

MOVIMENTOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilmara MendesGonring
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender as ações empreendidas no processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger na Educação Infantil, buscando captar os movimentos instituídos, os dizeres dos professores, a relação com as crianças em sala de aula e outros espaços da instituição e o envolvimento discente nas atividades. Constitui um estudo de caso etnográfico que utilizou a observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo em um centro de educação infantil do município de Vitória-ES. Os resultados mostram que há avanços, como a promoção de uma cultura de alteridade e acolhida do diferente, e, ao mesmo tempo, desafios, como a necessidade de intensificar o trabalho colaborativo entre os profissionais, para superar a oscilação entre integração e inclusão, e de subjetivar a criança com Asperger em suas singularidades, sem, por exemplo, avaliar seu desempenho tomando-se como referência as crianças não afetadas por deficiências.

Palavras-chave: Inclusão. Síndrome de Asperger. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Embora a espécie humana sempre tenha convivido com crianças, a noção de infância tal como temos hoje foi inaugurada na Idade Moderna, especialmente no século XVII, que trouxe a ideia de que o indivíduo possui importância em si mesmo, transcendendo o grupo social em que vive, superando a noção medieval de que as crianças eram meros seres biológicos, sem status ou direitos.

Inicialmente, foi trazida a necessidade de cuidados com a higiene e a saúde. Hoje, porém, os cuidados com a criança se ampliaram. Kramer (2006) ressalta a necessidade de a entendermos como cidadã, ao mesmo tempo, produtora e resultado da cultura. Nesse sentido, a educação infantil (EI) deixa de ser uma fase de meros cuidados físico-higiênicos, marcada pelo assistencialismo ou como um tempo de espera para que a escolaridade efetivamente se inicie.

Se a criança lida com a cultura em constante atividade, precisa ser considerada cidadã com direitos, agora reconhecidos. Portanto, a EI carece de ações educativas criteriosas, que permitam, na aprendizagem e desenvolvimento da criança, o cultivo de valores consensuados como importantes para o conjunto

da sociedade, entre os quais estão a inclusão e a alteridade.

Reside aí a importância de se compreender como a EI está atuando na inclusão de crianças com Síndrome de Asperger, identificando as ações desenvolvidas no processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger nesse nível de ensino.

Nesse sentido, este estudo observou a atuação dos profissionais de EI com um aluno com Asperger, levando em conta que nenhuma prática educativa é neutra. Isso porque, ainda que os professores da EI e todos os demais não se disponham a pensar sobre os valores que querem ajudar a construir em relação às crianças com deficiência em geral e com Asperger, em especial, tais valores estão sendo construídos pela prática docente, que, conscientemente ou não, adotamos na relação com essas crianças.

Se assumirmos que nossa dificuldade de atuar com a deficiência é social e culturalmente aprendida, não haverá razão para ignorar o fato de que também somos agentes que influenciam as crianças ditas “normais”, ajudando-as a formar valores relacionados aos alunos com deficiência. Assim, entender as singularidades dos alunos com Asperger, nelas baseando a configuração de nossas práticas, é um caminho para ajudar as crianças na EI a desenvolver a cultura da alteridade, da valorização do diferente, da importância de reconhecer a beleza do caráter único que existe em cada um de nós.

REFERENCIAL TEÓRICO

O autismo é compreendido no espectro de distúrbios relacionados a desordens de desenvolvimento neurológico, entre os quais se situa a Síndrome de Asperger. Também conhecida como autismo de funções superiores, tal síndrome integra a classificação dos transtornos globais de desenvolvimento e foi descrita em 1944, pelo psiquiatra austríaco Hans Asperger, sendo conhecida à época como psicopatia autística, relacionada ao autismo infantil de Kanner. No entanto, em 1979, nova descrição estabeleceu diferenciação entre esses quadros (BRYSON et al., 2004).

Tal síndrome afeta predominantemente o sexo masculino, não sendo conhecida sua prevalência exata, pois é de difícil diferenciação dentro do

espectro autístico(WING; GOULD, 1979). Há evidências quanto à tendência familiar,sendo definida por Volkmar et al. (2006) como de grande herdabilidade. Porém, fatores ambientais, como a pouca oxigenação pré, peri e pós-natal, também são descritos como colaboradores de seu surgimento.

Segundo Wing (1981), as características clínicas do indivíduo com Asperger são: desenvolvimento “normal” da fala, mas com conteúdo “anormal”, tons monótonos e recorrências a assuntos preferidos; prejuízo na inter-relação e interação social com o outro – não por deficiência na linguagem, mas por dificuldade em seu uso pragmático –, que tanto pode ser enfrentado pela criança como pode ser fonte de descontentamento e piora progressiva do relacionamento com outros; falta de expressões faciais, exceto em situações extremas; repetição de atividades e resistência à mudança associada ao apego a posses específicas e descontentamento quando há afastamento em relação a elas; coordenação motora prejudicada, o que se torna mais evidente em atividades provocativas, como jogos motores.

Tais características podem estar presentes em diversos graus e por si sós não definem a Síndrome de Asperger, sendo necessário considerar, além do biológico,o contexto e a história completa do desenvolvimento da criança (GOODMAN, 1987). Ou seja, é preciso subjetivar o humano para além dos fatores biológicos aqui destacados, pois o desenvolvimento social e cultural é uma ação ilimitada, sendo preciso ter o cuidado de não limitar e rotular os sujeitos, acompanhando seu desenvolvimento a partir das relações que eles estabelecem com o mundo simbólico, com os instrumentos socialmente constituídos e com os seus pares.

Diversos estudos clínicos dedicaram-se a analisar indivíduos com Asperger (HOWLIN, 2000; BARNHILL, 2007; BALFE; TANTAM, 2010). Aqui, no entanto, nosso maior interesse volta-se aos estudos da área da educação ou que apontam resultados que se relacionam ao processo de aprendizagem dos indivíduos que possuem tal distúrbio.

No que diz respeito ao comportamento dos indivíduos com Asperger no âmbito escolar, as características são peculiares: geralmente, são rotulados como

problemáticos, pois, no desenvolvimento de atividades pedagógicas, seguem ordem e interesses próprios. Podem sobressair-se na escola por sua excelente memória e interesse obsessivo em reduzido número de assuntos, excluindo tudo mais. Além disso, o comportamento antissocial associado a supostas habilidades especiais dá a impressão de se tratar de um “protótipo de professor”, com atitudes consideradas excêntricas. Tal papel pode ser perpetuado, atuando inclusive como ponto positivo na vida profissional (GOODMAN, 1987).

A identificação e o conhecimento precoce da síndrome pelos profissionais da escola, inclusive, é importante modificador nesse processo e a reunião de informações clínicas e comportamentais permite estabelecer uma suspeita, a partir da qual devem ser exploradas todas as possibilidades de ação pedagógica para a inclusão desse sujeito no cotidiano escolar.

A partir de 2001, com as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as pesquisas sobre inclusão de estudantes da educação especial nas escolas de ensino comum cresceram. A quantidade ainda é pequena, mas ajuda os profissionais da educação a captar possibilidades de aprendizagem desses alunos e seus potenciais para além de suas deficiências e/ou limitações impostas pela sociedade.

Buscando entender as tensões presentes na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger na escola de ensino comum, Júnior (2010) constatou que crianças e adolescentes com esse diagnóstico enfrentam obstáculos quanto à interação social, à comunicação e à imaginação, contexto em que a escola apresenta sérias dificuldades de envolver esses sujeitos nas atividades desenvolvidas pelos professores. A falta de interação dos alunos causava sentimentos de angústia nos pais, que procuravam as escolas para inserir seus filhos, mas, concomitantemente, procuravam também centros especializados para tratá-los.

Em um estudo de caso empreendido com a família e professores de um adolescente do sexo masculino diagnosticado Asperger aos 4 anos, matriculado, no ano em estudo, em uma escola estadual de Teresina (PI), Leal (2011) constatou que, para os alunos “normais”, a quem os professores dirigem sua “preocupação normativa”, a escola é o espaço de ensino-aprendizagem;

para os que levam consigo um diagnóstico, ela é espaço de “socialização”, o que resulta em abandono pedagógico, que desconsidera a aprendizagem.

Ao atender aos alunos com altas habilidades e Asperger nas aulas de arte, Costa (2008) observou que tempo, experimentação e interferências do professor são determinantes para o sucesso do trabalho com alunos talentosos afetados pela síndrome. A autora questiona o uso da borracha para corrigir as marcas do gesto considerado errado, que passaram a ser encaradas como vestígios do funcionamento do pensamento criativo. Diante delas, os comentários do professor poderão servir para decifrar, interpretar as qualidades dos trabalhos e encorajar a tomada de decisão pelo aluno.

Buscando entender o processo educacional para esses sujeitos, constatamos na história que a deficiência era considerada um impeditivo para a aprendizagem. Por longo tempo, eles ficaram reclusos, socialmente marginalizados. No entanto, ainda que hoje tenham conquistado direitos e espaços, os resquícios de segregação ainda se mantêm.

A análise da legislação brasileira, por exemplo, mostra que esses sujeitos estiveram à mercê de um movimento que ainda pende mais para a integração que para a inclusão. O textualismo das políticas educacionais para esse público e a burocratização do aluno com deficiência mantêm oculta a marginalização do processo inclusivo, que tem ocorrido a partir de concepções alienadas de homem e sociedade.

Drago (2011) esclarece que o conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno, adequando-se à escola. Assim, não basta romper com o que já está instituído pela sociedade e pelos sistemas de ensino: é preciso que algumas práticas sejam potencializadas. Nesse sentido, a escola precisa respeitar as características e individualidades de cada aluno e cumprir seu papel social, tornando-se um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, sejam eles ou não possuidores de alguma deficiência.

Os resquícios de integração presentes nas leis e políticas contribuem para retardar esse processo, impondo desafios e conservando a atitude dos

profissionais de educação em consonância com velhas práticas, pautadas na segregação, ainda que a criança com deficiência esteja rodeada de pessoas ditas “normais”. No entanto, tal contrassenso precisa ser superado, para se desvendar quem é o sujeito com deficiência, como e em que condições ele aprende e como produzir nele o desejo de aprender.

Sobretudo na faixa etária atendida pela EI, não podemos pensar o desenvolvimento humano como processo que se resume à atualização de capacidades já potencialmente dadas no nascimento, dependendo apenas do aspecto maturacional. Tampouco podemos analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processos de aquisições cumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear.

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta-se como uma ferramenta importante, pois, segundo esclarece Rocha (2000), entende o desenvolvimento como um processo complexo e dialético, caracterizado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, combinações de processos de evolução e involução, complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades.

Vigotski (2007) advoga a não existência de um sujeito epistêmico, que atravessa fases fixas do desenvolvimento. Visto por ele de forma não linear, o indivíduo ampara-se na aprendizagem que o meio sociocultural lhe oportuniza. Sua concepção é de que o homem é um ser social, ressaltando que “[...] as condições socioculturais o modificam profundamente”, compreendendo-o como agente que transforma o ambiente e, ao mesmo tempo, por ele é transformado (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 220).

Crianças e adolescentes com deficiência física, mental, visual, auditiva e múltipla foram a base dos estudos com os quais Vigotski compôs seu livro *Fundamentos da defectologia*, em que afirma que as crianças com deficiência não apresentam um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação às “normais”, mas, sim, o fazem por um caminho peculiar.

Para qualquer que seja o aluno, a atuação mediadora da escola e de seus profissionais ocorre no que, metaforicamente, Vigotski batizou de “brotos ou flores” do desenvolvimento humano, existentes em qualquer indivíduo, possuidor ou não de deficiência. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central em seu pensamento.

Seu batismo com tal denominação se justifica pelo fato de que, conforme Vigotski (2007, p. 98), a ZDP abarca funções psicológicas que ainda estão ou estarão em processo de maturação, representando aquelas ações “que uma criança pode fazer com assistência hoje [*mas que*], ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Assim, a ZDP constitui “embriões” do desenvolvimento, no sentido de que algo está sendo gestado, preparado para o nascimento, num processo complexo e dialético.

Se a afirmação de Vigotski é de que a aprendizagem das crianças com deficiência é tão completa quanto a das crianças que não a possuem, poderíamos também afirmar que não há diferenças quanto à caracterização da ZDP entre os dois grupos. Isso nos leva a concluir que, por meio do planejamento e execução da mediação pedagógica, a escola alavanca o processo de desenvolvimento dessas funções nas crianças de um modo geral, incluindo aí as que possuem deficiência. Assim, o trabalho pedagógico, com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, deve ter como ponto de partida e de chegada a apropriação do conhecimento, a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social desses sujeitos.

Não há dúvidas de que as crianças com deficiência apresentam limitações e dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a deficiência é apenas algo a mais na sua constituição como sujeito perpassado por experiências e vivências. Os fatores históricos, sociais e culturais assumem um papel muito mais importante no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007). Por isso, a teoria de Vigotski ajuda-nos a compreender de que modo as estratégias pedagógicas estão lidando com as flores, brotos ou embriões que as crianças com Asperger trazem consigo.

OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivo compreender as ações desenvolvidas no processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger na Educação Infantil. Para tanto, buscamos captar os movimentos instituídos, os dizeres dos professores, as relações com as crianças em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição e o envolvimento discente nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores.

MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em um centro de educação infantil da rede municipal de Vitória-ES. De cunho qualitativo, constitui-se um estudo de caso do tipo etnográfico. A coleta de dados foi realizada de março a setembro de 2013, a partir da observação participante do cotidiano escolar, em momentos de entrada e saída dos alunos, durante a realização de atividades na sala de aula, no recreio, no refeitório, na aula de educação física, no laboratório de informática e na sala dos professores.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe da criança com Asperger e com profissionais envolvidos em seu processo educativo. As entrevistas foram gravadas, com permissão prévia dos participantes, que, após as transcrições, validaram as informações. Como suporte ao método etnográfico, foi utilizado o diário de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados aqui apresentados nos levam a compreender as ações desenvolvidas no processo de escolarização de um aluno com Síndrome de Asperger e descrevem os movimentos instituídos, os dizeres dos professores, as relações com as crianças em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição, assim como o envolvimento discente nas atividades desenvolvidas.

Antes de apresentar tais elementos, no entanto, ressaltamos que, decorrido o período da pesquisa, foi possível compreender melhor a maneira como João¹, a criança com Asperger, significava a si, as relações com ele estabelecidas e a sociedade da qual fazia parte. Em visita da pesquisadora à sua família, ele a

¹ Os nomes atribuídos a todos os sujeitos são fictícios.

reconheceu, lembrando-se do que ela fazia em sua escola – “É a tia Vilmara, que vai à minha escola estudar sobre o autismo”–, dando a entender que ele sabia que tinha uma síndrome.

Como visto, estudos sobre a Síndrome de Asperger revelam que os indivíduos por ela afetados costumam dedicar-se a um assunto intensamente, de forma aficionada. João também revelou tal característica, ouvindo e cantando repetidamente o tema musical da vinheta de um programa de TV. Sua mãe, Márcia, mostrava clareza sobre as especificidades da criança: “não adianta querer comparar ele com outras crianças, porque as coisas acontecem no tempo dele. Tem que estimular, a palavra certa é estimulação, o tempo todo”.

À escola, João chegava de transporte, sendo recebido em sala pela professora, com os demais colegas. Todos os dias, uma criança era escolhida para fazer a chamada. Quando essa atividade ficou por conta de João, foi possível verificar que ele já estava sendo alfabetizado, pois lia os nomes que estavam nas fichas que recebeu, verificava se a criança estava presente e, em caso positivo, anexava a ficha no mural.

Tal situação é bastante positiva para seu desenvolvimento e inclusão no cotidiano escolar, já que a linguagem é de grande importância para o desenvolvimento humano e sua aprendizagem deve ser compreendida “[...] como uma atividade cultural complexa que torna seu ensino atividade discursiva e cognitiva promotora do desenvolvimento dos processos intelectuais superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 156).

A partir dessa premissa, Drago (2012) entende que a apropriação da linguagem oral e escrita no ambiente escolar deve se constituir pelo trabalho com as múltiplas linguagens – fotografia, pintura, teatro, música, entre outros. Ultrapassa, assim, a mera decodificação de letras, processo mecânico e enfadonho, e assume a característica de formulações que alimentam o imaginário do aluno, ampliando sua capacidade cognitiva e oportunizando acesso a diferentes culturas e conhecimentos.

João recebia quase sempre as mesmas atividades que os demais colegas. Poucas vezes percebemos uma proposta pedagógica diferenciada, pensada

para ele. Dada a cultura, no âmbito da rede de ensino, de que toda criança que apresenta alguma deficiência demanda estagiária exclusiva para seu acompanhamento, a sala de João contava com duas estagiárias, enquanto as demais possuíam apenas uma.

A estagiária Rose ficava o tempo todo próxima de João, orientando o que ele deveria fazer, o que nos permite indagar se tratava de uma questão de apoio ou tutela. Era comum ouvir: “João, já bateu o sinal, vamos para o recreio!” ou “João, pegue o caderno na mochila!”, “João vá ao banheiro!”, “Venha para a rodinha!”. Apesar de acompanhá-lo havia apenas seis meses, a estagiária parecia conhecer bem seu potencial, relatando que “ele lê melhor do que as crianças da sala”, sendo considerada pela professora regente, Estela, uma referência no trabalho com a criança. Esta, por sua vez, reconhece que João “dá retorno. Estou sentindo que está avançando. Agora, a questão do social, da interação com o grupo, eu observo que ainda avançamos pouco com ele”.

Os desafios de João são concomitantes aos desafios vivenciados pelos educadores com o trabalho com crianças com deficiências. Às vezes, como nos momentos em que ele concluía as atividades, percebíamos a professora e a estagiária sem “cartas na manga” para desenvolver uma proposta que articulasse a apropriação do conhecimento e a interação da criança com os demais colegas. Assim, João ficava no canto da sala, folheando seus livros de histórias preferidos e “falando consigo mesmo”.

Embora Drago (2012) sinalize a importância do trabalho colaborativo entre a professora regente e a professora de educação especial, notamos que, em alguns momentos do trabalho pedagógico realizado com João, esta ficava na sala de aula ou trabalhava com ele no laboratório de informática ou em uma sala improvisada para o atendimento aos alunos apoiados pela educação especial.

Esse distanciamento constitui um desafio para a inclusão. O trabalho colaborativo aproxima as ações da sala de aula comum dos serviços de apoio especializado, permitindo a troca de experiências e a articulação dos saberes dos profissionais envolvidos no processo. Ainda, pode sinalizar a criação de

estratégias de ensino que beneficiem todas as crianças, com o surgimento de ideias e projetos que constroem novos modos de trabalho.

Ficou perceptível, ainda, o desafio de a escola superar a avaliação dessa criança a partir do coletivo da turma, acompanhando os processos de aprendizagem individualmente, na compreensão de que cada sujeito produz uma história individual e social de existência, que, conforme Ferreira (2005), deve ser o pressuposto para o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, impõe-se à escola o desafio de subjetivar João, que, como qualquer pessoa, tem sonhos, necessidades, desejos e potencialidades. A deficiência é uma das várias situações que atravessam a constituição dessa criança. O ser humano é um sujeito ilimitado que, dependendo das oportunidades de aprendizagem, pode se desenvolver. Desse modo, “[...] nivelar todas as crianças é o maior equívoco da pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno” (VIGOTSKI, 1997, p. 431).

Além da sala de aula, o trabalho com João foi observado nas aulas de educação física (duas semanais) e durante o recreio. João participava das tarefas do jeito dele e, muitas vezes, resistia, como fica claro na fala de Débora, professora da disciplina: “estávamos numa atividade coletiva de circuito, João não quis ir para o circuito, mas, ao propor que participasse levando o bambolê na mão, ele topou e fez do jeito dele”. Ao perceber o aluno como sujeito de conhecimento, que reconhece e dá sentido ao que ocorre à sua volta, a docente negocia com João para atingir os objetivos de sua aula, demonstrando um olhar atento para acompanhar seu desenvolvimento e como a criança dá sentido ao que lhe é ensinado.

No recreio, foi possível observar que João era muito bem aceito pelo grupo, pela sua maneira própria de brincar: sua habilidade para girar objetos, muitas vezes, atraía os colegas, que aprendiam com ele a realizar o mesmo movimento. Possivelmente, essa convivência acolhedora decorre de uma preparação proporcionada pela professora regente, Estela, com a turma: “sentei na rodinha e falei: olha, nós temos um coleguinha que vai precisar [...]”

de ajuda em alguns momentos. [...] Quando João toma um brinquedo de algum colega, eles têm sempre mais paciência”.

A professora de educação especial, Sandra, por sua vez, lembra que “os colegas gostam dele. [...] Quando fica irritado, é preciso deixar ele quieto Até nós, adultos, somos assim, por que cobramos que com João seja diferente?”. Assim, com as estratégias da docente, o grupo pode compreender os movimentos de João, sinalizando a possibilidade do aprendizado sobre a diferença humana e a interação entre os sujeitos, sem desmerecer as singularidades que atravessam o processo.

As várias tentativas, de certa forma, permitiam que os profissionais da unidade de EI se formassem em processo ao lidar com as questões de aprendizagem da criança com Síndrome de Asperger. Por outra via, a questão a ser pensada é a assunção da escola como espaço de conhecimento para todos os alunos, pois, “[...] se a educação fica esvaziada de conteúdo, há esvaziamento do ser humano. O que se busca é a valorização da escola, do saber do professor, do conhecimento científico socialmente existente – e não qualquer um” (PADILHA, 2005, p. 131).

Por fim, remetemo-nos aos estudos de Drago (2011) e Mantoan (2003), quando afirmam que a mera matrícula não garante a inclusão da criança na escola. Para que haja inclusão, são necessárias políticas públicas para acesso, permanência e aquisição de conhecimentos com qualidade socialmente referenciada, mas também uma atitude do professor sobre sua profissão e sobre o compromisso de pensar que toda criança tem o direito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos compreender as ações desenvolvidas por um centro municipal de educação infantil no processo de escolarização de uma criança com Síndrome de Asperger, podemos notar avanços e, ao mesmo tempo, desafios a serem superados. Os avanços ficam evidentes quando se observa que a unidade escolar em estudo tem conseguido, no contexto do processo educativo de João, promover um clima de alteridade e educação para a diversidade entre as crianças que com ele convivem. Há entre os professores a sensibilização

para a acolhida da diferença, a partir do que as crianças compreendem que João, a criança com Asperger, apresenta singularidades que requerem delas um olhar também diferenciado.

A observação do caráter singular dos indivíduos parece ser um dos pilares sobre os quais se erige um processo educativo bem sucedido, qualquer que seja o estudante, com ou sem deficiência. Nesse mesmo sentido, a unidade de ensino ainda tem pela frente o desafio de intensificar o processo de subjetivação da criança com Asperger que constitui o sujeito central deste estudo. Nas atividades pedagógicas, João costuma ser avaliado tomando-se como referência o desempenho das demais crianças, evidenciando-se seus pontos fracos, como em relação ao convívio social.

No entanto, João não é a limitação que a Síndrome de Asperger produz. Para além dela, como sujeito histórico e social em que se constitui, essa criança apresenta processos diferenciados na interação com o outro. Porém, como a teoria histórico-cultural pressupõe, precisa ser compreendida como sujeito complexo, que traz vários aspectos a serem desvendados. Os atores da unidade de ensino ora demonstram ter captado isso, ora ainda sentem dificuldade nessa subjetivação.

A presença de João na unidade escolar ora passa pela inclusão, de fato, ora pela integração, como se observa quando ele conclui as atividades pedagógicas antes dos demais e, como não há outras planejadas para esses momentos, ele vai para o canto da sala manusear seus livros preferidos, evidenciando o desafio enfrentado pelas professoras na práxis docente com crianças com Asperger. O aprofundamento do trabalho colaborativo entre as professoras regente e de educação especial pode potencializar a exploração das capacidades e singularidades que essa criança traz consigo.

Por fim, em meio aos avanços e dificuldades a serem superadas, é de se notar que a presença das crianças com Asperger na unidade educacional, representa uma via de mão dupla: atende ao direito que todo indivíduo tem de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, mas também ensina professores, crianças e demais atores sobre a dificuldade de acolhermos a singularidade e a necessidade premente de superá-la.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da

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

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

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

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

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

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

_____.**Obras escogidas:**fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

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

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, jul. 2006.

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

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