

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: UM OLHAR INCLUSIVO

Vilmara Mendes Gonring⁶⁴
Guida Mesquita⁶⁵

RESUMO: O presente trabalho discute o processo de inclusão da criança com Síndrome de Asperger na escola comum sob a ótica dos desafios e possibilidades que devem ser levados em consideração por toda a comunidade escolar. Tomando como base alguns pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1994, 2000), conclui-se, em última instância, que o trabalho pedagógico, não apenas com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, deve ter como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger. Educação inclusiva. Escola comum.

ABSTRACT: This paper discusses the process of inclusion of children with Asperger syndrome in mainstream school from the perspective of the challenges and opportunities that must be taken into consideration by the whole school community. Based on some assumptions of historical-cultural approach of Vygotsky (1994, 2000), it is concluded, ultimately, that the pedagogical work, not only with students with disabilities, but also with all subjects of common system of education, must have as its point of departure and arrival innovation and commitment to the change of posture, in creation and social and cultural transformation.

Keywords: Asperger Syndrome. Inclusive education. Common school.

INTRODUÇÃO

A história, por muitos anos, nos mostrou que a deficiência sempre foi um impeditivo para a aprendizagem. Na contramão dessa perspectiva, vem à nossa mente pessoas ilustres, como Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho por causa da doença que sofreu e o deformou sem piedade. Considerado um dos mais importantes artistas da História do Brasil em pleno ciclo do ouro no século XVIII, Aleijadinho encantou a sociedade colonial com suas esculturas e obras de arquitetura. Nem mesmo a doença, que foi lhe tirando os movimentos do corpo aos poucos, impossibilitou o trabalho do gênio do Barroco mineiro. Considerado

⁶⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do ES. Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

⁶⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do ES. Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

atualmente o mais importante artista plástico do barroco mineiro, ele nos mostrou que sua limitação física não era obstáculo à produção do seu talento.

Lembramos também de Bethoven, que foi um dos maiores gênio da música de todos os tempos. Consolidada sua fama como pianista explosivo e inovador, aos 30 anos começou a compor. Sua sinfonia n.º 3, *Heróica*, foi um ponto de mudança radical na história da sua música e na sua vida de um modo geral. Sua genialidade passou a ser reconhecida. Mesmo surdo, por incrível que pareça, Beethoven continuou tocando piano, regendo orquestras e, sobretudo, compondo. Vale ressaltar que as suas obras mais famosas foram compostas quando ele estava parcialmente surdo, e, sua obra prima, a nona sinfonia, *Coral*, foi composta quando ele já estava totalmente surdo, não podendo ouvir sua própria música.

O [tenor, compositor](#) e produtor musical Andrea Bocelli, que desde nascido possuía evidentes problemas de perda de visão e após vários estudos clínicos foi diagnosticado com [glaucoma](#), perdeu definitivamente a visão após ser atingido por uma bola enquanto jogava futebol. Com sua deficiência visual, podemos citar também o gênio — e provavelmente o maior pianista do século —, Glenn Gould, que era portador da Síndrome de Asperger. Mas todas essas pessoas, por serem consideradas como sujeitos históricos e sociais, também escreveram as suas histórias com outras passagens para além de suas limitações produzidas pela deficiência. Neste sentido, concordamos com a ideia de Vasques (2011) quando nos diz que:

O homem pode ser lido. A vida humana é análoga a um texto. A hermenêutica contemporânea estende esta noção para todos os campos da existência humana. Assim como um texto, a vida expressa sentimentos construídos através da leitura, da interpretação e da compreensão. Dessa maneira, a leitura torna-se uma metáfora para problematizar a pluralidade das formas de ser e estar, incluindo fenômenos sociais, culturais, educacionais, subjetivos. Somos todos livros/textos inacabados à espera de leitores generosos (VASQUES, 2011, p. 02)⁶⁶.

No âmbito dessa reflexão, pensar o desenvolvimento humano como processo de apropriação histórico-cultural, difere de pensá-lo como processo de atualização

⁶⁶ VASQUES, Carla K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra. **Anais...** Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p 02.

de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento, dependendo apenas do aspecto maturacional, e de analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processos de aquisições cumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear (VIGOTSKI, 1994).

Rocha (2000) nos diz que a teoria histórico-cultural entende o desenvolvimento humano representa um processo complexo e dialético, caracterizado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, complexas combinações de processos de evolução e involução, complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades. Experiências como essas evidenciam que o desenvolvimento não está pronto, que o humano é um sujeito em constante constituição. Essa concepção foi amplamente defendida por Vigotski (1994), que nos diz em sua obra que não há um sujeito epistêmico, que atravessa fases fixas do desenvolvimento, pois este é concebido de forma não linear e está amparado na aprendizagem que o meio sociocultural oportuniza.

Nesse contexto, nos desafiamos, neste artigo, a olhar pessoas com Síndrome de Asperger, que assim como Aleijadinho, Bethoven, Glenn Gould e Andrea Boceli, também têm um conjunto de características que socialmente foram construídas sobre eles. São pessoas que podem apresentar processos diferenciados na comunicação e na interação com o outro, mas que a teoria histórico-cultural de Vigotski nos ajuda a compreendê-los como sujeitos complexos, singulares, que possuem várias questões a serem desvendadas, que podem não falar dentro dos padrões que nós construímos, mas que podem produzir outras possibilidades de comunicação. Sujeitos que não simbolizam o mundo dentro dos métodos, estratégias convencionais, mas que podem constituir outras maneiras de simbolizar e entender o mundo, relacionando-se com seus pares, consigo mesmos, com seus afetos e desafetos.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

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 podíamos aqui elencar. Esse conjunto de conhecimentos produzidos socialmente

sobre o sujeito é que precisa ser visto como algo que nos ajuda 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, continuar se perguntando para entender melhor esse sujeito que está em constante desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de inclusão nos convida a olhar essa pessoa com deficiência de outra maneira, na busca pelos seus potenciais. É justamente por fazer uma aposta nestes sujeitos, e tentando investigar o processo de aprendizagem, que objetivamos pensar o impacto da escola no desenvolvimento dessas pessoas, que não podem ser vistas como sujeitos limitados pelas deficiências que apresentam. É preciso desvendar quem é esse sujeito, como e em que condições ele aprende, e como produzir nele o desejo de aprender. Destarte, surgem os seguintes questionamentos: O porquê da pessoa com deficiência na escola e não em outro espaço? Qual o papel da escola?⁶⁷

Partindo da perspectiva de que a escola e a sala de aula são um dos lugares do processo de ensino-aprendizagem, temos nessa teia uma grande diversidade de alunos que aprendem em locais diferentes. Contudo, a escola, a todo instante, busca a homogeneização, enquadrando os sujeitos nas amarras institucionais, não atendendo, assim, às suas especificidades e diferenças individuais, o que gera uma relação paradoxal entre inclusão e exclusão grosso modo.

Entendendo que a escola é um espaço social pensado para ter acesso ao conhecimento e para troca de experiências, entendemos que ela precisa se adaptar para atender a todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional. Assim, é necessário repensar uma abrangente educação inclusiva. Se Vigotski (1994) nos diz que o sujeito se desenvolve pelo acesso à cultura, a escola é o espaço pensado para garantir que uma geração mais nova se aproprie do conhecimento que a geração mais velha deixou. O trabalho da escola, nesse sentido, sempre é intencional.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem como características principais o ensino para todos a qualidade de ensino e a permanência na escola regular.

⁶⁷ Vale mencionar que essas questões não serão aprofundadas aqui, mas fazem parte de uma fase ulterior desta pesquisa.

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

Há de se considerar que o trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, é aquele que tem como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social. Essa inovação e empenho passam, conseqüentemente, pelo viés da formação do professor, seja ela inicial, seja continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola novos posicionamentos. Além disso, é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas, pensem no que estão fazendo, com quem estão lidando, que subjetividades estão formando.

Neste sentido, Jesus (2007) salienta a necessidade de se instituir na escola, dispositivo que passe pela via do contágio, criando assim novos outros possíveis. Para a autora, a escola também pode ser esse ambiente de colaboração e seus profissionais disparadores de movimentos de formação continuada.

Estudos (GIVIGI, 2007; VIEIRA, 2008; GONÇALVES, 2008) têm revelado que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2003). Por conseguinte, há que se considerar também, para pensar em agir em prol de mudanças no contexto do cotidiano escolar, as dimensões da macrorrealidade que interferem diretamente na escola, seja em nível político, cultural, econômico ou social. Nessa perspectiva, Alarcão (2003) nos convida a compreender o que vem a ser uma escola inclusivo-crítica, cujo papel é

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

pelos alunos (ALARCÃO, 2003, p. 150)⁶⁸.

Concordamos com o pensamento de Canário (2006), quando nos alerta para o fato de que, como dizia o filósofo romano Sêneca, quando não sabemos para onde queremos ir, nunca poderemos ter ventos favoráveis. Discutir aonde queremos ir significa tomar como ponto de partida os fins que queremos atingir e não, numa perspectiva supostamente mais pragmática, os meios que dispomos (ou julgamos dispor). O exercício prospectivo ganha pertinência na medida em que nos orienta para um debate sobre a educação em que a dimensão das escolhas (ou seja, as dimensões política e filosófica) passa para um primeiro plano. No que tange ao futuro da Educação, não podem restar quaisquer dúvidas de que ela manterá toda a sua importância social. Embora adquira provavelmente contornos mais difusos e, em muitos aspectos desejavelmente menos profissionalizada, a ação educativa deliberada continuará a apelar para os profissionais autônomos e criativos, capazes de pensar e definir o seu ofício.

Segundo Drago (2011), em 2008, a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) traz, em termos claros, quem é esse público-alvo da Educação Especial e, de certa forma, a terminologia adequada para se referir a esse público — pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação —, bem como para garantir seu atendimento educacional especializado.

O documento enfatiza que são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (surdez e cegueira); com transtornos globais de desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, com comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou nas estereotípias motoras, alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtornos invasivos (psicoses) sem outra especificação; altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas — intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Apoiamos ainda nas ideias de Drago (2011), quando salienta que longe de

⁶⁸ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 150.

ser uma moda efêmera, a educação especial objetiva garantir constitucionalmente o direito de todo cidadão a freqüentar a escola. Para ele, a escola precisa respeitar as características/individualidade de cada aluno e cumprir seu papel social, tornar a escola um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, seja ou não possuidor de alguma deficiência.

A SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger ou autismo de funções superiores, que integra a classificação dos transtornos globais de desenvolvimento, foi descrita, em 1944, pelo psiquiatra de Viena chamado Hans Asperger. Distúrbio neurocomportamental relacionado ao espectro das doenças relacionadas ao autismo, parecem ser a via de diversos mecanismos etiológicos, genéticos e neuropatológicos.

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

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

O diagnóstico é baseado em achados clínicos. O tratamento da Síndrome de Asperger é considerado difícil e oneroso (JACOBSON; MULICK, 2000), e de resultados pouco previsíveis, que surgem somente a médio e longo prazo, e dependem do sucesso na abordagem familiar e interdisciplinar.

A conduta terapêutica da Síndrome de Asperger, segundo Goodman (1987), é composta basicamente pela diminuição das diferenças proporcionadas pela doença entre a criança e seus familiares, responsáveis e demais profissionais de educação e saúde mental. Desse 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.

O sujeito que vem sendo chamado pessoa com Síndrome de Asperger, que tem essas características, precisa se tornar visível sobre o olhar de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, já que esse aluno vai se constituindo na relação que estabelece com o outro e pelos processos de mediação e nas oportunidades que ele tem de aprendizagem. É preciso entender que a diferença não é um impeditivo de aprendizagem, mas sim uma potência. Não desconsideramos que muitas questões aqui apresentadas nos ajudam a pensar o sujeito, mas precisamos nos desafiar a descobrir outras características que o sujeito com Síndrome de Asperger tem e que as pessoas ainda não escreveram.

Nesse sentido, cabe reiterar a importância o papel do professor como mediador no processo ensino aprendizagem da criança com Asperger, a fim de perceber como estão sendo construídos os conceitos e como podem ser ressignificados por meio da sua linguagem. Para Vygotsky (2000), em consonância com Orrú (2010),

A linguagem não é apenas o ato de comunicar, mas uma ferramenta do pensamento que encontra sua unidade com o próprio pensamento no significado das palavras. Assim, o trabalho com o significado traz consigo a realização do processo de generalização durante a busca da apropriação de conhecimentos por parte do aluno (VIGOTSKI, apud. ORRÚ, 2010, p. 09)⁶⁹.

No estado do Espírito Santo, por exemplo, já se verifica hoje, grosso modo, um movimento nessa linha, de maneira que o processo de inclusão da pessoa com

⁶⁹ ORRÚ, Sílvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Ibero-americana de Educação**, OEI, n. 53/7, p. 1-14, out. 2010, p. 09.

deficiência tem se dado partindo da premissa de que a inclusão é um direito social garantido na Constituição Brasileira de 1988 e demais documentos legais. Destarte, tem-se instituído movimentos como formação de professores, fórum de pais, contratação de professores de Educação Especial para o trabalho colaborativo, contratação de estagiários do curso de pedagogia como apoio, salas de recursos multifuncionais, parcerias entre escolas e instituições especializadas, adequação ao currículo e práticas pedagógicas diferenciadas na crença de que o conhecimento está na escola para ser trabalhado.

No processo de escolarização de alunos com deficiência, aqui em especial com Síndrome de Asperger, temos percebido que a assunção desse indivíduo como sujeito de direito tem produzido mudanças na política pública para que a escola de ensino comum se assuma como lócus de aprendizagem e produção de conhecimento para todos os alunos. Como podemos perceber, no Estado do Espírito Santo há movimentos para que o direito à Educação seja garantido, principalmente para os estudantes com maiores comprometimentos. Desafios emergem a todo instante, mas tentativas são constituídas nesta mesma via.

Em suma, o processo de escolarização de alunos com Síndrome de Asperger tem nos permitido compreender que, mesmo considerando que temos muitos desafios e caminhos a trilhar, o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula é um fator essencial que precisa estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar nos faz rever posturas, porque lidar com a diferença na escola impõe desafios para toda a comunidade escolar. Esses desafios fazem com que as pessoas se juntem para pensar possibilidades. A família precisa trabalhar junto com a escola, pois ela tem muito a aprender, mas também muito a contribuir. O trabalho deve apresentar caráter interdisciplinar, e a abordagem deve sempre objetivar a melhoria da qualidade de vida do indivíduo, em qualquer etapa da vida.

É natural que educadores e pais estejam sempre preocupados em encontrar a melhor maneira para que o aluno com Síndrome de Asperger aprenda. Segundo

Orrú (2010), quanto mais se puder trabalhar utilizando instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural para o aluno, melhor será a construção de significados naquilo que está aprendendo pela primeira vez.

Há necessidade de se compreender as especificidades cognitivas e comportamentais do sujeito com Síndrome de Asperger, para que se possa de fato desenvolver propostas de interação social e afetiva, minimizando, assim, problemas apresentados por essa população no ambiente de sala de aula.

Cabe salientar que o trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos do sistema comum de ensino, é aquele que tem como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social. Essa inovação e empenho passam, conseqüentemente, pelo viés da formação do professor, seja ela inicial, seja continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola novos posicionamentos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

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

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

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

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GOODMAN, C. M. Asperger Syndrome: A Case Report. **Journal of Roy Col of Gen Pract**, London, n. 37, p. 414-415, 1987.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

JESUS, Denise Meyrelles de. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

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

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

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

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