hiperlexia) em grande parte dos casos [...] (SCHWARTZMAN, 1992; (LOPES-HERRERA, S.A., 2005, p. 24).

Uma das características marcantes presente nas pessoas diagnosticadas com a Síndrome de Asperger relaciona-se à presença de um interesse voltado para seres inanimados, como objetos duros, mecânicos e eletrônicos, em detrimento do interesse pelas pessoas. Esses indivíduos encontram-se geralmente isolados, porém esse fato não é decorrente de um alto grau de inibição na presença de outras pessoas. Essa característica é corroborada pela abordagem do outro, marcada pela presença de gestos comunicativos anormais, de forma excêntrica e, muitas vezes, inadequada. É comum também, segundo Klin (2006) e Camargos Jr. (2002), a não compreensão do valor do contexto interacional afetivo que envolve uma demonstração de insensibilidade ou desconsideração em relação aos sentimentos, intenções e expressões emocionais das demais pessoas. Há ainda dificuldades na compreensão de metáforas e informações não literais emitidas pelos outros (TEODORO; CASARINI; SCORSOLINI-COMIN, 2013).

Além dos aspectos clínicos, a Síndrome de Asperger também apresenta peculiaridades referentes aos aspectos educacionais/pedagógicos que devem ser levadas em consideração no ambiente escolar, sobretudo e principalmente quando pensamos em uma perspectiva inclusiva que anseia a criação de outras novas possibilidades pedagógicas e educacionais para esses “sujeitos-alunos”.

Nesse sentido, Roballo (2001) apresenta as dificuldades de compreensão e interpretação textuais e as dificuldades no uso da linguagem oral (uma vez que não conseguem estabelecer diálogos e têm dificuldades no relacionamento interpessoal) como características dos indivíduos com essa Síndrome.

Gonring (2012) aponta que a Síndrome de Asperger expressa características muito singulares no âmbito escolar. Revela também que os indivíduos com a síndrome não costumam seguir ordens e instruções como os demais alunos seguem e, por isso, muitas vezes acabam por serem entendidos como alunos problemáticos. Essa característica desses indivíduos é resultante do gosto pelos seus próprios interesses e por seguirem uma ordem própria na realização de suas atividades, a despeito de esforços dos docentes. Outra característica desses indivíduos é que eles precisam estar cientes sobre as rotinas da escola e da sala para se organizarem

internamente. Isso ocorre devido ao fato de necessitarem de recursos externos para manterem a organização interna.

Considerando essas e outras especificidades que os indivíduos com a Síndrome de Asperger possuem, é de extrema importância pensar em práticas pedagógicas que possam atendê-las. Sendo assim, Moore (apud NUNES, 2011), indica que as pessoas com essa síndrome

[...] são pensadores visuais, que tendem a melhor compreender imagem do que palavras. Assim, a fala do professor pode ser mais compreendida quando suplementada com recursos visuais, como slides, ilustrações no quadro, mapas conceituais ou objetos concretos. [...] esses recursos devem auxiliar e não competir com as informações auditivas. Estas informações possibilitam à (ao) professor entender o que ocorre com este aluno e que suas necessidades educacionais especiais são decorrentes destas diferenças que afetam as suas habilidades adaptativas, relacionais e o seu comportamento. A partir desse conhecimento, à (ao) professor pode elaborar seu planejamento: adaptando atividades, escolhendo estratégias, ofertando materiais, recursos adequados que ofereçam a aprendizagem significativa e também possibilite ao aluno lidar com as suas limitações, buscando assim alternativas para adaptar-se aos ambientes, pessoas e situações [...] (p. 147).

Cardoso (2011) realizou um estudo que analisou, dentre outros aspectos, o rendimento escolar de alunos adolescentes com Síndrome de Asperger e alunos que não possuíam qualquer transtorno global do desenvolvimento. Os dados encontrados indicam que em relação ao rendimento escolar, o número de reprovações escolares de adolescentes com SA foi, comparativamente, superior aos dos demais alunos. Já em relação à autopercepção como estudantes, os jovens aspergianos classificaram-se numa categoria inferior (“suficiente”) relativamente aos jovens do grupo controle (que se classificaram na categoria “bom”).

Cardoso (2011) ainda aponta que a adaptação escolar pode ser um fator chave para que os alunos obtenham melhores rendimentos escolares, evitando a vivência de reprovações. Salienta também a importância das escolas investirem na interação do aluno no espaço escolar, proporcionando atividades que incentivem a interligação de toda a comunidade escolar e de outros profissionais da educação para proporcionar dinâmicas entre alunos de vários anos. A autora ainda acredita que “investindo na adaptação dos alunos, a comunidade educativa estará a contribuir para que estes

obtenham melhores resultados escolares, mas acima de tudo contribuirá para o bem-estar e equilíbrio de todos os jovens” (p. 18). E ainda que:

Apenas o fato de se ser diferente, pode contribuir para uma pior adaptação à escola e ao seu ambiente. Vários investigadores concluíram existir uma relação entre a adaptação escolar e o desempenho acadêmico dos alunos, em que quanto pior a adaptação, pior o rendimento escolar (CARDOSO, 2011 p. 16).

Em relação à linguagem no contexto escolar, Orrú (2010) traz que o aluno com Síndrome de Asperger apresenta a linguagem como forma de orientar a sua percepção acerca das coisas e do mundo no qual está inserido. Assim, ela adentra por todas as áreas de seu desenvolvimento. É também pela linguagem que esse aluno, durante seu processo de aprendizagem, sofrerá as alterações em seu campo de atenção. Isso possibilita ao aluno aprender a construir ferramentas internas para integrar todas as informações que recebe. É também através da linguagem que o aluno modificará seus processos de memória, deixando a ação mecânica de memorização, facilitando o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado, o que também ocorre com o aluno com a Síndrome de Asperger. Além disso, a linguagem também proporciona aos alunos uma qualidade maior no desenvolvimento da imaginação.

A mesma autora ainda faz considerações sobre a atuação do professor e sobre a necessidade de uma adaptação dos instrumentos utilizados:

O professor que trabalha com um aluno com síndrome de Asperger, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como um mediador na reconstituição e na melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras. Do mesmo modo, a linguagem contribuirá para a compreensão e o estabelecimento de regras que são formuladas nas relações com o outro, no contexto real e natural e por meio do diálogo.

Sob uma metodologia de ensino, fundamentada na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, o aluno passa a ser compreendido de outra forma, e isso implica ações diferenciadas por parte dos professores que também se transformam a partir de novos princípios que regem seu papel de mediador.

Deste modo, instrumentos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem desse aluno [...] também devem sofrer modificações em sua utilização, pois serão determinantes nesse processo, como instrumentos inseridos no contexto onde as relações sociais e a aprendizagem significativa acontecem (ORRÚ, 2010, p. 9 e10).

Ainda segundo Orrú (2010), existem algumas ações que podem ser realizadas dentro de sala de aula de maneira simples que podem auxiliar o aluno e também o professor no processo de ensino e aprendizagem. São elas:

- O aluno deve ser preparado pelo professor com antecedência em relação a mudanças relevantes de rotinas já programadas e conhecidas por ele na sala de aula. É importante para o aluno com Síndrome de Asperger que ele aprenda que às vezes o que estava programado pode não ocorrer. Sendo assim, a rotina deve ser um instrumento de apoio e de organização, e não de peso e impedimentos diversos.
- Para o aluno com Síndrome de Asperger, assim como para os demais, é importante que se construa regras. Nesse sentido, elas devem ser explicadas detalhadamente, pois uma das características deste aluno é entender tudo ao pé da letra. Entretanto, o aluno deve estar ciente que, apesar da importância dessas regras, é possível haver exceções em seu cumprimento, bem como pode haver necessidades de mudá-las ou de não segui-las em alguns momentos. Esse aprendizado ajuda a trazer esse aluno cada vez mais para perto da realidade social em que vivemos e, aos poucos, facilitará o seu convívio e sua resposta aos acontecimentos imprevistos.
- O aprendizado é melhor quando fazemos aquilo que nos interessa, e com o aluno com Síndrome de Asperger não é diferente. Então, o ideal seria tentar aproveitar seus temas de interesse e canalizá-los para o processo de aprendizagem. Trabalhar com temas de interesse próprios também contribui para que esse aluno construa significados permanentes e duradouros em seu processo de aprendizagem. Esses temas de interesse devem ser usados, sempre que possível, para exemplificar os conteúdos, principalmente em disciplinas nas quais ele está encontrando dificuldade. O aluno com síndrome de Asperger precisa aprender a desenvolver sua criatividade e nada melhor do que partir de seus temas de interesse, sempre ligados aos objetivos principais da disciplina em sala de aula. O papel dos pais também é fundamental em relação a isso para que possam colaborar com os professores, em casa, no apoio às tarefas e ao melhor desenvolvimento do aluno.

- Pode-se utilizar-se da comunicação alternativa e de outros símbolos como ferramenta em determinados momentos em que o aluno está requisitando. Porém, esses instrumentos não devem ser o centro do processo de ensino. Contudo, trabalhar com imagens de maneira geral, mapas, símbolos, entre outros, pode ser de grande auxílio, ajudando esse aluno a melhorar sua concentração e a construir significados sobre o que está sendo ensinado em determinado momento.
- O aluno com Síndrome de Asperger, assim como todas as pessoas independentemente de terem ou não alguma necessidade especial, aprendem melhor por meio de uma linguagem de fácil acesso e com exemplos fundamentados em atividades concretas e circunstâncias reais, naturais. Portanto, deve-se evitar o que pode ser ambíguo. Isto também se aplica a conceitos abstratos: quanto mais se puder trabalhar utilizando instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural para o aluno, melhor será a construção de seu significado naquilo que está aprendendo pela primeira vez.
- Considerar o conhecimento já obtido e construir esquemas e estratégias didáticas simples, mas ricas em significados pode ser de grande utilidade e sucesso para o professor e também para o aluno.
- Os alunos com essa Síndrome podem ter momentos nos quais se mostram irredutíveis em relação a alguma situação, podendo causar desconforto para o professor. Nesses momentos podem surgir comportamentos como a teimosia, insistência e falta de controle emocional, que se tornam mais fortes do que todas as estratégias possíveis de se aplicar. Essa situação pode ser comum em momentos de recreio e de atividades coletivas. Assim, o melhor, neste caso, é deixar que o aluno se acalme, chamá-lo para uma conversa tranquila e lhe explicar o que for preciso, levando-se em conta o ocorrido.
- Esses alunos são inteligentes e sensíveis e, por isso, não devem ser subestimados. O diálogo sempre é o melhor caminho para ajeitar as situações e para trazer crescimento para todos na comunidade escolar. A compreensão, atenção, mudança de comportamento vêm por meio do diálogo que traz consigo o entendimento e a criação de significados.

Assim, o sujeito com Síndrome de Asperger apresenta especificidades comportamentais e também cognitivas, que devem ser compreendidas para a construção de estratégias que possam favorecer e otimizar possíveis dificuldades que surgirem em sala de aula.

Nesse sentido, Orrú (2010, p. 11) ainda reflete sobre a legislação da educação para alunos com necessidades especiais:

Em sua política nacional para a educação inclusiva, o Brasil apresenta leis importantes para firmar uma educação de qualidade para todos. Tomando como base a LDBEN 9394/965⁷, A Declaração de Salamanca (1994)⁸ e a Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva⁹, o aluno com síndrome de Asperger deve frequentar escolas em suas classes regulares, todavia devem receber um apoio pedagógico¹⁰ como também é previsto na própria LDBEN, quando necessário. O apoio psicopedagógico e os atendimentos técnicos de outros profissionais da saúde são imprescindíveis para que o aluno com síndrome de Asperger tenha um desenvolvimento e desempenho com qualidade na escola.

Em relação a um possível tratamento para as pessoas com a Síndrome de Asperger a literatura não traz muitas possibilidades. Em seu trabalho, Orrú (2010) diz que por a Síndrome de Asperger ser recente no desenvolvimento da Psicologia e da Psiquiatria, ainda há muito a ser feito e conhecido. Ressalta ainda que quanto antes se der a forma de tratamento, melhor será para esse indivíduo. A princípio o tratamento seria a nível psicoterapêutico, educacional e social. O estudo ainda traz que muitas crianças e adultos com Síndrome de Asperger não necessitam de fármacos, enquanto outros, para serem tratados somaticamente, uma vez que não existem fármacos específicos para esta desordem, utilizam os psicofármacos.

“Todavia, a maioria dos psicofármacos tem efeitos secundários e o risco de adição pode ir contra o processo terapêutico e é necessário pôr atenção nesse processo, pois o risco é maior em crianças. Para tanto, é imprescindível um acompanhamento com um médico que conheça a síndrome e tenha experiência em tal tratamento” (ORRÚ, 2010, p. 6).

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, promulgada em 20/12/1996.

⁸ Documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

⁹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 09 de outubro de 2007

¹⁰ Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009

Gonring (2013) considera que o diagnóstico para a Síndrome de Asperger é difícil e dispendioso, com resultados pouco previsíveis. As respostas ao tratamento surgem apenas a médio e longo prazo e são dependentes do sucesso na abordagem familiar e interdisciplinar. A autora ainda indica que, segundo Goodman (1987) o procedimento terapêutico “é composto, basicamente, pela diminuição das diferenças proporcionadas pela doença entre a criança e seus familiares, responsáveis e demais profissionais de Educação e saúde mental. Deste modo, a atuação conjunta entre profissionais de Educação e de saúde mental é essencial, pois a evolução da criança deve ser observada não somente em seus parâmetros clínicos, mas também em seu cotidiano”.

Percebemos que a Síndrome de Asperger é enraizada em alterações precoces e fundamentais no processo de socialização. Porém, tratamento e atendimento educacional adequados podem colaborar muito para seu desenvolvimento global.

“Segundo os parâmetros de Vigotski, a interação com outras pessoas e a mediação da aprendizagem são imprescindíveis 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 pertence” (ORRÚ, 2010, p. 13).

5- UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para sustentar a nossa análise de dados utilizamos nesse estudo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A teoria de Vigotski surgiu na União Soviética no

período pós-revolucionário, entre 1917 e 1934 e centrou-se na natureza histórico-cultural dos fenômenos psicológicos para estudar, entender e explicar a complexidade do desenvolvimento humano.

Essa teoria tem como base o materialismo histórico e Vigotski passou a entender a mente humana como um produto da cultura que é historicamente determinado. Assim, o homem é concebido “como um ser social, produto e sujeito da história, e a cultura, sendo historicamente acumulada, influencia o desenvolvimento do indivíduo” (ROBALLO, 2001, p. 94).

Na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, o homem é visto de maneira diferentemente das concepções organicistas e mecanicistas ao deixar de ser considerado apenas como um organismo (ser vivo), nem comparado com uma máquina (que deixa de lado o pensar em prol do resultado) e passa a ser entendido como sujeito que é constituído intrinsecamente através das relações sociais, culturais e históricas.

Para Vigotski, o homem é um ser racional que busca entender os elementos que fazem parte da sua realidade e, para isso, atribui sentidos e significados que são construídos a partir da vida em sociedade. Nesse sentido, quando o sujeito nasce ele se insere em um mundo que foi culturalmente e socialmente construído e organizado por seus precedentes, assimilando comportamentos, sentimentos e pensamentos dessa cultura (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Assim,

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza. O próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

Orrú (2010, p. 6) aponta que “a abordagem histórico-cultural de Vigotski está fundamentada na participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo” e que essa relação aconteceria por meio da mediação. Em relação aos alunos com deficiência, Vigotski (2010, p. 389) aponta que “do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos

específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível". Assim, um ambiente que privilegie as relações sociais seria o melhor e mais adequado e nenhum ser humano deveria ser privado de se relacionar com outras pessoas, tendo ou não este sujeito algum tipo de deficiência. Segundo Vigotski:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1994, p. 40).

Em relação à mediação no campo educacional, a perspectiva da abordagem histórico-cultural de Vigotski destaca o aluno como sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor, então, seria o mediador desse processo e caberia a ele promover a inter-relação entre o sujeito (o aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o aluno entendido como sujeito ativo, traz consigo conhecimentos que devem ser considerados e são importantes na formação do seu conhecimento. Portanto, o ensino é entendido, segundo a perspectiva de Vigotski, como uma intervenção que é repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e também afetivos do aluno, que pretende construir o conhecimento por parte do mesmo. Assim, o aluno é o tido como o centro do ensino e sujeito do processo (ORRÚ, 2010). Para Vigotski, o professor desempenha um papel fundamental na mediação, ao ser o elo entre o aluno e o saber, ou seja, o conhecimento disponível para o mesmo.

Nesse sentido, Vigotski em sua obra "A Formação Social da Mente" (2007), apresenta dois elementos mediadores para o processo de mediação: o instrumento e os signos.

O instrumento teria como função regular as ações sobre os objetos. É por meio do instrumento que o homem modifica a natureza e, ao fazer isso, modifica a si mesmo. Alguns animais, como os primatas, podem utilizar os instrumentos eventualmente. Porém, é somente o homem que utiliza-o de forma mais complexa: guarda-o para

utilização futura, além de ser capaz de criar novos instrumentos e de deixar instruções para que outros os produzam. Já os signos, segundo Vigotski, atuam como "instrumentos psicológicos" que auxiliam o indivíduo a controlar e estabelecer as ações e relações psicológicas. Assim, os signos possibilitam a formação de marcas para estabelecer associações e colaborar em tarefas que requerem memória e atenção (VIGOTSKI,2007).

Portanto, os signos constituem-se em uma atividade interna, que é dirigida para o controle do comportamento, já o instrumento é orientado externamente para o controle da natureza.

Para Vigotski, o controle do comportamento e da natureza desencadeiam mudanças no funcionamento cognitivo. Essas mudanças cognitivas podem resultar na manifestação/surgimento das funções psicológicas superiores. Já o controle da natureza afeta a relação entre o homem e o seu ambiente, de forma que, ao mudar a natureza o homem altera a sua própria natureza (VIGOTSKI, 1978).

As funções psicológicas superiores são desenvolvidas em decorrência do processo de mediação. São relacionadas às experiências vividas ao longo da vida do sujeito, sendo especificamente humanas. Além disso, as funções psicológicas superiores estão relacionadas a ações intencionais, tais como emoção, linguagem, comportamento, planejamento, memória voluntária, imaginação, temperamento e afeto, dentre outras (VIGOTSKI, 2007).

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento do saber/conhecimento necessita, fundamentalmente, da aprendizagem. Ele considera que todo processo de aprendizagem, na verdade é configurado como um processo de ensino-aprendizagem, no qual está incluído alguém que aprende, alguém que ensina e também a relação entre os dois.

Essa conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento é explicada por Vigotski através da ideia de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito - constituído por funções já consolidadas, ou seja, seria o que o sujeito já possui e que permitem que ele realize tarefas

sozinhos, com autonomia – e o nível de desenvolvimento potencial – constituído por funções que segundo Vigotski, estariam em estágio embrionário, não amadurecidas e, por isso, necessitariam da relação com o outro para se consolidarem (VIGOTSKI, 2007).

Ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski objetivava discutir e explicar a relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A aprendizagem seria o processo primogênito e as situações vividas pelo sujeito e mediadas por outros sujeitos (mais experientes) é que gerariam mudanças capazes de impulsionar o desenvolvimento. Portanto, para Vigotski, a aprendizagem é um processo que ocorre anteriormente ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Portanto, a perspectiva sociocultural considera que a apropriação do conhecimento ocorre historicamente e através da mediação com o outro. Sendo assim, para que o processo ocorra, é necessário uso o uso da linguagem, “que é o cerne de tudo o que é social, que interage, que dialoga, que exerce cidadania” (ROBALLO, 2001, p. 8).

Para Vigotski, podem ocorrer variações no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Em sua obra “Fundamentos da defectologia” (VIGOTSKI, 1989) ele procura estudar sob quais condições ocorreriam tais variações.

[...] a peculiaridade do desenvolvimento infantil, para Vygotsky (1989), está no entrelaçamento dos processos do desenvolvimento cultural e biológico, ambos convergindo, influenciando-se reciprocamente e formando uma única série: a formação sociobiológica da personalidade (ROBALLO, 2001, p. 99).

Entretanto, quando tratamos de pessoas deficientes esse processo não ocorre dessa maneira por não haver uma fusão entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Assim, quando pensamos e vivemos em uma sociedade pautada na homogeneidade, o desenvolvimento de pessoas deficientes destoa do padrão vigente. Para a mesma autora:

O defeito, então, em um certo sentido, produz dificuldades para o desenvolvimento cultural, ou melhor, para uma adaptação do sujeito aos padrões culturais dominantes. Assim sendo, as limitações das pessoas deficientes estão diretamente relacionadas, construídas e estabelecidas pelo social. Para Vygotsky (1989), os princípios que fundamentam o desenvolvimento das crianças normais e deficientes são os mesmos, representando o defeito uma limitação, mas não, necessariamente, uma incapacidade (ROBALLO, 2001, p.100).

Nesse sentido, Vigotski aponta que “Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 1989, p. 30). Roballo (2001, p. 102 e 103) ainda acrescenta que:

A ação do defeito na personalidade da pessoa deficiente, acaba sendo secundária, indireta, pois o indivíduo não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que resultam dele, ou melhor, as consequências sociais de ser diferente. O defeito funciona como uma “luxação social”, sua consequência direta é o decréscimo em sua posição social, o que significa que a interação, a comunicação dar-se-á entre posições de sujeito assimétricas e hierarquizadas em função da deficiência.

O trabalho de Vigotski, assim como este presente estudo, entende que a deficiência - chamada por ele de “defeito orgânico” - em uma sociedade homogeneizada, é vista e torna-se dificultadora para apropriação da cultura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psicológico e cultural desses indivíduos. Porém, assim como ele, entendemos que o defeito, ao dificultar que o indivíduo deficiente siga os mesmos caminhos que os ditos “normais”, nos estimula a trabalhar para buscar outras/novas possibilidades que contribuam para seu desenvolvimento.

6- PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos os objetivos dessa pesquisa, bem como dialogaremos a respeito dos caminhos metodológicos que foram trilhados.

6.1- OBJETIVOS DA PESQUISA

a) Objetivo geral

- Analisar como ocorre a inclusão de uma aluna com a Síndrome de Asperger nas aulas de Biologia do ensino médio de uma Escola Estadual do Município de Serra.

b) Objetivos específicos

- Observar e analisar a rotina das aulas de Biologia (dinâmica das aulas, relacionamento da aluna com Síndrome de Asperger com demais colegas; relacionamento da aluna com o professor;) em sala de aula comum com a aluna com Síndrome de Asperger;
- Analisar as concepções dos profissionais da educação acerca da Síndrome de Asperger e sobre inclusão escolar;
- Conhecer e analisar as práticas pedagógicas adotadas pelo professor de Biologia e pelo profissional de Educação Especial com a aluna com a Síndrome de Asperger.

6.2- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste momento vamos fazer uma breve caracterização dos sujeitos da nossa pesquisa a fim de apresentá-los e obter mais informações que possivelmente possam, mais tarde, nos ajudar a melhor analisar e entender as questões que permeiam este estudo. Assim, foram sujeitos desse trabalho: a aluna com a Síndrome de Asperger, o professor de Biologia, a profissional da educação especial e pedagoga.

Bianca (aluna com Síndrome de Asperger)

A aluna com a Síndrome de Asperger cursava, no período da pesquisa, o primeiro ano do ensino médio no turno matutino. Ela reside no mesmo município da escola (Serra/ES) com sua mãe que é taxista, já seu pai mora em Colatina/ES. Completou 18 anos em novembro de 2013. Vamos dar a ela o nome fictício de Bianca.

Durante entrevista, Bianca nos relatou que foi por volta dos 5 ou 6 anos de idade que recebeu o diagnóstico da Síndrome de Asperger. A procura de ajuda médica surgiu quando a mãe de Bianca observou que a filha, com cerca de 3 anos de idade, ao assistir televisão balançava o corpo para frente e para trás. Além disso, outra característica que chamou a atenção da mãe foi em relação ao comportamento da filha no ambiente escolar. Os professores sempre a chamavam na escola pois sua filha tinha dificuldades em se relacionar com os colegas e observaram que durante o recreio Bianca ficava mais contida em um canto sozinha, não se aproximando de outras crianças, além de não brincar no parquinho como os colegas. Outro ponto chave para procura do diagnóstico foi pelo atraso na fala. Bianca relata que sua mãe diz que a primeira vez que pronunciou a palavra “mãe” foi aos 3 anos de idade e que até esta idade a filha praticamente não falava. Primeiramente Bianca foi diagnosticada como autista, por volta dos 3 anos, e, então, por volta dos 5 ou 6 anos veio o diagnóstico da Síndrome de Asperger.

Bianca diz que um médico a explicou algumas características da síndrome, como por exemplo, a dificuldade em se relacionar com as pessoas. A partir daí, segundo ela, passou a compreender um pouco do seu comportamento. Quando mais velha, passou a acreditar que a síndrome, em suas palavras, “*não vai atrapalhar em muita coisa*” e completa “*às vezes eu até esqueço que tenho Asperger*”. Bianca acredita que seu comportamento hoje se deve ao esforço da mãe, que a criou como uma pessoa “*normal*”. Diz que antes do diagnóstico realmente se “*comportava como uma autista*”, mas que após receber informações de médicos e psicólogos em relação à síndrome, sua educação passou a ser diferente. Em relação a sua trajetória escolar, já repetiu a sétima e oitava séries do ensino fundamental e segundo ela, todas as reprovações foram por conta da disciplina de Matemática, na qual ela apresentava maior dificuldade. Durante as observações em campo pudemos observar que hoje é uma menina alegre, que se relaciona bem com os colegas de sala e com o professor

de Biologia e pareceu estar atenta durante as aulas. Diz gostar de rock e aprecia muito o anime (desenhos japoneses). Conosco foi sempre muito bem educada e sempre se disponibilizou para conceder entrevista ou nos fornecer informações.

Hernane (Professor de Biologia)

O professor de Biologia é licenciado pela UFES e Pós Graduado em Educação Ambiental. Trabalha na escola há 7 anos e chegou ao cargo através de concurso público. Diz que não costuma participar de cursos de formação pertinentes a sua área. Em relação ao relacionamento, foi sempre cordial e prestativo conosco e se mostrou interessado em saber mais da pesquisa e das especificidades de sua aluna. Vamos chamá-lo de Hernane (nome fictício).

Joana (Profissional do AEE)

A Assistente de Educação Especial tem formação inicial em Pedagogia, possui Pós Graduação em educação inclusiva e alfabetização e a chegada ao cargo que ocupa na escola foi através de processo seletivo simplificado – Designação temporária. Trabalha na escola há 1 ano e atua na área há 5 anos. Segundo ela, costuma participar de curso de formação continuada na área que ocupa todos os anos pela necessidade por conta de ser DT e também por achar “*útil e importante*”. Relacionou-se muito bem conosco, sempre prestativa e disposta a contribuir com o estudo. A ela, daremos o nome fictício de Joana.

Pedagoga

A pedagoga possui formação em Pedagogia (licenciatura plena), trabalha na escola há 5 meses e chegou até o cargo através de processo seletivo simplificado – Designação temporária. Nas tentativas de obter informações e entrevistas, não se mostrou disposta a contribuir com trabalho e, por isso, decidimos não utilizá-la como sujeito desse estudo.

6.3- DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para compreender e atender as questões que permearam nossa pesquisa desenvolvemos um estudo de caso que teve uma abordagem qualitativa. Lüdke; André (1986) ressaltam que um estudo de caso é o estudo de **um** caso e que este é bem delimitado. Sendo assim, quando estudamos algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. As autoras ainda ressaltam que “um caso é único, particular, distinto de outros, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Já em relação à abordagem qualitativa da pesquisa concordamos com Bogdan; Biklen (1994, p.54 e 55), quando nos dizem que tal abordagem

(...) encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação, de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros, e de que a realidade não é mais do que o significado de nossas experiências; ela é socialmente construída.

Ainda em relação à questão da abordagem qualitativa, entendemos, assim como Michel (2009), que “há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo, sendo assim necessita de interpretação dos fenômenos a partir do contexto, do tempo e dos fatos” (p. 36 e 37).

Na perspectiva qualitativa o investigador precisa estar submerso na realidade do contexto estudado, pois entendem que as ações são melhores compreendidas quando analisadas em seu ambiente habitual, conseqüentemente podem compreendê-lo e interpretá-los, sendo assim o contato direto do pesquisador com a situação estudada permite enfatizar o processo e retratar o horizonte dos participantes. Para Michel (2009, p. 37) “na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta”.

De acordo com Rabelo (2013), para utilizar esta metodologia, é essencial que o pesquisador esteja inserido na realidade escolar estudada. Isso porque em campo há melhor compreensão e interpretação das ações na medida em que são

analisadas em seu ambiente habitual, por um período de tempo considerável. Este tempo passado na escola precisa ser suficiente para que o pesquisador possa ampliar seu estudo profundamente e ter contato com os diferentes sujeitos investigados. Nesse sentido,

O tempo da investigação deve, em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceituais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de ação nas escolas (SARMENTO, 2003, p. 156).

Sendo assim, a expectativa é que com o estudo de caso, nosso trabalho emergja as particularidades e especificidades do/no sujeito pesquisado, bem como auxilie em estudos futuros e na inovação das práticas pedagógicas no ensino de Biologia.

Os pesquisadores tendem a ter seu interesse pelo tema do estudo despertado a partir de suas próprias curiosidades ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno observado ou vivido por eles. Entendemos que nem sempre é fácil determinar ou escolher o que pesquisar, pois a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e uma metodologia adequada ao problema que será investigado (BONI; QUARESMA, 2005).

O nosso interesse e a escolha pela temática surgiram da observação do cotidiano escolar através da participação de uma das pesquisadoras no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na mesma escola que se deu este trabalho e da vontade de se trabalhar com e para o ensino de Biologia na perspectiva inclusiva.

Ainda segundo Boni e Quaresma (2005), há 3 momentos imprescindíveis que dizem respeito à coleta de dados para uma pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a observação em campo e a técnica de coleta de dados através de entrevistas.

Para atender a metodologia proposta, a coleta de dados se deu por meio de observação, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Então, para iniciarmos nossa pesquisa acerca da inclusão de alunos com Síndrome de Asperger nas aulas de Biologia no ensino médio, o ponto de partida baseou-se

em um levantamento de dados. Para tanto, foi necessário inicialmente realizar uma pesquisa bibliográfica que nos informou acerca do assunto pesquisado e nos deu um apanhado geral acerca dos trabalhos desenvolvidos.

Basicamente, a pesquisa bibliográfica consiste de um levantamento dos principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema pesquisado e que possuem importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. A nossa pesquisa bibliográfica foi realizada buscando trabalhos publicados no banco de dados do site da Capes.

Em um segundo momento, realizamos as observações em campo (sala de aula comum de uma escola Estadual de ensino médio e demais espaços educacionais). O objetivo dessa etapa era realizar observações dos fatos ou fenômenos para obter maiores informações acerca das questões que permeiam nosso estudo e de determinados aspectos do cotidiano no qual o nosso sujeito pesquisado está inserido.

A observação ajuda o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79). Em nossas observações procuramos recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios ou ferramentas, ou seja, sem planejamento nem intervenção. As observações aconteceram não somente nas aulas de Biologia, mas também na sala de recursos, no pátio e durante uma visita ao Zoológico acompanhada dos professores de Biologia, de Arte e de Matemática, a fim de compreender com mais detalhes o contexto estudado.

Além disso, estabelecemos contato com profissionais da escola que podiam nos fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis, bem como nos relatar sobre o cotidiano escolar e da aluna com a Síndrome de Asperger. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada que complementou a coleta de dados e aprofundou as questões do nosso trabalho. Haguette (1997 apud BONI; QUARESMA 2005) define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 86). Ainda concordamos com os

mesmos autores em relação a preparação da entrevista, que é uma das etapas mais importantes da pesquisa e que exige tempo e alguns cuidados, dentre eles destacamos: o planejamento para chegar ao objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado; a disponibilidade do entrevistado para conceder a entrevista; a garantia ao entrevistado do segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica do roteiro com as questões a serem perguntadas.

A entrevista semiestruturada é um instrumento que permite ter acesso, através da verbalização, a opiniões e a interpretações da ação social dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, é necessário criar uma interação com os entrevistados que se constitua em um processo no qual ele se sinta a vontade e confortável para expressar sua opinião e relatar os fatos com segurança e tranquilidade, sem se sentir preso a papéis determinados, nem direcionado a respostas que não seriam as suas. É fundamental estabelecer com essas pessoas uma relação baseada na confiança e no respeito para que possamos atingir nossos objetivos (BONI; QUARESMA, 2005).

Durante a realização de uma entrevista, entendemos que é de extrema importância atentar a todas as formas de expressão do sujeito que nos passem a mensagem que ele nos quer informar. Sendo assim, devemos estar atentos não só a verbalização, mas também as expressões faciais, aos movimentos, gestos, bem como aos espaços de silêncio. Cada um desses itens sempre será carregado de um significado ou de um sentido.

Durante esta etapa da pesquisa, tivemos vários diálogos, formais e informais, com professores, assistente de educação especial e também com o coordenador e com a pedagoga, que aconteceram durante as rotinas do cotidiano escolar e também durante os horários de planejamento, horário de recreio e durante a visita ao zoológico.

O passo seguinte nos procedimentos de análise dos dados. Esse processo constitui-se na transcrição das entrevistas e no diário de campo para que pudéssemos “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a

forma em que esses foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 48).

Nesse contexto, pretendemos com a metodologia adotada nesse estudo, compreender e interpretar o comportamento e o cotidiano dos sujeitos estudados nessa pesquisa, para deixar transparecer outras/novas possibilidades de estudo, reflexão e práticas pedagógicas.

A pesquisa de campo ocorreu durante o segundo semestre de 2013. Foi neste espaço de tempo que fizemos o contato com a escola, realizamos as observações e as entrevistas.

7- ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, utilizaremos os dados coletados a fim de analisar como ocorre a inclusão da aluna com a Síndrome de Asperger nas aulas de Biologia. Além disso, iremos discorrer sobre as concepções acerca da síndrome e da inclusão e, também, o trabalho dos profissionais de educação especial para com a aluna e suas implicações educacionais. Por fim, pretendemos conhecer e analisar as práticas pedagógicas adotadas pelo professor de Biologia e pela Assistente de Educação Especial.

7.1 CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA A RESPEITO DE INCLUSÃO E DA SÍNDROME DE ASPERGER

O processo de inclusão necessita de uma mudança das concepções e do posicionamento da sociedade para com as pessoas com deficiência e que esses sujeitos tenham seus direitos e deveres assegurados assim como qualquer outro cidadão. A inclusão escolar, portanto, necessita que o aluno deficiente passe a ser visto e que tenha suas especificidades consideradas e respeitadas. Para isso, é necessário quebrar as barreiras da homogeneidade que se instalou historicamente no ambiente escolar.

Pretendemos neste momento analisar e compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa a respeito da inclusão, bem como o trabalho realizado com a aluna com a Síndrome de Asperger.

7.1.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Gonring (2013) diz que, numa perspectiva inclusiva, devemos olhar as pessoas com deficiência buscando suas potencialidades:

A pessoa com deficiência carrega muito o *não*: não enxerga, não anda, não ouve, não fala, não se socializa, dentre tantas outras construções sociais que poderíamos, aqui, elencar. Esse conjunto de conhecimentos produzidos socialmente sobre o sujeito é que precisa ser visto como algo que ajude a pensar sobre ele, mas não como uma situação que não nos permite

avançar. Podemos considerar que o sujeito com deficiência não fala convencionalmente, mas que há outras maneiras que podemos utilizar para que ele se comunique. Já temos um conjunto de conhecimentos produzidos sobre as pessoas com deficiência, mas é possível criar outros, através de um contínuo questionamento, para entender melhor esse sujeito que está em constante desenvolvimento. Neste sentido, o processo de inclusão convida a olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, na busca pelos seus potenciais (p. 116).

Neste trabalho buscamos compreender as concepções dos sujeitos de nossa pesquisa a respeito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino médio regular e, sobretudo, da inclusão da aluna com a Síndrome de Asperger.

Quando indagados a respeito de suas concepções acerca da Educação Inclusiva, tanto o professor de Biologia, quanto a Assistente de Educação Especial (AEE), apresentaram concepções similares. Para eles Educação Inclusiva é aquela que garante ao aluno com necessidades educacionais especiais convívio e aprendizagem em sala de aula.

Podemos observar estas concepções nos depoimentos desses profissionais. Para a AEE,

Educação Inclusiva é uma forma de garantir a igualdade do estudante com deficiência, inserindo-o no convívio social e valorizando seu avanço no aprendizado (Joana, AEE).

Já o professor de Biologia ressalta:

Educação inclusiva é a garantia de que os alunos com necessidades especiais não sejam excluídos, não se sintam tratados como diferentes. É garantir a educação diante de qualquer dificuldade (Hernane, Professor de Biologia).

Como podemos observar nos trechos acima, para esses educadores é necessário que o aluno com necessidades especiais, na perspectiva da Educação Inclusiva, seja visto como sujeito de direito a educação e, por isso, tenha acesso aos mesmos recursos que qualquer outro aluno.

Nesse sentido, Pietro (2010) corrobora a ideia desses educadores em relação à necessidade da igualdade no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Para a autora,

“(...) educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos” (PIETRO, 2010, p.17).

Quando questionados se acreditam na Inclusão de alunos deficientes no ensino comum, o professor de Biologia e a AEE ressaltaram as muitas dificuldades encontradas que impedem sua consolidação efetiva.

Acredito que não atendemos de maneira satisfatória nem os alunos sem necessidades especiais. Precisamos ser capacitados. O sistema quer garantir a inclusão, mas sem oferecer o mínimo de estrutura e principalmente preparo dos profissionais (Hernane, Professor de Biologia).

Nesse mesmo sentido, a profissional do atendimento educacional especializado acrescenta:

A educação especial veio para somar na educação básica. Porém é muito bonita no papel, na prática a gente sabe que não funciona do jeito que deveria porque os professores regentes de sala de aula não têm formação. Não é que eles não buscam a formação. Cada um busca a formação na sua área. Então um professor de Biologia, que é a área de vocês, busca formação cada vez mais na área de Biologia. Então, quando entra um aluno que tem síndrome, ou um aluno autista, o professor fica um pouco perdido porque ele não estudou pra aquilo dali. ‘Ah, mas tem que fazer algo diferencial’, tem que fazer algo diferencial! Mas cobrar é muito fácil, estar ali no papel do professor é muito difícil por que são cobradas muitas coisas do professor. O professor tem que dar conta de muitas coisas e o nosso aluno especial acaba ficando um pouco esquecido. Não podemos jogar a culpa só no professor. A culpa é do sistema [...]. Então acho que falta muito pra ter uma inclusão ainda. Eles tiraram os meninos da APAE, das Pestalozzi, e jogaram aqui, de uma forma sem pensar. [...] A inclusão é uma parceria, do jeito de agir, pensar, a forma de lidar com os alunos, pois a inclusão tem que ser um conjunto (Joana, AEE).

Podemos perceber, a partir desses trechos, como os profissionais da educação sentem-se e entendem que estão despreparados para lidar com esses alunos, apesar de terem consciência da importância da educação inclusiva e do desejo de realizar um trabalho pautado nessa ideia.

Nesse sentido, Vigotski, na década de 30, faz críticas à escola que persiste até os dias de hoje. O principal ponderamento do autor é sobre a falta de princípios e fundamentos da escola para com a educação de alunos deficientes (ROBALLO, 2001). Isso acarretaria o uso de práticas pedagógicas mecanizadas, além de um treino comportamental e a estimulação sensorial, podendo acarretar um sentimento

de inferioridade nesses alunos ao não conseguirem desenvolver as mesmas habilidades ou não conseguir alcançar os objetivos propostos. Uma educação assim não contribuiria, para o desenvolvimento psicológico, tão pouco para o aprendizado desses alunos. Podemos constatar esse pensamento também na obra de Drago; Silveira; Bravo(2012) na qual diz que:

A escola inclusiva [...] passa a ser vista, então, como uma possibilidade de reconhecer o sujeito com deficiência como ser social, com direitos e deveres comuns a qualquer cidadão, porém com particularidades que precisam ser observadas para que este sujeito se aproprie dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e, assim, também possa deixar sua marca como sujeito histórico e social (p. 178).

7.1.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA SÍNDROME DE ASPERGER

Nesta seção vamos dialogar com as concepções dos nossos sujeitos a respeito da Síndrome de Asperger. Questionamos ao professor de Biologia e à AEE se possuíam ou não conhecimentos acerca da Síndrome de Asperger, pois entendemos que o conhecimento da síndrome pode dar informações valiosas a respeito das especificidades que a aluna poderia apresentar para o aprendizado de Biologia e também se mostra uma valiosa ferramenta para o pensar/construir de outras/novas possibilidades. Nesse sentido, Drago; Silveira; Bravo (2012) afirmam que

As síndromes, assim como cada pessoa particularmente, possuem características muito específicas que precisam ser observadas pelas escolas para que seja realizado um trabalho que leve em consideração o sujeito como um ser que, independente de qualquer característica, pode aprender, pode se desenvolver, pode produzir, pode infinitas coisas, como diria Vigotski, já que as capacidades dos seres humanos são infundáveis, e não podemos definir, *a priori*, o que cada um dará ou não conta de fazer (p. 178).

A Assistente de Educação Especial afirmou que tem conhecimentos sobre a Síndrome de Asperger adquiridos através da literatura, mas principalmente através de Bianca e de sua mãe. A AEE ainda considera importante conhecer Bianca como aluna/sujeito e não como Aspergiana:

Eu fui aprendendo a lidar com a Bianca e não com a Síndrome de Asperger. A síndrome a gente sabe como trabalhar, porém depende de cada aluno (Joana, AEE).

Portanto, podemos perceber que, para a AEE, foi importante aprender a lidar com a Bianca aluna e não com a Síndrome de Asperger, pois, cada pessoa, cada aluno é um sujeito diferente, independentemente da síndrome e conhecer esse sujeito é de extrema importância para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado.

Já o professor de Biologia disse não ter conhecimentos sobre a Síndrome de Asperger. Acrescenta ainda que não sabia do diagnóstico de sua aluna até pedirmos sua autorização para acompanhar suas aulas e explicarmos os objetivos e o contexto do nosso estudo. Quando expomos a ele que gostaríamos de desenvolver este presente trabalho com Bianca, que é diagnosticada com Síndrome de Asperger, ele nos autorizou mas ressaltou, em suas palavras, *“pra mim ela é ‘normal’, nunca vi nada de diferente nela”*. Posteriormente, em conversa na sala de professores, mostrou-se muito curioso e interessado pelo tema, perguntando-nos a respeito da síndrome, suas características e especificidades.

Diante deste fato devemos fazer uma reflexão: como uma escola pode pensar a Educação Inclusiva e almejar que seus educadores realizem um trabalho que abranja todos os seus alunos, tendo eles deficiência ou não, se os professores, além de não serem e sentirem-se preparados para trabalhar com eles, como relatado na seção anterior, ao menos sabem do diagnóstico de seus alunos? Como promover a quebra de paradigmas e incluir esses alunos trabalhando de forma a considerar suas especificidades, se os professores ao menos sabem quais são? E ainda: considerando-se a perspectiva da Educação Inclusiva, consideramos que esta deve-se realizar através de um trabalho multidisciplinar, envolvendo, assim, a maior parte da comunidade escolar, principalmente professores, pedagogos e Assistentes de Educação Especial.

Essa preocupação para com o conhecimento das características e especificidades do aluno com a Síndrome de Asperger, bem como para outras síndromes/deficiências, também é expressa por Gonring (2012, p. 110):

É de fundamental importância que profissionais da educação compreendam as especificidades cognitivas e comportamentais do sujeito com síndrome de Asperger para que possam de fato desenvolver propostas de interação

social e afetiva, minimizando, assim, problemas apresentados por essa população no ambiente de sala de aula.

Além do Professor de Biologia e da AEE, perguntamos também à própria Bianca o que ela sabia sobre a Síndrome de Asperger. A resposta obtida foi impressionantemente rica. Constatamos o quão consciente Bianca é sobre a sua síndrome, o que é fruto do esforço da mãe, que desde que Bianca foi diagnosticada, sempre fez questão de ensiná-la e deixar claro as características que a síndrome expressava em seu comportamento.

A Asperger, ela dificulta que a gente interaja com as pessoas. Ela dificulta que a gente faça amizades; a desenvolver, por que a gente não consegue, a gente se prende. A gente cria um receio com quem a gente não gosta. Eu não consigo falar com você se você não falar comigo. É tipo como se eu fosse tímida. As pessoas vinham falar comigo e eu saía, eu virava as costas e ia andando. Elas pensavam: 'ah, que menina mal educada', eu não sou mal educada! [...] Além disso, a gente leva tudo muito ao pé da letra. Tipo, se falar que tá chovendo canivete eu vou olhar pra janela. A gente tem dificuldade, além de interagir com os outros, a gente tem dificuldade de demonstrar o que a gente sente. A gente não consegue falar. Quando eu tenho alguma coisa pra falar com minha mãe eu falo assim 'mãe... (silêncio) tchau...' e saio. Não consigo expressar meus sentimentos. Aí todo mundo acha que a gente é fria. Que as pessoas são frias, sendo que não é. Eu não sou fria. Quando era pequena, no recreio eu ficava encolhida em algum lugar. Eu não chegava nas crianças, eu não brincava no parquinho com as outras crianças (Bianca, aluna com Síndrome de Asperger).

Como podemos ver a partir do depoimento acima, Bianca conhece bem as características de sua síndrome. Esse fato se revela de fundamental importância para o seu relacionamento social e para sua constituição como sujeito. Sendo assim, acreditamos que, além do próprio sujeito saber de suas peculiaridades, principalmente a família e a escola devem conhecê-las, pois somente dessa forma seria possível assegurar e promover a inclusão, tanto social quanto educacional. Nesse sentido, Drago; Silveira; Bravo (2012) acreditam que para as práticas pedagógicas ocorrerem, seriam necessárias estratégias diferenciadas. Um delas seria:

Que sejam pensados momentos de planejamento coletivo da ação pedagógica, onde todos os envolvidos no processo educacional (professores, pais, merendeiras, pedagogos, diretores e outros) pensariam em ações para otimizar o trabalho e garantir a permanência com sucesso desse aluno, ao mesmo tempo em que trocaria experiências e informações sobre os processos aquisitivos desses sujeitos (p. 182).

7.2 CONSIDERAÇÕES REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES DO COMPORTAMENTO DA ALUNA COM SÍNDROME DE ASPERGER NAS DAS AULAS DE BIOLOGIA E EM DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS

Apresentadas as concepções acerca da inclusão e da Síndrome de Asperger dos nossos sujeitos, pretendemos, neste momento, refletir sobre como ocorrem as relações da aluna com Síndrome de Asperger com o professor de Biologia, com os colegas de sala e com a AEE. Objetivamos, assim, analisar e tentar compreender um pouco de seu comportamento.

Durante as observações em campo, acompanhamos diversas aulas de Biologia que abordaram diversos conteúdos e também uma visita ao Zoológico de Marechal Floriano/ES. Além disso, observamos alguns momentos da aluna na sala de recursos junto a Assistente de Educação Especial.

O primeiro contato com a estudante ocorreu na sala de recursos por intermédio da AEE. A relação estabelecida logo nesse primeiro dia foi tranquila. Explicamos a ela um pouco da nossa pesquisa e a convidamos a participar. Assim, entregamos a ela uma carta de autorização para que a mãe dela ficasse ciente da nossa pesquisa.

O comportamento de Bianca no primeiro contato conosco nos chamou a atenção em um momento no qual a estudante sentou-se à mesa e pegou um livro, manuseando-o de forma rápida, girando o livro na mesa. Além dessa peculiaridade não nos chamou atenção nenhum outro gesto ou atitude dela.

Então, autorizadas pela responsável de Bianca e por ela mesma, iniciamos o período de observação e, posteriormente, a realização das entrevistas.

Durante o período em que estivemos em sala para observar as aulas de Biologia, pudemos conhecer um pouco mais do comportamento e das relações estabelecidas por Bianca. Em geral, pudemos constatar que a aluna sempre estava atenta às aulas, permanecendo em silêncio quando o professor explicava o conteúdo. Além disso, verificamos também que ela possuía boa relação com a turma e que, como qualquer adolescente, Bianca possuía um grupo de amigos com os quais ela se

relaciona com mais frequência. Apesar do bom relacionamento com os colegas, em depoimento, Bianca ressaltava que ainda tem algumas dificuldades no convívio social por conta da Síndrome de Asperger. Perguntamos a ela se os colegas da escola sabiam de seu diagnóstico e como era a sua relação com eles e com os profissionais da escola:

Eles sabem que eu tenho Asperger. A minha relação com eles é normal. Assim, na verdade é mais ou menos, normal. Eu hoje tenho amizades, muitas, mas eu fico só na minha entendeu?! As pessoas falam 'ah, eu gosto de você'. Tá bom... (sinal de jóia com a mão). Mas eu ainda tenho dificuldade de me expressar, de fazer amizades. As amizades que eu tenho é por que eles chegaram em mim e puxaram assunto. Por que eu, se não, eu ia ser um zero a esquerda. Mas eu tenho muitos amigos (Bianca, aluna com Síndrome de Asperger).

Podemos observar na fala de Bianca, que apesar de possuir muitos amigos, ela diz possuir algumas dificuldades para relacionar-se que são características decorrentes da Síndrome de Asperger. Portanto, mais uma vez Bianca ressaltava possuir certa dificuldade em se aproximar das pessoas e de expressar seus sentimentos. Apesar disso, pudemos observar que ela tenta não deixar que isso atrapalhe seu dia-a-dia e sua relação com os colegas, pois para nós, pesquisadores observadores, essa dificuldade não ficou transparecida durante as observações de seu comportamento. Assim, ficamos cientes dessas dificuldades apenas através do relato de Bianca e através de conversa com a AEE.

Em outro momento, durante uma aula de Biologia, quando toda a turma copiava a matéria, Bianca pediu ao professor de Biologia, em voz alta, que ligasse o ventilador. Após um tempo aguardando, ela pediu novamente. Além disso, nesse mesmo dia, enquanto o professor explicava a matéria, algumas colegas de sala que estavam sentadas mais ao fundo conversavam. Incomodada, Bianca virou-se para trás e as olhou com uma expressão bem séria e pediu que elas fizessem silêncio.

Em conversa com Hernane, professor de Biologia, perguntamos a respeito de um seminário que Bianca apresentou em grupo. Ele nos disse que no dia marcado para apresentação de seu grupo Bianca chegou atrasada e, por isso, ele deixou que apresentassem na aula seguinte. Afirmou que o comportamento e a desenvoltura de

Bianca foram, em suas palavras, “*normal, assim como os outros alunos. Não observei nada de diferente*”.

Durante a visita ao Zoológico percebemos que Bianca sentia-se feliz e animada. Estabeleceu contato com praticamente todos que estavam no ônibus, inclusive com uma de nós que acompanhava a visita. Mostrou-se muito comunicativa também com os professores de Arte e Matemática (que também é coordenador do turno matutino, no qual Bianca estuda), além do professor de Biologia que, assim como ocorria durante as aulas, mantinha uma relação harmoniosa e bem humorada com a aluna. Durante uma parada para a realização de um lanche, Bianca comprou vários doces e ofereceu a todos do ônibus, inclusive ao motorista e aos estudantes de outras turmas.

A AEE Joana nos contou que Bianca sempre teve um bom relacionamento com todos na Sala de Recursos. Porém destacou que a aluna apresenta certa “antipatia” para com a professora de Física e com a pedagoga. Segundo ela, Bianca gosta muito da professora de Química e do professor de Matemática devido ao trabalho realizado para ajudar Bianca no seu aprendizado (que será discutido na próxima seção).

Eu faço a ponte entre ela e a pedagoga. Por que ela tem uma certa coisa com a pedagoga. Ela não gosta de chegar perto da pedagoga e nada. Com todos os professores ela se dá bem, exceto com a professora de Física. Comigo, graças a Deus, não tive nenhum problema aqui na sala. Teve apenas um dia que ela veio muito nervosa. Aí eu vi quem realmente era a Bianca. Fui aprendendo a lidar com a Bianca, não com a Síndrome de Asperger. A síndrome a gente sabe como trabalhar, porém depende de cada aluno, de cada pessoa (Joana, AEE).

Joana ressalta em sua fala que ela e Bianca sempre mantiveram uma boa relação e que o único episódio peculiar ocorreu em um dia que Bianca chegou a Sala de Recursos muito nervosa. Joana afirma que soube contornar a situação pois a mãe de Bianca já havia lhe relatado o que deveria ser feito quando a filha fica nervosa. Segundo Joana a mãe alertou que quando Bianca ficasse nervosa “*não se pode encostar nela pois você pode correr o risco dela te agredir. O melhor é tentar acalmar ela conversando*”. Foi assim que, segundo Joana, Bianca se acalmou e a

situação foi contornada. Além desse episódio, Joana diz que não ocorreu mais nenhuma situação parecida.

Diante das nossas observações e dos relatos obtidos através das entrevistas entendemos que, em nosso ponto de vista, Bianca apresenta alguns pequenos traços da síndrome no que diz respeito ao relacionamento social. No entanto, esses traços foram mais perceptíveis através do relato da AEE e da própria estudante, sendo pouco observado por nós na vivência com ela.

Este fato se justificaria, talvez, pelo modo como Bianca foi criada pela mãe. Nesse sentido, a AEE ressalta:

Todas as características dela a mãe dela me passou. Ela às vezes usa um pouco da asma que ela tem pra sair um pouco fora de certas coisas. Mas nunca põe a culpa na Síndrome de Asperger. Ela entende muito sobre a síndrome. Ela te dá uma aula sobre a Síndrome de Asperger por que a mãe dela sempre estudou, procurou saber e foi ensinando a ela o que é a Síndrome de Asperger. Ela nunca tratou a filha como uma "coitadinha". Por isso que ela não se deixa parecer que é "doente", não! Por que a mãe dela sempre tratou ela como a pessoa normal, que ela é, e explicou que a diferença é que ela tem a síndrome e na parte social, lógica e matemática tem certa dificuldade por conta da Síndrome de Asperger. Então ela não se deixa ser tratada como uma "coitadinha" ou como diferente como muitos infelizmente deixam ser rotulados. A mãe dela criou ela para o mundo, como outra pessoa qualquer, explicando o que ela tem e não escondendo (AEE Joana).

A estudante também nos relatou este posicionamento da mãe ao citar um episódio no qual, durante uma consulta a uma neurologista, a mesma teria dito a sua mãe que *"teria que entender que Bianca não era uma criança normal e que nunca seria"*. Segundo a estudante, mesmo sabendo que essa era considerada uma das melhores neurologistas da época, sua mãe não voltou a leva-la para se consultar com ela.

Como podemos observar no relato da AEE Joana e de Bianca, o modo como a mãe de Bianca a criou foi fundamental para o entendimento e a constituição da estudante como sujeito e para o seu desenvolvimento. Assim, podemos fazer referência entre este fato e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski que considera que "o sujeito é constituído intrinsecamente por relações sociais, culturais e históricas" (ROBALLO, 2001, p. 97). Assim, ao criar Bianca como uma pessoa sem qualquer "deficiência", a

mãe proporcionou a filha um contado social e cultural como qualquer outra pessoa teria.

Para Vigotski:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

Nesse sentido, ao levar em consideração as condições que acarretam variações no desenvolvimento das pessoas com síndromes/deficiências, acabamos nos reportando as ideias de defectologia de Vigotski. Roballo (2001, p. 99) destaca que

[...] a peculiaridade do desenvolvimento infantil, para Vygotsky (1989), está no entrelaçamento dos processos do desenvolvimento cultural e biológico, ambos convergindo, influenciando-se reciprocamente e formando uma única série: a formação sociobiológica da personalidade. Na criança deficiente não se observa a fusão desses processos, pois os planos de desenvolvimento divergem quanto ao grau e a causa da divergência é o defeito orgânico.

Roballo (2001) ainda ressalta que temos

[...] no trabalho de Vygotsky (1989), uma referência para se pensar o defeito orgânico, que dificultaria a apropriação da cultura pela criança deficiente, como um lugar de bloqueio para a integração do indivíduo, uma vez que a lei social é a homogeneidade, a unidade. O defeito orgânico levaria, neste sentido, à limitação do desenvolvimento psicológico-cultural da criança. [...] A ação do defeito na personalidade da pessoa deficiente, acaba sendo secundária, indireta, pois o indivíduo não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que resultam dele, ou melhor, as consequências sociais de ser diferente. O defeito funciona como uma "luxação social", sua consequência direta é o decréscimo em sua posição social, o que significa que a interação, a comunicação dar-se-á entre posições de sujeito assimétricas e hierarquizadas em função da deficiência (p. 100-103).

Em relação aos estigmas e preconceitos que podem surgir, então, nesse contexto social, para com os sujeitos com deficiência/síndromes, Madeira-Coelho (2012) aponta que

[...] sentimentos de medo, curiosidade, inquietude que caracterizam a (in)compreensão histórica com que os grupos sociais se assumem diante daquelas pessoas consideradas como "diferentes" ou fora do padra "comum". [...] Desta forma, o estigma, a marca e o rótulo gerados por condições humanas particulares se constituem em lembranças da imperfeição e da fragilidade humanas que continuamente procuramos

esquecer ou negar, pois que se remetem a uma situação de inferioridade e de falta da completude almejada. Instala-se, assim, um mecanismo de negação social, já que a perspectiva quantitativa da falta, da carência ou da impossibilidade preside o julgamento que fazemos sobre essas pessoas. [...] Em situações limites, o estigma é reconhecido como “defeito”, “falha ou “desvantagem em relação ao outro”. [...] O sujeito deixa de ser visto como tal e passa a ser um representante circunstancial de um grupo definido pelo estigma. Há uma despersonalização do sujeito, pois o social anula o sujeito e passa a determinar modelos de identidade social [...]. assim, o “diferente” passa a ter significado simbólico de “nocivo” e “incapaz”, aquele que, mantido à margem, passa a agir da forma “inadequada” preconizada e predeterminada pela sociedade, em um contínuo exercício de controle social (p. 34-36).

Goodman (1987 apud Gonring, 2012), em relação à Síndrome de Asperger acrescenta que as características que compõem a síndrome

podem estar presentes em diversos graus e, por isso, a observação das características individuais da criança por si só não define o distúrbio; é necessário, pois, segundo o autor, considerar o ambiente social e o contexto em que o indivíduo está inserido, bem como analisar a história completa do desenvolvimento e crescimento da criança (p.105).

Assim, o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, particularmente nesse estudo, da aluna com Síndrome de Asperger, estaria relacionado não apenas aos fatores biológicos que a síndrome expressaria nesse sujeito, mas e, para Vigotski, principalmente, pelas relações sociais e culturais que foram possibilitadas. Vigotski destaca ainda que o desenvolvimento da criança deficiente, portanto, tenderia a ser diferente do desenvolvimento das outras crianças devido ao que ele chamava de “defeito orgânico”, já que este se tornava diferenciador das relações histórico-culturais desses indivíduos.

Nesse sentido, Santos; Araújo (2012, p. 31) afirmam que:

As ideias defendidas por Vigotski refutam a teoria de que crianças com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito" não possam ter oportunidades semelhantes às de outros indivíduos. Esta criança não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. Em síntese, a defectologia proposta por Vigotski vê a deficiência como uma variação particular ou tipo especial de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa da normalidade.

Em seu trabalho, Roballo (2001) também faz essa reflexão acerca da defectologia defendida por Vigotski

A proposta de defectologia de Vygotsky (1989) tem, pois, como pressuposto que a deficiência não é um sistema de defeitos. O desenvolvimento da criança deficiente é visto, pois, como diferente e, não, como deficiente. Haveria uma variação qualitativa e não quantitativa. O importante é conhecer a estrutura e o funcionamento internos do defeito. [...] Essa forma diferenciada de se entender o problema do patológico se deve a uma concepção de desenvolvimento histórico-cultural, onde o histórico-social, quer dizer, político, desempenha papel preponderante na formação das funções psíquicas superiores (p.109).

Assim, a defectologia defendida por Vigotski e apresentada por esses autores, vê o desenvolvimento de pessoas com deficiência como qualitativamente diferente. Portanto, o desenvolvimento desses sujeitos não é quantitativamente maior ou mais capaz, a diferença é que eles se desenvolverão com características próprias, por caminhos diferentes das outras crianças, as ditas “normais”.

Esses “caminhos diferentes”, segundo Vigotski, constituem-se de uma via compensatória, através da qual a criança deficiente alcançaria o desenvolvimento diferente das outras. Roballo (2001) e Orrú (2010) usam a obra de Vigotski para expor acerca disso.

Para Vygotsky (1989), o defeito possuiria uma dupla função: ao mesmo tempo que dificultaria para a criança trilhar os mesmos caminhos da criança normal na obtenção dos fins pretendidos, estimularia a busca de outros caminhos, conduzindo-a aos processos compensatórios. A lei de compensação é o postulado central da teoria de Vygotsky no que diz respeito à deficiência orgânica. Toda criança com defeito se engajaria numa via compensatória, alcançando um desenvolvimento diferente. Compensação não significaria aí uma substituição, mas um processo criativo, orgânico, psicológico, significaria estimular capacidades a partir da deficiência. Podemos pensar no desenvolvimento da criança com defeito em termos de rupturas, de produção de sentidos novos, em re-significação, pois ela se desenvolve por caminhos não convencionais (ROBALLO, 2001, p.101).

Já Orrú (2010, p. 8 e 9) acrescenta, seguindo esse contexto, que:

Apesar da síndrome de Asperger poder gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dela, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para a sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits.

Portanto, a partir do exposto, podemos compreender que é possível atingir um desenvolvimento psicológico significativo nas pessoas com deficiência se trabalharmos suas potencialidades e particularidades e enxergarmos esses sujeitos como capazes. Assim, essa ideia entra em confronto com a posição de alguns educadores que, ao se depararem com alunos com necessidades pedagógicas diferenciadas, acabam substituindo suas atividades por outras de nível mais fácil em vez de estimular as potencialidades e conhecimentos que esses alunos trazem consigo para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que os considerem como ativos e participantes do seu processo educacional.

Roballo (2001) nos faz pensar sobre as características comportamentais dos sujeitos com Síndrome de Asperger que, segundo o DSM IV são compostas “prejuízo severo e persistente na interação social, desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (1995, p. 74). Esses traços comportamentais, segundo a autora, seriam decorrentes de uma resistência desses sujeitos às exigências de uma sociedade caracterizada por unidade e homogeneidade. Além disso, Roballo ressalta (p. 100 e 101) que não há, na literatura, evidências de que as pessoas com a síndrome teriam uma “incapacidade orgânica, como a surdez, cegueira, afetando o seu desenvolvimento” e acrescenta ainda que “os critérios definidores da SA, segundo o DSM IV (1995), referem-se às áreas do uso da linguagem, da interação social e dos padrões comportamentais”. Nesse ponto a autora sugere um ponderamento nesse sentido:

[...] à luz da proposta de Vygotsky (1989) para a defectologia, podemos questionar a própria classificação aplicada aos comportamentos dessa criança como patológicos. Seriam realmente esses os “defeitos” da criança com SA? Poderíamos considerar essas “dificuldades” [...] características determinantes para se diagnosticar uma patologia, uma vez que tais características se referem às áreas do desenvolvimento psicológico-cultural da criança? Não seriam esses padrões de comportamento já um produto, um resultado da interação do sujeito com SA com uma sociedade que não sabe lidar com a diferença? Pensando numa perspectiva vygotskyana, qual seria, então, realmente o defeito das funções elementares na SA? [...] E a criança com SA, sem defeito orgânico comprovado, por quais caminhos estaria se desenvolvendo? (DSM IV, p. 100 e 101).

Perante todas as situações e reflexões apresentadas até o momento, como futuras educadoras compreendemos que, assim como Orrú (2010),

Numa perspectiva de desenvolvimento e educação tradicional centrada na doença ou nos sintomas, as condições normalmente encontradas envolvem dificuldades de aprendizagem, de interação e de comunicação, gerando certa complexidade no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo educador. Entretanto, mesmo em tais circunstâncias, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador e da ação mediadora dos signos (p. 9).

7.3 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE BIOLOGIA E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste momento procuramos estabelecer um diálogo entre as observações e as informações obtidas através das entrevistas e as práticas pedagógicas adotadas pelo professor de biologia e pela AEE.

Durante as observações das aulas de Biologia pudemos constatar que a maioria das aulas foram expositivas, nas quais o professor passava o conteúdo no quadro e explicava posteriormente. Como de costume na escola, assim como a maioria dos outros professores também fazem, o professor dá um visto no caderno dos alunos a cada término de aula e a cada atividade realizada. Além disso, presenciamos também uma aula em que o professor utilizou recursos audiovisuais. A única atividade prática/de campo observada foi a visita ao zoológico.

Em suas aulas, o professor de Biologia estabeleceu um diálogo respeitoso e bem humorado com os alunos e, a todo o momento, buscava a participação dos mesmos na aula. Durante a entrevista indagamos Hernane a respeito das estratégias de ensino desenvolvidas a fim de potencializar a participação dos alunos nas aulas. Ele disse que procura realizar atividades em grupo, promover apresentações de trabalho, usar vídeos e explorar espaços nãoformais, sempre que possível. Porém ressalta que encontra dificuldade em relação à falta de tempo para o planejamento e execução dessas estratégias.

Já em relação à aluna com Síndrome de Asperger, mais especificamente, ele diz não adotar nenhuma estratégia diferenciada e o processo avaliativo é o mesmo que o dos demais alunos. Acreditamos que isso ocorre devido ao fato dele não saber do diagnóstico da sua aluna.

No atendimento na sala de recursos, segundo Joana, Bianca recebia ajuda em relação às disciplinas no início do trabalho no atendimento educacional especializado e que, agora, gosta mais de conversar.

A Bianca vem mais para conversar e pedir ajuda pra imprimir trabalho, essas coisas. Eu conheci a Bianca, conversei com a mãe e ela pediu para eu não expor a filha. E a sala de recursos é uma sala assim, que os alunos já olham assim “ah.. ali é sala de recursos, onde ficam os alunos especiais”. Então, eu fui tendo contato com ela, me aproximando de forma a não criar aquela imagem. Mostrei pra ela que eu poderia ser uma amiga dela, uma pessoa que ela podia contar. Ajudei muito ela em relação a algumas atividades e teve um período que ela pediu para ajudar mais a conversar e as atividades ela queria tentar sozinha. Ela não quis minha ajuda para as matérias, atividades, mas sim apoio pra conversar, por que ela é um pouco nervosa. Ela não mora com o pai esse ano ela quer ir morar com o pai porque a mãe é taxista e não tem muito contato com ela. (Joana, AEE).

Neste trecho podemos perceber, além da preocupação da mãe com a imagem da filha diante dos outros colegas, que o atendimento oferecido à Bianca pela AEE constitui-se mais de uma relação pautada no diálogo devido ao fato da aluna sentir-se sozinha pela mãe passar muito tempo trabalhando.

Seguindo esse sentido, perguntamos a AEE o que, em sua opinião, poderia ser feito para aprimorar o trabalho junto com Bianca:

Com ela eu penso que é mais a parte da conversa mesmo. Dar esse apoio pra ela. Por que fazer um trabalho diferenciado com ela aqui ela não vai aceitar, pois foi criada desde pequena para ser independente. Ela disse assim: “eu não preciso que me ensine diferente, eu preciso que tenha paciência de me ensinar até eu aprender. Mas eu quero aprender igual meus colegas de sala”. O trabalho com ela é insistir no conteúdo até ela aprender. Não é que ela não aprende, ela tem uma dificuldade de pegar de primeira. Tem que insistir uma, duas, três vezes, até ela aprender. Demora um pouco mas ela é capaz, ela tem capacidade de aprender. É um trabalho de formiguinha. . Ela elogia muito o professor de matemática pois o que ela precisa ele dá o suporte pra ela. Sempre que ela não entende, ele explica de novo e a professora de química também. (AEE Joana).

Portanto, podemos observar que Bianca sente a necessidade de aprender sozinha de forma igual aos seus colegas de classe e, provavelmente, por isso prefere buscar outro tipo de apoio durante o atendimento educacional especializado. Podemos ver também na fala de Joana o quão importante é para essa aluna ter o apoio dos professores no sentido de que eles entendam que para ela conseguir aprender é necessário explicar quantas vezes forem necessárias.

Além da AEE e do professor de Biologia, fizemos algumas perguntas para a própria Bianca em relação ao seu processo de aprendizagem. Perguntamos a ela se gostava da disciplina de Biologia e o que mais interessava ela nessa disciplina. A

estudante disse que não gosta muito da disciplina hoje, mas que antigamente gostava. Bianca diz que gostava da matéria de Ecologia, mas, terminado este conteúdo, iniciou-se o conteúdo de citologia. A partir daí ela encontrou mais dificuldades, pois o assunto é carregado de nomes com os quais os alunos não estão habituados. Perguntamos ainda qual era sua principal dificuldade e o que poderia ser feito, em sua opinião, pelo professor de Biologia para ajudá-la:

Bom, Biologia, assim, a matéria é fácil, mas assim o que me atrapalha são os nomes. “Exocito...”, como que é? “Exo.. excitose!”. Transporte ativo, passivo.. é muito nome. “Micro”..., não... mitocôndria! É isso daí. Eu não consigo lembrar disso na hora da prova. Acho que não tem nada que ele possa fazer por que não tem como mudar esses nomes nem pular. Então não tem nada pra fazer (Bianca, aluna com Síndrome de Asperger).

Como observamos na fala de Bianca, a aluna traz dificuldades encontradas frequentemente na maioria dos estudantes que tem relação à dificuldade de assimilar e guardar os diferentes nomes que a disciplina trás. Assim, percebemos que Bianca não aponta características de sua síndrome para justificar sua dificuldade, tão pouco menciona algum possível trabalho diferenciado para ajudá-la na aprendizagem.

Contudo, acreditamos como futuras educadoras, que sempre é possível desenvolver ou explorar características e atividades que ajudem os alunos em suas dificuldades. Concordamos, nesse sentido, com Santos; Araújo (2012, p. 31) quando dissertam que

se faz necessário conhecermos e compreendermos os mecanismos de aprendizagem do aluno, pois somente dessa maneira deixaremos de nos fixar no déficit para favorecer as possibilidades. A “escola inclusiva” deve se fixar e priorizar os conhecimentos prévios desses alunos [...]. Nós como educadores, devemos priorizar nos estudos dos mesmos, atividades lúdicas e criativas, que despertem o prazer de estudar, a fim de que este aluno especial seja incluído eficazmente como também o aluno sem necessidades especiais.

E também com Madeira-Coelho (2012) pois consideramos que

[...] para o(a) futuro(a) professor(a), seja essencial a reflexão sobre as peculiaridades e as características dos processos de *aprendizagem e desenvolvimento* que ocorrem nos contextos educacionais inclusivos. Afinal, os parceiros do contexto educacional – professores e alunos – estão (ou deveriam estar) todos envolvidos com a aprendizagem que organiza e se constitui em processo de desenvolvimento humano. Desta forma, categorias

teóricas, como *sujeito*, *aprendizagem* e *desenvolvimento*, passam a ter centralidade na compreensão das possibilidades desses processos humanos, que são, por excelência, históricos e culturais (p.32).

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo compreendemos melhor como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em uma escola de ensino médio regular do município de Serra. Além disso, o contato com o professor regente de Biologia e com a profissional o AEE fez com que pudéssemos compreender e analisar suas práticas pedagógicas, refletir a respeito delas e compreender melhor o processo de inclusão em uma escola de ensino comum.

Ao acompanhar as aulas e um pouco da rotina escolar da aluna com a Síndrome de Asperger, percebemos e constatamos o quão importante é o processo de constituição do sujeito a luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Assim, observamos que o processo pelo qual ocorreu desenvolvimento dessa aluna contribuiu possibilitando a ela, hoje, estabelecer relações sociais, se comunicar, aprender e conviver como qualquer outra pessoa. Percebemos também a importância da relação família-escola, pois através do contato da mãe da aluna com a equipe pedagógica da escola, o que auxiliou, além do desenvolvimento, o convívio da aluna com os demais alunos, professores e profissionais da educação.

Em relação às práticas pedagógicas adotadas pelo professor de Biologia, constatamos que o mesmo não faz um trabalho diferenciado para com a aluna com a Síndrome de Asperger, bem como também não há diferenciação na avaliação. Acreditamos que isso ocorre pelo fato de ele não saber do diagnóstico da aluna. Segundo este ponto de vista, poderíamos considerar que não estaria acontecendo uma inclusão escolar efetiva. Entretanto, além das práticas pedagógicas diferenciadas, a inclusão envolve também as relações sociais dessa aluna com os colegas de sala, com o professor, com a profissional do AEE, bem como com os demais sujeitos com os quais ela entra em contato. Nesse sentido, observamos que a escola de Bianca pratica a socialização e integração da aluna.

A realização deste trabalho nos traz ricas experiências e conhecimentos ao nos fornecer uma ideia de como ocorre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais bem como nos motiva a buscar e trabalhar em prol de uma educação que considere os alunos como sujeitos ativos do processo educacional,

respeitando-os e procurando outras/novas possibilidades que visem um aprendizado de qualidade. Compreendemos também que é de extrema importância conhecer as especificidades dos nossos (futuros) alunos e, que para isso, é essencial um trabalho educacional multidisciplinar que envolva não somente professores, mas toda a comunidade escolar.

9- REFERÊNCIAS

APA (American Psychiatric Association) (1995). **DSM IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** 4ª edição. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In:____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

CARDOSO, A. P. S. **Síndrome de Asperger – Qualidade de vida e Rendimento escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em medicina) - Universidade da Beira Interior, Centro de Ciências da saúde. Covilhã, 2011.

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

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico da Escola Estadual**. 2009. Disponível em: www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf
Acesso em: 04/02/2014

DICIONÁRIO informal. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/nosologia/> Acesso em 28 de janeiro 2014.

DRAGO, R.; SILVEIRA, L. V.; BRAVO, D. O. M. Síndromes: planejando ações pedagógicas inclusivas. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012, p. 177-190.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Revista Química Nova na Escola**, 1999.

FRELLER, C. C.; CROCHÍK, J.L.; KOHATSU, L.N.; DIAS, M.A.L.; CASCO, R. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

FOSTER, B; KING, B.H. Asperger syndrome: to be or not to be? **Curr. Opin. Pediatr.**, v. 5, 2003, p. 491-4.

GONRING, V.M. Síndrome de Asperger. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012, p. 101-113.

GONRING, V. M. O sujeito com síndrome de Asperger na escola comum: algumas reflexões. P O I É S I S – **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão, v. 7, n. 11, p. 113 - 124, Jan/Jun 2013.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006; 28 (Supl I):S3-11.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 3ª ed, 1996.

LARGUEZA, R. M. F.; LEITE, D. S. A inclusão escolar das crianças, jovens e adultos com síndrome de Asperger. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 90, jul 2011.
Disponível em:

<ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9920&revista_caderno=12>. Acesso em: 28 de janeiro 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA-COELHO, C. M. . Aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. In: Silvia Orrú. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. 1ª ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012, p. 31-62.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa. In: MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

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

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

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

PIETRO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: Evolução das Garantias Legais. In: VICTOR, S .L.; Drago, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: Avanços e Desafios**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 17-35.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf.> Acesso em: 03 de fevereiro 2014

PLOENNE, C. O impasse da inclusão. **Revista Educação**. 2012. Disponível em: revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp. Acesso em: 02/02/2014

RABELO, D. B. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória, 2013.

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 2009, seção 1, p.17. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.> Acesso em: 02 de fevereiro 2014.

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

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: In: CARVALHO, M.P., VILELA, R.A & ZAGO, N. (orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, C. R., ARAÚJO, M. P. A inclusão de alunos com deficiência na educação básica: entendendo o contexto histórico para valorizar práticas pedagógicas atuais. **Revista FACEVV**, nº 9, Jul./Dez. 2012.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

TEODORO, M. C.; CASARINI, K. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. (2013). **Intervenções terapêuticas em pessoas com Síndrome de Asperger: Revisão da literatura**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 6-25.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

VIGOTSKI, L. S. **Mind in Society**. Cambridge, M. A. Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas, tomo cinco. (C. P. Fernández, Trad.). Espanha: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WHO, World Health Organization. **The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research**. Geneva: WHO 1993.

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título **“A inclusão de uma aluna com a Síndrome de Asperger nas aulas de biologia em uma escola de ensino médio regular da Serra/ES”**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é dos pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com qualquer um dos responsáveis pela pesquisa: Daniely Bárbara Bollis Rabelo no telefone: (27) 9879-8534, email danielybbr@hotmail.com, Drielli Mascarenhas Gava Nunes no telefone: (27) 9866-8034, email drica_drielli@hotmail.com e com o orientador da pesquisa Geide Rosa Coelho no telefone: (27) 4009-2543, e-mail geidecoelho@gmail.com. Nesse trabalho buscamos entender processo de inclusão de escolar de uma aluna com síndrome de Asperger nas aulas de Biologia do Ensino Médio. A coleta de dados será feita por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas realizadas com os diferentes profissionais envolvidos com processos educacionais com essa estudante (Professora de Biologia, Pedagoga) e também com a própria estudante.

Ao investigar as práticas pedagógicas que são estabelecidas em um contexto onde uma estudante com síndrome de Asperger está inserida poderemos produzir conhecimentos relevantes para nossa formação no que se refere a práticas inclusivas no ensino de Biologia, bem como sugerir outras/novas possibilidades para otimizar o processo de ensino-aprendizagem da aluna, reconhecendo as principais dificuldades e conquistas da mesma.

Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Garantimos sigilo que assegura a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Você tem toda liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelas pesquisadoras Daniely Bárbara Bollis Rabelo e Drielli Mascarenhas Gava Nunes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20 13.

Assinatura do pesquisado

Eu, _____ obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Daniely Bárbara Bollis Rabelo
danielybbr@hotmail.com

Drielli Mascarenhas Gava Nunes
drlica_drielli@hotmail.com

APÊNDICE 2- SOLICITAÇÃO À FAMÍLIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Serra, ES __/__/__.

PREZADA FAMÍLIA,

Vimos, respeitosamente, solicitar a autorização para que sua filha, matriculada no ano de 2013 no _____ da EEEFM “Aristóbulo Barbosa Leão” seja o sujeito foco do projeto de Pesquisa intitulado: **“A inclusão de uma aluna com a Síndrome de Asperger nas aulas de biologia em uma escola de ensino médio regular da Serra/ES”**, tendo como pesquisadoras Daniely Bárbara Bollis Rabelo, RG nº 1.636.717 SSP-ES e Drielli Mascarenhas Gava Nunes, RG nº 2.298.303 SSP-ES, graduandas do curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do Prof. Dr. Geide Rosa Coelho.

O projeto tem como objetivo principal compreender como se dá o processo de inclusão de uma aluna com a síndrome de Asperger nas aulas de Biologia em uma escola Estadual de Ensino Médio da Serra.

Considerando a relevância da pesquisa para a Universidade bem como para a sociedade e com o intuito de contribuir para o campo educacional e principalmente com objetivo estritamente acadêmico-científico solicito a autorização para:

- Observá-la no cotidiano escolar,
- Entrevistá-la, respeitando a ética e preservando a identidade da criança.

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
(Orientador)

Daniely Bárbara Bollis Rabelo
(Pesquisadora)

Drielli Mascarenhas Gava Nunes
(Pesquisadora)

Autorizo a realização da pesquisa acima descrita, bem como as solicitações desejadas.

Nome do responsável pela adolescente:

Assinatura do responsável pela aluna

Serra, ES ___/___/2013.

APÊNDICE 3-ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Professores, equipe pedagógica, Profissional do Atendimento Educacional Especializado-AEE)

- Setor em que atua
- Formação inicial
- Função de exerce
- Cargo que ocupa
- Forma de chegada ao cargo e à função
- Tempo de serviço na função especificada
- Costuma participar de cursos de formação continuada na área em que atua
- Concepções acerca da Educação Especiais e Educação Inclusiva
- Se tem conhecimento dos aspectos legais referentes à Educação Especial
- Conhecimento acerca da Síndrome de Asperger e do trabalho pedagógico com estudantes com a síndrome
- Como foi a chegada da estudante com a síndrome de Asperger na Escola (específica para equipe pedagógica).
- O que entende por inclusão de estudante com deficiência no ensino comum?
- Se acredita no processo de inclusão
- O que poderia ser feito para aprimorar o trabalho junto a estudante com a síndrome de Asperger no contexto do atendimento educacional especializado (específico para o Profissional do Atendimento Educacional Especializado)?
- Quais estratégias de ensino você desenvolve na sala de aula para aumentar a participação dos alunos, inclusive da estudante com síndrome de Asperger nas aulas de Biologia (questão específica para a professora de Biologia)?
- Como se dá o processo avaliativo da estudante com Síndrome de Asperger (específica para a professora de Biologia)?
- Outras questões que surgirem durante o processo

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA

Esse roteiro é importante para dimensionar o seu olhar para o cotidiano das aulas de Biologia, o que é fundamental para entendermos como se dá (ou não) o processo de inclusão da estudante com síndrome de Asperger nas aulas de Biologia (A observação é um procedimento de coleta de dados importante no estudo de caso etnográfico). Então vocês devem observar:

- Relações estabelecidas entre professor e os estudantes (principalmente a relação estabelecida entre o professor e o estudante com síndrome de Asperger);
- Relações estabelecidas entre os estudantes (principalmente a relação estabelecida entre os estudantes sem deficiência com a estudante com síndrome de Asperger);
- Observar as estratégias de ensino desenvolvidas pela Professora de Biologia;
- Os diálogos estabelecidos;
- A realização de atividades extraclasse que essa estudante participa;
- Outros elementos do Cotidiano.

Essas observações potencializarão a construção de um diário de campo (O uso do diário de campo é interessante, pois permite registrar as informações que mais chamam a atenção sobre os eventos que nos concentramos em observar, enquanto eles aconteceram) que será posteriormente analisado.

