

JUAN, UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER: ESTUDO DE CASO DE UMA BOA PRÁTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA¹

JUAN, A CHILD WITH ASPERGER'S SYNDROME: A CASE STUDY OF A GOOD PRACTICE OF EDUCATIONAL INCLUSION THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Felipe Trillo ALONSO²

Ana Parada GAÑETE³

Abraham BERNÁRDEZ-GÓMEZ⁴

RESUMO: A atenção à diversidade para tornar a educação inclusiva eficaz é o marco teórico conceitual no qual se apresenta este trabalho sobre um aluno com Síndrome de Asperger (SA), que se chama Juan. O objetivo deste artigo é identificar, descrever, analisar, interpretar, compreender e tornar visível uma boa prática de inclusão educacional com uma criança com Síndrome de Asperger baseada na aprendizagem cooperativa. Assim, por meio de uma metodologia qualitativa com um estudo de caso único, analisa-se uma experiência de inclusão educacional relatada pelas próprias crianças, e isso representa uma experiência de aprendizagem cooperativa. Atender às necessidades específicas de apoio educacional (NEAE) de Juan para facilitar sua inclusão é a espinha dorsal deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Asperger. Aprendizagem colaborativa. Práticas inclusivas.

ABSTRACT: Attention to diversity to make inclusive education effective is the conceptual framework in which we present this case study on a student with Asperger's Syndrome (AS), whose name is Juan. The purpose of this paper is to identify, describe, analyze, interpret, understand and make visible a good practice of educational inclusion with a child with Asperger's Syndrome based on cooperative learning. Thus, through a qualitative methodology with a single case study, we analyze an educational inclusion experience reported by children themselves, and this represents a cooperative learning experience. Meeting Juan's specific educational support needs (NEAE) to facilitate his inclusion is the backbone of this work.

KEYWORD: Special Education. Asperger's. Collaborative learning. Inclusive practices.

1 INTRODUÇÃO

Messiou (2006) argumenta que ouvir as crianças em relação à inclusão nas escolas é uma recomendação que deve ser seguida para garantir o sucesso em relação à inclusão nesses espaços. Portanto, esta pesquisa, que visa contribuir para a melhoria da prática educativa, faz-se por meio da coleta e avaliação das vozes das crianças.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100006>

² Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. felipe.trillo@usc.es.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0107-7275>

³ Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. ana.parada@usc.es.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5051-063X>

⁴ Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Murcia, Murcia, Espanha. abraham.bernardez@um.es.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>

Com efeito, foi por intermédio da análise das percepções dos colegas do grupo de sala de aula que se descobriu uma boa prática de inclusão educacional para uma criança com Síndrome de Asperger, por meio de uma experiência de aprendizagem cooperativa; de tal forma que conhecer, explicar e compreender essa experiência é o intuito deste trabalho. Aponta-se, assim, como objetivos deste trabalho:

a. Objetivo geral:

- Identificar, descrever, analisar, interpretar, compreender e tornar visível uma boa prática de inclusão educacional com uma criança com Síndrome de Asperger baseada na aprendizagem cooperativa.

b. Objetivos específicos:

- Identificar as características da Síndrome de Asperger que podem supor padrões disruptivos de comportamento no contexto da sala de aula e do Centro Escolar.
- Descrever as percepções dos colegas na sala de aula de uma criança com Síndrome de Asperger, como indicadores de boas práticas de inclusão educacional.
- Analisar como o grupo de colegas de uma criança com Síndrome de Asperger responde às situações geradas pelos padrões disruptivos de seu comportamento.
- Interpretar e compreender as estratégias para (re)liderar a situação, como indicadores de boas práticas de inclusão educacional.

Para tanto, estruturou-se este trabalho em cinco seções que abordam de forma consecutiva: as principais características da Síndrome de Asperger, a aprendizagem cooperativa e as boas práticas, bem como a metodologia utilizada nesta pesquisa, os principais resultados e suas conclusões.

1.1 A SÍNDROME DE ASPERGER: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

A Síndrome de Asperger está incluída no que é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), juntamente ao autismo infantil, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DSM-5, American Psychiatric Association [APA], 2016). Foi descrita pela primeira vez por Hans Asperger, em 1944, e cunhado por Lorna Wing, em 1981 (Wing, 1981). As pessoas com Síndrome de Asperger têm uma série de características comuns e são identificadas em três domínios funcionais específicos, que são alterados qualitativamente (APA, 2000). São conhecidos pela Tríade de Wing (Wing & Gould, 1979): (1) Capacidade de relação social; (2) Competências de comunicação; (3) Flexibilidade mental e comportamental.

Há muitas descrições na literatura (Tantam, Monaghan, Nicholson, & Stirling, 1989; Szatmari, 2006a, 2006b; APA, 2016); no entanto, entende-se que a de Rivière (2001 como citado em Pérez, Pascual, Prudencio, Navarro, & Comí, 2006) é a que mais contribui com detalhes para nossa pesquisa, pois esclarece concretamente cada uma das características da Síndrome de Asperger:

- Transtorno qualitativo da relação: a falta de empatia, falta de sensibilidade a estímulos sociais, pouca reciprocidade emocional e incompatibilidade entre o comportamento e o contexto social.
- Inflexibilidade no comportamento: interesses dominantes e rituais, por vezes de natureza extrema.
- Problemas de fala: vocabulário não adaptados à idade ou ao ambiente onde ele se encontra e dificuldade em interpretar declarações não-literais.
- Alterações de expressão emocional e motora: falta de coordenação motora e dificuldades no uso de gestos.
- Capacidade comum de inteligência impessoal de habilidades singulares que aparecem nas áreas limitadas, a qual se destaca diante de seus companheiros.

1.2 A TRIÁDE WING NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIFICULDADES QUE SÃO GERADAS

De acordo com Attwood (2002), Pérez et al. (2006) e González Navarro (2012), foi descoberto que o primeiro domínio, capacidade de relação social, mostra alterações nos processos de cognição social nos quais o comportamento ingênuo prevalece, comportamentos não ajustados à convenção social ou ao raciocínio imaturo. Na prática, segundo um estudo realizado por Portway e Johnson (2003, como citado em González Navarro, 2012), que traz depoimentos de alunos com Síndrome de Asperger, isso se traduz em:

- “Eu me lembro de me sentir desconfortável perto das pessoas. Eu percebi que não era adequado. Foi uma sensação vaga de desconforto que aumentou à medida que envelhecia”.
- “Sinto-me triste e angustiada porque não tenho amigos na escola. Isso me faz sofrer”.

Fala-se então de sentimentos de solidão, diferença e isolamento.

Quando se refere ao domínio da linguagem e da comunicação, reconhece-se que, apesar de ser capaz de construir frases corretamente, Juan apresenta dificuldades no uso da linguagem. Isso é demonstrado pelo uso de vocabulário elaborado, dificuldade em saber o que falar ou respeitar a ordem das conversas, literalidade na compreensão da linguagem ou restrições na expressão de emoções.

Finalmente, em relação ao domínio cujo padrão característico é a flexibilidade mental e comportamental, pode-se destacar a predominância de um raciocínio rígido e dicotômico, muitas vezes limitado a tópicos de interesse. Além disso, diferentes rituais e atitudes perfeccionistas podem se manifestar em diferentes tarefas. No estudo realizado por Portway e Johnson (2003, como citado em González Navarro, 2012), um adolescente com Síndrome de Asperger explica da seguinte maneira:

“Eu não entendo o que acontece com as regras. Eu digo que as regras são feitas para serem cumpridas, mas outros dizem que as regras são feitas para serem quebradas e mudadas. Eu nunca quebro nenhuma regra. Nem mesmo as ortográficas. Nunca comento uma falha, nem quando envio mensagens com meu celular”.

Portanto, os domínios afetados pelo objeto de estudo aqui tratado afetam de maneira especial o relacionamento com seus pares, o que sem dúvida afeta o uso educacional adequado de sua experiência escolar. Esse fato indica a necessidade de responder aos objetivos estabelecidos na presente investigação.

1.3 BOAS PRÁTICAS E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Durante muito tempo, a pesquisa educacional em geral evoluiu na qualidade em termos absolutos, com base na identificação e na visibilidade de boas práticas. Assim, a partir da definição de dedutivo e normativo, habitual na Pedagogia (de natureza normativa, em si), caminha-se para uma perspectiva muito mais indutiva e situada (Zabalza, 2012).

Neste artigo, em relação ao termo “boas práticas”, quer-se dizer que são exemplos de procedimentos e comportamentos bem-sucedidos (Anne, 2003), mas, segundo Zabalza (2012), parece oportuno notar que nenhuma boa prática atinge a atribuição de valor no resumo: não é boa a ideia de práticas universais; não, pelo menos, na educação. Boas práticas estão sempre em um contexto e sob certas condições.

Trabalhar na perspectiva de boas práticas na educação inclusiva recebe, se possível, maior significado ao entender que corresponde a “um processo que não tem fim” (Simón & Echeíta, 2012, p. 34), que se nutre de casos concretos que tiveram êxito e, provavelmente, seriam “transferidos para outras situações e atuariam como pontos de referência e/ou contraste para aqueles que desejam avançar na melhoria da Educação” (Zabalza, 2012, p. 20). Dessa forma, este trabalho tenta dar conta do que se entende por ser uma boa prática de inclusão educacional por meio da aprendizagem cooperativa; isto é, aquilo que leva os alunos a contar uns com os outros, a colaborar, a ajudar-se mutuamente ao longo do desenvolvimento da atividade cotidiana (Pujolàs Maset, 2012). Isso favorece e gera dinâmicas adequadas para melhor enfrentar as “tarefas diárias” da vida em sala de aula (Jackson, 1992).

Pujolàs Maset (2009, p. 8) define a aprendizagem cooperativa como:

uma forma de estruturar a classe, de maneira que o professor ou a professora não sejam os únicos que “ensinam”, mas também os estudantes, em pequenas equipes cooperativas, sejam capazes de “ensinar-se” mutuamente, de cooperar e ajudar uns aos outros quando se trata de aprender [...]. A aprendizagem cooperativa tem grandes vantagens: melhora a aprendizagem para todos os alunos, não só o conteúdo relacionado a atitudes, valores e normas, mas também outros conteúdos (ambos conceitos e procedimentos). E não apenas dos alunos que têm mais problemas para aprender, mas também daqueles que são mais capazes de aprender. Também facilita a participação ativa de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando seu papel nesse processo. Isso, sem dúvida, contribui para a criação de um clima de sala de aula muito mais favorável à aprendizagem de todos os alunos. Por outro lado, facilita a integração e interação dos alunos com dificuldade com aqueles que têm facilidade de aprender, de modo que entre eles haja uma relação mais forte e de maior qualidade.

Seguindo esse autor, para nós, a aprendizagem cooperativa envolve a reestruturação do espaço da sala de aula, incorporando novas metodologias de ensino pelo professor/a e, principalmente, uma mudança de filosofia no ensino-aprendizagem caracterizada pela horizontalidade entre professor-aluno, tutoria de pares e personalização do ensino. Também envolve

uma organização da sala de aula que fomenta o trabalho em equipe, o que favorece a inclusão educativa e o desenho universal do aprendizado. Assim, uma pedagogia na qual a escola deve se adaptar aos alunos, e não o contrário.

Interesse e relevância da aprendizagem cooperativa - compreensivelmente entendida como uma estratégia intencional e sistemática, ou seja, como uma metodologia, mas também como uma experiência gerada espontaneamente entre os pares e que, de uma forma ou de outra, é para todos os alunos alcançarem habilidades cognitivas e sociais suficientes para otimizar seu desenvolvimento - explica a extensa literatura sobre o assunto: Domingo (2008); Duran e Blanch (2007); Fernández-Río (2006); González, Cecchini, Fernández-Río e Méndez-Giménez (2008); Langher, Ricci, Propersi, Glumbic e Caputo (2016); Lobato Fraile (1997); Lorente e Joven (2009); Méndez-García (2007); Palomares Montero e Chisvert Tarazona (2016); Pujolàs Maset (2012); Vernetta Santana, López Bedoya, Gutierrez-Sanchez e Ariza (2014). À luz dessa abordagem, essa experiência corresponde ao que Pujolàs Maset (2012) diz que, embora as escolas inclusivas e as salas de aula, por um lado, e a aprendizagem cooperativa, por outro, sejam dois conceitos diferentes, na prática eles estão intimamente relacionados, dado que:

- a) A única maneira de servir a alunos diferentes na mesma classe, como exige a opção por uma escola inclusiva, é introduzir nela uma estrutura de aprendizagem cooperativa, em detrimento da estrutura individualista ou competitivo, mesmo dominante na sala de aula atualmente.
- b) Não pode haver cooperação adequada - com o desenvolvimento da solidariedade e do respeito pelas diferenças que a cooperação implica -, se anteriormente os que fossem diferentes eram excluídos de uma sala de aula, se a sala de aula não era inclusiva.

2 METODOLOGIA

De acordo com os estudos de Sandín Esteban (2003), este trabalho adota uma metodologia de pesquisa qualitativa (Báez & Pérez de Tudela, 2007; Bisquerra, 2014; Taylor & Bogdan, 1990; Tójar Hurtado, 2006) de tradição etnográfica, visto que “tem como objeto fornecer valiosos dados descritivos dos contextos, atividades e crenças dos participantes nos cenários educacionais” (Goetz & Lecompte, 1988, p. 41). Trata-se, portanto, de “reconstituir analiticamente cenários e grupos culturais intactos” (Goetz & Lecompte, 1988, p. 28). Nessa direção, o que se apresenta é um estudo único “da cultura de uma comunidade, ou de um dos seus aspectos fundamentais, sob a perspectiva da sua compreensão global” (Aguirre, 1995, p. 3).

Nesse sentido, o método utilizado para reunir a informação foi o estudo de caso (Macdonald & Walker, 1975; Merriam, 1998; Muñoz & Muñoz, 2001; Simons, 2011; Stake, 1998; Yin, 1989), compreendido como um processo de investigação sistemática e aprofundada sobre a particularidade e a complexidade de uma experiência singular e contemporânea em seu contexto real. Especificamente, foi realizado um estudo de um único caso, cuja unidade de análise são os colegas da criança com Síndrome de Asperger.

Juan está matriculado em um Centro de Educação Pública localizado em uma área rural. Ele está atualmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental. Ele nunca repetiu qualquer curso. Seu desempenho acadêmico é bom. Pertence a uma família de nível socioe-

conômico médio. Vive com seus pais e sua irmázinha. Seu ambiente familiar tem um grau adequado de aceitação das características de Juan e apoia seu processo educacional. Juan tem reforço externo com um psicólogo.

A população é configurada por todos os alunos do Ensino Fundamental do sexto ano (idades entre 11 e 12 anos), que são 9 no total. Todos foram entrevistados, exceto um, que não quis. Do conjunto de suas respostas, foram selecionadas as de cinco alunos porque foram mais substantivas e relevantes. O processo e a análise dos dados coletados passaram pelas seguintes fases:

1. Design da entrevista. Adota-se um modelo semiestruturado, de modo que, na hora, o entrevistador pode adaptar as perguntas e completá-las com outras pessoas. Ele é composto por 19 questões, com o objetivo de investigar as percepções dos colegas de turma de uma criança com Síndrome de Asperger.

Percepções	Questões
Sobre as características do colega com SA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se falamos de uma criança com SA, você identifica de qual colega estamos falando? Diga-nos a primeira e última letra do seu nome. 2. Quando você percebeu que seu parceiro tinha algumas características peculiares? 3. Qual foi sua reação? O que você pensou? Você falou com alguém sobre isso? 4. Como você descreveria seu colega? Quais são as características que mais atraem sua atenção? Você acrescentaria mais alguma coisa? 5. Você teve de se esforçar para se relacionar com ele? 6. Como você avalia sua experiência com ele? 7. Você poderia descrever bons momentos com ele nos quais você riu, você se divertiu, etc.? 8. Você se lembra de momentos ruins nos quais você ficou nervoso(a) ou incomodado(a) na aula? 9. Se você tivesse um amigo ou irmão na escola, o que você recomendaria que ele fizesse para lidar com as outras crianças em geral? 10. E, o que você diria se eles tivessem um colega na classe semelhante ao que nós estamos nos referindo? Como eles teriam de fazer isso? O que eles deveriam fazer?
Sobre a situação do estudante com SA dentro de seu grupo de pares	<ol style="list-style-type: none"> 11. Faz coisas que os outros não entendem? 12. Como os seus companheiros de turma reagiram ao modo como ele é? Como você se sentiu? Você diria que eles se adaptaram? 13. Com que palavras você acha que seus colegas de classe o descreveriam? 14. O que a turma fez para lidar com isso? 15. Você acha que foram úteis para fazê-lo se sentir bem?
Sobre o desempenho dos(as) docentes	<ol style="list-style-type: none"> 16. Ao longo desses anos juntos, o que você diria que seus professores e professores fizeram para que seu colega se sentisse bem e a convivência fosse facilitada? 17. Como você acha que eles consideraram isso? 18. Como eles reagiram às suas peculiaridades? 19. Você fez algo concreto que facilitasse a situação para ele e para todos?

Quadro 1. Questões da entrevista

Fonte: Elaborado pelos autores.

2. Pedido de autorização para entrevistar crianças nesta ordem: primeiro à professora e, de acordo com ela, imediatamente aos pais da criança com Síndrome de Asperger; depois à Direção da escola e, finalmente, aos pais das crianças do grupo do 6º ano do Ensino Primário. Todos concordaram em colaborar e a ordem proposta foi aprovada pelo chefe do grupo de pesquisa, pois, em nossa instituição, não há comitê de ética.
3. Realização das entrevistas com as crianças da escola. A fim de realizá-las, dirigiu-se à escola no dia previamente acordado com a professora da turma de Juan. As entrevistas foram feitas individualmente durante uma manhã. A duração delas variou com cada criança, entre 10 ou 20 minutos. Suas atitudes, em geral, eram de interesse e curiosidade pelo processo, uma vez que não apenas intuía, mas entendiam que sua contribuição era valiosa.
4. Transcrição das entrevistas pelos próprios pesquisadores, mantendo literalmente as expressões utilizadas pelas crianças. As gravações levaram um total de 3 horas e 16 minutos, o que envolveu 47 páginas de transcrições.
5. Interpretação dos dados usando o recurso de software ATLAS.ti. Assim, as diferentes citações de forma indutiva por afinidade semântica foram codificadas, levando-se em conta as boas práticas encontradas em resposta à dimensão nas diferentes áreas mencionadas na Tríade de Wing. Dessa forma, os códigos utilizados referiam-se à Capacidade de relacionamento social, Habilidades de comunicação e Flexibilidade mental e comportamental.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: OS COLEGAS DE JUAN DESCREVEM BOAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Na análise das informações coletadas em entrevistas com o grupo de colegas da criança com Síndrome de Asperger, identificam-se boas práticas de inclusão educacional com base na aprendizagem cooperativa, em função de como os alunos, os professores e o Centro Educacional em geral enfrentam as singularidades de Juan. Notavelmente, após novas investigações, fazemo-lo por meio dos olhares e das vozes de crianças na Educação Infantil (Ainscow & Kaplan, 2005; Fielding, 2001; Messiou, 2006, 2012a, 2012b; Messiou & Jones, 2015), colegas de Juan da Educação Infantil (com a exceção de um) e com o qual têm convivido nos últimos 9 anos. Para a identificação das citações, foi utilizada a codificação oferecida pelo programa de análise ATLAS.ti.

Em seguida, agruparam-se as informações obtidas nas entrevistas com crianças em cinco categorias de análise que, por sua vez, estão localizadas dentro de cada uma das três dimensões da Tríade de Wing (Wing & Gould, 1979).

3.1 CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO SOCIAL

3.1.1 VALORIZANDO O POTENCIAL DO SEU COLEGA

Parece importante enfatizar que, apesar da existência e da manifestação de certos comportamentos disruptivos de Juan em sala de aula, seus colegas conseguem reconhecer e valorizar seu potencial.

”E.⁵- Como você descreveria seu colega? Quais são as características que mais chamam sua atenção? Você adicionaria mais alguma coisa?

R. - Ah, é ótimo, só que às vezes na aula ele começa a incomodar um pouco. Mas bem, minha mãe já me disse que tinha que ter paciência, e eu tenho, porque às vezes ele começa a falar, falando sobre a campainha e isso.... mas, para o resto, ele é um bom amigo e sempre quer brincar conosco e, embora ele chore, às vezes brincamos de chorar de mentirinha. Eu não sei por que e ele ainda se preocupa conosco. Eu não sei ... Um dia ficamos assim porque tínhamos uma prova e ele já nos disse: o que há de errado com você? Você quer um lanche? Eu não sei, para mim é uma criança normal (P1, 41-44).

“E.- Você tem que me dizer duas ou três palavrinhas que você acha que seus colegas descreveriam para Juan, hum, três coisinhas ou, aquelas que você pode pensar, mas ...

R.- Engraçado, legal, muito simpático...

R.- Especialmente engraçado, é... Porque a conversa que ele teve com a minha mãe quando eu não pude ir no banco da frente do carro, ela mima, eu comecei a quebrar a minha bunda (P1, 104: 109).

Como pode ser visto, a visão que os colegas de Juan têm não é para tipificá-lo como uma criança “estranha” ou peculiar. Por meio de suas palavras, nota-se como elas se tornam conscientes do fundo humano por trás da classificação, ou o que é pior, a objetivação a que os estudantes com características diversas estão sujeitos.

“E.- Ok, e agora eu quero que você me descreva Juan. Como é?

R. Sim, Juan é muito especial, porque é também muito esperto, muito inteligente, porque tem uma memória que é, parece uma criança superdotada porque sabe a placa do carro da minha mãe. Então, uma coisa que Juan tem muito característica é que, quando fica obcecado com algo, fica todos os dias dizendo... Houve um tempo em que ele ficou obcecado com os elevadores, as marcas dos elevadores, se funcionam corretamente ou não e nos diverte muito, me diverte muito quando ele diz isso, e ... eu gosto muito dele é que ele é muito simpático, além disso ele acha que sou namorada dele (P3, 52:53).

Como pode ser visto, para seus colegas de turma, Juan é um garoto esperto, inteligente, engraçado, simpático e um ótimo amigo. Nessa direção, os estudantes que vivem com Juan há anos conseguiram superar as barreiras que as singularidades que a Síndrome de Asperger pode causar e são quem o aceitam e o valorizam como tal.

3.1.2 SOLIDARIEDADE, TRABALHO EM EQUIPE E CAMARADAGEM

A maioria dos colegas concorda que, às vezes, é um pouco complicado relacionar-se com Juan, porque pode ser “tedioso”, “chato” e muito “persistente em algumas coisas”. No entanto, mesmo assim, a verdade é que eles desenvolveram habilidades de aprendizagem cooperativa que os levaram a ser solidários com ele, a trabalhar em equipe e a ser bons colegas.

“E.- Ontem, por exemplo, ele ficou doente por três dias e chegou na segunda-feira e, de repente, abriu a porta apenas esticando a cabeça e disse: ‘Espero que vocês tenham uma festa surpresa pronta para mim!’ - e nós tivemos..., se você ver o quadro tinha - bem grande ‘festa surpresa’ e todos nós gritamos - buuuu -, ele adora festas surpresas ...

E.- Sim?

⁵ A letra E se refere à pergunta feita pelo entrevistador e a letra R é a resposta do aluno.

R.- E nós sempre fazemos isso para ele, só que naquele dia nós esquecemos na verdade, ele não viu que estávamos gritando ou falando em sussurros, então ele abriu a porta e disse: ‘Pessoal, espero que vocês tenham uma festa surpresa pronta para mim!’.

E.- Ou seja, você faz coisas que sabe que Juan gosta, certo? E você gosta de fazê-las?

R.- “Sim, e ele sorri muito bem, he, ele tem um sorriso até aqui (ele aponta muito acima dos cantos), se você o vê sorrindo nas fotos, é muito engraçado” (P1, 111: 115).

“E.- O que você acha que eles sentiram?”

R.- “Hum eu não sei ... não sei, eles facilmente se tornaram amigos dele, Dd repetiu e se tornou nosso amigo e Je veio de outra escola em primeiro lugar e ficou amigo de todo mundo, eu não sei ...”

E.- Ok, muito bom.

R.- “Somos poucos, nos damos bem com todos” (P1, 99: 102).

Como é possível perceber, as crianças conhecem as características de Juan. Ele não só não as incomoda, mas fazem coisas agradáveis que facilitam sua integração e convivência na sala de aula e no Centro Educacional em geral. Isso confirma a ideia de Pujolàs Maset (2012) sobre “cooperação implica o desenvolvimento da solidariedade e respeito pelas diferenças”.

3.1.3 ACOMPANHAMENTO E EQUILÍBRIO ENTRE DEMANDAS E NECESSIDADES: O EXEMPLO PRÁTICO DE PROFESSORES

As crianças observam tudo. Aprendem mais olhando o que se faz do que o que lhes dizem para fazer. Nesse contexto, parece especialmente relevante tornar visível uma boa prática realizada pelo corpo docente em relação ao caso. A questão que se coloca é sobre facilitar o aprendizado e o desenvolvimento. Este não é outro, senão o trabalho de acompanhar o aluno.

“E.- Ok, então, o que você diria que seus professores fizeram para que Juan se sentisse bem e para que todos vocês se dessem bem?”

R.- “Bem, por exemplo, Ma, um colega que tivemos na infância, se dava muito bem com Juan, porque, no começo, não estávamos todos com todos, como Juan disse que era o período de adaptação. E estava com Jn o tempo todo” (P1, 132: 134).

R.- Os professores, porque, como são adultos e tal, entendem que você tem que ter paciência com Juan e tem que ajudá-lo porque ele não tem, ou seja, porque ele tem Asperger, mas acho que todo mundo se esforça e tem muita paciência, porque a professora Ea tem muita paciência com Juan, embora, às vezes, eles também fiquem nervosos e gritem com ele, mas eles até gritam com ele, mas, mas eles têm muita paciência e o tratam bem (P3: 139: 139).

Inferese-se, a partir dessa observação, que um equilíbrio funciona adequadamente entre as demandas exercidas pelos professores nas tarefas que Juan deve realizar e as suas necessidades.

R.- Em quarto lugar, não me lembro, em quinto tivemos a Ea, oh sim!, em quarto tivemos a Me, bem, eu o tratava como uma pessoa normal, mas sempre lhe dava uma recompensa, quando ele se comportava bem. Eu o deixava usar os computadores ou sair para o intervalo mais cedo. Depois, Ea, sempre que Juan quer algo, primeiro pede para ele fazer o dever de casa e, depois, pergunta a ele o que quer fazer e o deixa, bem se não for muito especial, deixa ele todas as sextas, todas as sextas ela o deixa se faz bem a tarefa, o deixa duas horas usando o computador e Juan adora (P1, 142: 143).

Como pode ser visto, as necessidades do aluno com Síndrome de Asperger não são confrontadas; pelo contrário, suas próprias fixações e rotinas são usadas a seu favor, criando um elemento motivador que resulta na realização dos objetivos da aprendizagem escolar.

3.2 HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

3.2.1 RECONHECIMENTO, ACEITAÇÃO DE DIFERENÇAS E EMPATIA

Alguns dos comportamentos associados ao déficit social das crianças com Síndrome de Asperger são, de acordo com Alonso Peña (2004), Attwood (2002) e Pérez et al. (2006), a falta de interesse em jogos e atividades de sua idade, condutas de aproximação inadequadas, imposição de regras, reações exageradas. Contra isso, a consciência da singularidade de Juan, que possuía os seus colegas, tornou possível de forma espontânea e intuitiva adotar várias medidas para regular suas reações ou reduzir a chance de aparecer. Assim, encontram-se atitudes que promoviam comunicação, respeito e cuidado entre eles contra discórdia que poderia levar a um comportamento disruptivo ou desconhecimento do problema.

R. A primeira coisa a ter para conviver com uma criança com Síndrome de Asperger é paciência, tem que ser paciente, porque Juan é uma criança que, às vezes, fica nervosa e é ... quando fica nervoso ou com raiva grita muito, então temos que tentar ser pacientes e dizer: - Juan, calma, ou qualquer outra coisa, relaxe, não é nada demais, vamos jogar ou dizer-lhe... Também tem, que seguir o jogo, porque se ele te diz algo, e você não percebe, te diz - não pode jogar as coisas no chão -, por exemplo, então, em vez de ficar com raiva, fale com ele - Juan, eu não sei o que, eu não sei como, eu faço o que quero - que é como fazem as crianças da terceira série deste colégio, e dizer, - ok, Juan, eu pego e jogo no cesto de lixo; então, Juan fica contente porque você fala com ele e faz algo bom que ele está recomendando para você. Então ele gosta que falem com ele e façam o que ele recomenda ou diz ... (P3, 93:93).

“E.- O que você acha que contribuiu para você ter um parceiro como Juan na aula? Imagine que ele não estivesse em sua turma, que você nunca o tivesse conhecido, o que achas que foi somado ao tê-lo em sua turma todos estes anos, ser seu amigo e ajudá-lo?

R. “Bem entender as pessoas... quando eu era pequena não sabia o que era ter uma doença até que eu perguntei a minha mãe, e eu vou para a escola de música e há também crianças com doenças, e também as ajudo...” (P1 156: 157).

Certamente, saber o que está acontecendo com seu colega faz com que seja possível emitir respostas de acordo com suas ações, mostrando uma capacidade admirável para se adaptar. Tanto é que eles até usam as fixações de Juan para aprender; naturalmente perguntando sobre elas cria um clima onde Juan pode mostrar calmamente seu conhecimento e se sentir valorizado por seus colegas.

“E.- Muda sua obsessão?

R. “Sim, agora foca nos carros, com marcas e placas e com cores e com tudo, antes era com os elevadores, após as máquinas de lavar e coisas muito eletrônicas.”

E.- Sim, então tudo muito eletrônico, mas tenho certeza que todos aprenderam um pouco.

R.- “Sim, Juan é muito inteligente”.

E.- Claro, então quando ele fala sobre máquinas de lavar, elevadores e carros ...

R.- “Aprendemos ...” (P3, 120: 125).

Em geral, manter uma comunicação correta e adequada de acordo com os cânones sociais e linguísticos atuais é consideravelmente complicado. No entanto, os colegas de Juan

aprenderam a apreciar outros fatores que favorecem a comunicação: sua natureza divertida, ser um bom amigo, etc.

R.- Juan é um parceiro que, tipo, quando todos falam, quando ele costuma perguntar alguma coisa, ninguém lhe responde. E ele insiste nas coisas. E eu não sei, todo mundo grita com ele, ninguém fala com calma. E praticamente Juan é um colega que não se sente solitário. Ele também é um menino muito engraçado, engraçado, hum. Às vezes um pouco insistente, um pouco persistente. Conversa com todos, é muito direto. Ele vê alguém que ele não conhece e sempre fala com ele, mesmo que ele não o conheça. Eu não sei, é muito engraçado e muito gracioso. E se você jogar com ele, ele é um bom amigo, realmente (P7, 50:52).

3.3 FLEXIBILIDADE MENTAL E COMPORTAMENTAL

3.3.1 REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO DISRUPTIVO

Entre as boas práticas, pode-se encontrar uma função de regulação das reações de Juan por seus colegas:

“E.- Qual foi o seu pensamento? O que você sentiu? Que pensaste? Quando você percebeu e sua mãe te ajudou a entender por que Juan era assim, diferente, e tinha Síndrome de Asperger?

R.- “Bom, comecei a ficar mais com ele, e antes não, não sabia que tinha aquela doença e quando tinha medo da escuridão não o ajudava, mas agora desde então eu o ajudo mais, porque já sei que ele tem uma doença, e depois ... eu o ajudei mais” (P1, 39:40).

“E.- E nesse momento você tem que fazer algum esforço para não dizer, - oh, Juan, você está me incomodando!

R.- “Não, eu já o conheço e não digo isso para ele” (P1, 53:54).

R.- Na infância, como ele tinha medo do escuro eu sempre carregava uma lanterna e levava um urso que ele gostava muito, e foi o meu bicho de pelúcia favorito, e, quando chorava, lhe emprestava minha lanterna e meu urso e ele ia para um canto chorar e ficava conversando comigo e ele gostava disso ... (P1: 69:69).

“E.- O que a turma fez para lidar com isso? Você me disse que seus colegas o ajudaram muito, o que mais...?

R.- “Nós estávamos o ajudando a entender algumas coisas que ele não entendia bem e hum... nada mais penso, para tentar compreendesse bem as coisas, por exemplo, que ele tinha que fazer alguma coisa e isso não era assimilado” (P2, 83:84).

Nota-se que não apenas aparecem os comportamentos que buscam aliviar uma situação causada pela Síndrome de Asperger, mas também, preventivamente, atuam buscando uma resposta adequada. Isso porque a experiência vivida lhes permite aproveitar os diferentes estímulos e suas respostas:

“E.- Nos disseram que vocês fazem muito bem, que vocês o tratam muito bem e que convivem muito bem em sala de aula, então o que seus colegas fazem?

R.- Juan gosta que falemos com ele, porque às vezes ele se sente solitário, gosta que falemos com ele e falemos coisas que ele gosta, porque, às vezes, ele fica obcecado por algo, então começamos a conversar sobre isso, a gente pode ficar lá por meia hora falando, porque sempre tem uma conversa, ele sempre tem algo a dizer, então é assim ... (P3, 114: 115).

“E.- O que você recomendaria a esse menino ou menina, com Síndrome de Asperger, fizesse para lidar com outras crianças? Imagine, que é o seu primeiro dia na escola, e você tem Síndrome de Asperger, então você tem que aconselhá-lo e dizer, - veja, você tem que fazer assim e assim, para se relacionar com seus colegas - e aí, o que você diria?

R. Ok, é..., alguém que tem Asperger deve tentar se relacionar com as pessoas, mas Juan o que tem é que, quando se dirige a alguém pergunta - que carro você tem? e tal -, então os desconhecidos ficam um pouco assustados e não entendem muito o que está acontecendo, pois não

sabem como ele é, então eu acho que você deveria falar, perguntar “qual é o seu nome?” ou “quantos anos você tem?” ou sei lá, e tentar não dizer muitas coisas ...” (P3, 39:49).

“E.- E em geral, como turma... O que vocês acham que fazem para se dar tão bem com ele, para que essa boa convivência seja possível?”

R.- “Ouvi-lo e não o insultá-lo ou o perturbá-lo. Não fazer coisas que o incomodem. E falar com ele, se ele estiver apenas perguntando, falando com ele, ficar um momento com ele” (P4, 79:80).

Percebe-se que outra característica fundamental para seus colegas de classe é saber ouvir. Segundo os autores já mencionados (Alonso Peña, 2004; Attwood, 2002; Pérez et al., 2006), recorda-se que certas características do perfil linguístico de pessoas com Síndrome de Asperger indicam alguma dificuldade em manter uma conversa ou saber o que falar, o que não se reflete no perfil de Juan. No entanto, outros fatores podem aparecerem, como o escopo restrito, o uso de palavras rebuscadas ou palavreado sobre os tópicos de interesse. Diante disso, as boas práticas dos alunos optam pela escuta ativa e normalização da situação. Ao adotarem uma atitude de tolerância, a maioria dos colegas torna suas ações mais flexíveis do que as de Juan de forma compensatória.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

As boas práticas de inclusão de Juan, a criança com Síndrome de Asperger, geradas graças à aprendizagem cooperativa desenvolvida por seus colegas, são especificadas nas seguintes considerações:

- Os colegas são conscientes e sensíveis à diversidade de Juan, com quem exercem função reguladora, facilitando o equilíbrio entre suas características únicas e o ambiente que o acolhe por meio de uma convivência positiva.
- Isso se materializa em atitudes de cuidado, tolerância e compreensão pelos seus pares, projetando um comportamento em sala de aula no qual é notável a comunicação e o respeito.
- A comunicação, apesar de ser um dos domínios afetados pela Síndrome de Asperger, experimentou um desenvolvimento muito positivo por causa da atenção e escuta ativa por parte dos colegas em relação aos interesses de Juan, o que representa um bom exemplo de respeito à diferença.
- Embora esses interesses restritos serem uma manifestação específica da Síndrome de Asperger, os colegas declaram que acham útil para sua própria aprendizagem, promovendo que Juan compartilhe com eles suas preocupações.

Conclui-se que os companheiros de Juan desenvolvem a capacidade de abordar as três dimensões funcionais mais afetadas pela Síndrome de Asperger e modificar o que, de acordo com a literatura existente sobre o assunto, pode-se considerar como o esperado.

Assim, na área de relação social, em vez de encontrar sentimentos de solidão, diferença e isolamento, os amigos de Juan adquirem conhecimentos que lhes permitem ir além do que

sua deficiência manifesta. Além disso, as potencialidades do colega com Síndrome de Asperger, por meio de um exercício de solidariedade, camaradagem e trabalho em equipe, facilitam sua inclusão. Da mesma forma, em relação ao Centro Educacional, as estratégias necessárias para alcançar o equilíbrio entre as exigências acadêmicas e comportamentais que enfrentam em relação a Juan, que tem suas próprias necessidades, conseguem ser desenvolvidas.

Na dimensão de linguagem e comunicação, Juan desenvolveu uma habilidade admirável para se adaptar; as atitudes de respeito e de cuidado entre eles possibilitou lidar com as dificuldades no uso da linguagem que Juan poderia manifestar, tanto usando um vocabulário rebuscado como na dificuldade em saber o que conversar ou respeitar a ordem das conversações, a literalidade na compreensão da linguagem, suas restrições na expressão de emoções. Na dimensão de flexibilidade mental e comportamental, que faz com que Juan se coloque muitas vezes em discordância e com raiva das regras estabelecidas, os seus colegas desenvolveram a capacidade de regular a rigidez e não poupavam esforços para explicar a Juan as normas, refleti-las com ele e tentar que não ficasse zangado com isso.

Percebe-se, portanto, que o envolvimento dos colegas no processo de aprendizagem cooperativa descrito - aquele que leva os estudantes a contarem uns com os outros, para colaborar e se ajudar mutuamente - provou ser uma boa prática para se concentrar em diversidade e inclusão educacional, o que tem sido muito benéfico para o desenvolvimento de Juan. Isso corrobora com a abordagem educacional de que o funcionamento intelectual, de linguagem e de habilidades sociais de um aluno com Síndrome de Asperger sempre prevê um benefício por estar matriculado em escolas regulares. Especialmente, é claro, desde que a abordagem para a rede de relacionamentos com os colegas sempre seja encorajada.

Por fim, além de Juan, acredita-se que todos os seus colegas têm sido grandemente beneficiados por ter vivido com uma criança com Síndrome de Asperger em sua sala de aula. Eles desenvolveram e aperfeiçoaram competências e valores sociais de respeito às diferenças que são essenciais para se aproximar cada vez mais às salas de aula inclusivas. A resposta, a seguir, é uma evidência paradigmática do que se diz:

“E.- Por qual motivo achas que é bom para você ter Juan como seu colega?

R.- Aprender que existem algumas pessoas que são diferentes e que precisam de mais cuidados do que outras, não devemos gritar com as pessoas, mas, sim, temos que ser bons para elas e, embora às vezes as pessoas são muito persistentes, não tem que gritar com elas, mas tranquilizá-las e dizer-lhes as coisas com tranquilidade. E que, embora seja difícil, devemos tentar incorporar mais pessoas (P7, 113: 114).

REFERÊNCIAS

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo. Recuperado em 18 janeiro de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=386582>.
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using Evidence to Encourage Inclusive School Development: Possibilities and Challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Alonso Peña, J. R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- American Psychiatric Association. (2000). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-IV*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- American Psychiatric Association. (2016). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en éducation: Essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. In C. Braslavsky, A. Abdoulaye Anne, & M. I. Patiño. (Eds.), *Developpement curriculaire et “Bonne pratique» en Éducation* (pp. 1-17). Genève: UNESCO.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajos social*, 21, 231-246.
- Duran, D., & Blanch, S. (2007). Read on: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 19(1), 31-46. doi: <https://doi.org/10.1174/113564007780191287>.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *Anais do Congresso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, Oleiros, Coruña, Espanha, 5.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Navarro, A. (2012). *El Síndrome de Asperger: Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.
- González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & e Méndez-Giménez (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1), 27-38.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Langher, V., Ricci, M. E., Propersi, F., Glumbic, N., & Caputo, A. (2016). La inclusión en Mozambique: Un estudio de casos sobre una intervención de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(1), 56-71.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Lorente, E., & Joven, A. (2009). Autogestión en educación física: Una investigación etnográfica. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(1), 67-79. doi: <https://doi.org/10.1174/113564009787531163>.
- Macdonald, B., & Walker, R. (1975). Case Study and the social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 5, 2-11.
- Méndez-García, R.-M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico. Recuperado de em 18 de janeiro de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=703019>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in Education: The Voice of Children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03173418>.
- Messiou, K. (2012a). Collaborating with Children in Exploring Marginalisation: An Approach to Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>.
- Messiou, K. (2012b). *Confronting marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. London: Routledge.
- Messiou, K., & Jones, L. (2015). Pupil mobility: Using students' voices to explore their experiences of changing schools. *Children and Society*, 29, 255-265. doi: <https://doi.org/10.1111/chso.12026>.
- Muñoz, P., & Muñoz, I. (2001). Intervención en las familias: Estudios de casos. In G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Palomares Montero, D., & Chisvert Tarazona, M. (2016). El aprendizaje cooperativo: Una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(2), 387-395.
- Pérez, J. M., Pascual, R. A., Prudencio, S. F., Navarro, A. G., & Comí, M. L. (2006). *El Síndrome de Asperger: Otra forma de aprender*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Pujolàs Maset, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Vic and Manresa, Catalonia: Universidad de Vic.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), p. 89-112.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Simón, C., & Echeíta, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Szatmari, P. (2006a). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de asperger*. Barcelona: Paidós.
- Szatmari, P. (2006b). *Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Tantam, D., Monaghan, L., Nicholson, H., & Stirling, J. (1989). Autistic children's ability to interpret faces: A research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 30(4), 623-630.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vernetta Santana, M., López Bedoya, J., Gutierrez-Sanchez, A., & Ariza, L. (2014). El aprendizaje cooperativo en educación superior. Una experiencia en la adquisición de habilidades gimnásticas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 25(1), 3-16. doi: [10.1174/113564013806309091](https://doi.org/10.1174/113564013806309091).

- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1981). *La Educación del niño autista: guía para padres y maestros*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Applied social research Methods Series. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10(1), 17-42. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>.

Recebido em: 28/07/2018

Reformulado em: 02/10/2018

Aprovado em: 22/10/2018