



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.ª Dra. Valdecí dos Santos

<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES / Ministério de Educação (Brasil) - **Qualis 2013** (atualizado em 27/set./2015): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B4**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**C**), Multidisciplinar: Ensino (**B2**) -

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>

DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>

GOOGLE SCHOLAR – <http://scholar.google.com.br>

IRESE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>

LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias Españolas) - <http://www.rebiun.org>

n. 19 (jul. - dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Artigo recebido em 31/ago./2015. Aceito para publicação em 3/out./2015. Publicado em 20/dez./2015.

Como citar o artigo:

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 19 (jul. – dez. 2015), 20 dez. 2015, p. 158-189. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

A PESSOA COM SÍNDROME DE ASPERGER E SEU AMBIENTE SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO¹
PEOPLE WITH ASPERGER SYNDROME AND THEIR SOCIAL ENVIRONMENT OF DEVELOPMENT

Camila Hernandez de Moura

Graduanda e Mestra em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB 

E-mail: mila_moura@hotmail.com

Elizabeth Tunes

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo 

Pesquisadora Associada do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB 

Professora da Universidade de Brasília - UnB 

E-mail: bethtunes@gmail.com

159

RESUMO

No presente estudo, buscou-se examinar a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento, procurando-se compreender como ela avalia sua própria situação social. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com três jovens diagnosticados com a síndrome e com seus pais. Verificou-se que, ao falarem sobre a temática socialização, os jovens e seus pais remetiam-se a situações escolares. Ao invés de proporcionar aos jovens a vivência acadêmica e social, a escola foi palco de perseguições, de descasos e de desentendimentos. Regida pela racionalidade médica e não pela racionalidade educacional que lhe é própria, essa instituição tornou mais difícil o caminhar dos jovens entrevistados.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger. Relação social. Escola. Ambiente social. Socialização.

ABSTRACT

In this study, we sought to analyze how people with Asperger Syndrome relate to the social environment where their development takes place. We aimed at understanding how they evaluate their own social situation. Semi-structured individual interviews were carried out with three young adults who had been previously diagnosed with the syndrome and with their parents. We noticed that, when talking about socialization, both youths and their parents referred to situations at school. Instead of providing the teenagers with social and academic experiences, the school was where chasing, neglecting and misunderstandings took place. Since it is guided by medical

¹ O presente trabalho é parte modificada da dissertação de Mestrado em Psicologia da primeira autora e orientada pela segunda autora, apresentada ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, em outubro de 2013.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

rationality instead of educational rationality, this institution made those teenagers paths more difficult.

Key-words: Asperger Syndrome. Social relationship. School. Social environment. Socialization.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos expõem a dificuldade das pessoas com Síndrome de Asperger de se relacionarem com o outro, imputando-lhes uma suposta preferência pelo isolamento social (SCURLOCK, 2008; BERNARD-RIPOLL, 2007; BLEDSOE; SMITH; SIMPSON, 2003; ROGERS; MYLES, 2001; LOPES-HERRERA; ALMEIDA, 2008; ATTWOOD, 2000; FACCHIN, 2009). Contudo, pouco é mencionado sobre o que a sociedade faz para reafirmar essa problemática. A interação social envolve, no mínimo, duas pessoas, que se influenciam reciprocamente. Então, por que, ao pensar sobre a interação social de pessoas com Síndrome de Asperger, tende-se a focalizar apenas um lado da díade, ao invés de se observar toda a relação? Será possível que a dificuldade de socialização se refira apenas a uma das partes da relação? Qual o critério para se definir dificuldade? No presente estudo, examina-se a relação entre a pessoa com Síndrome de Asperger e o outro significativo, procurando-se compreender como esta avalia a sua própria situação social.

Antes de ser considerada deficiente por se desenvolver de forma diferenciada do esperado socialmente, a pessoa com Síndrome de Asperger é ou foi criança um dia e, possivelmente, passa ou passou por alguma instituição educacional que buscou guiar seu desenvolvimento e sua aprendizagem conforme as regras e os preceitos institucionais. A infância e a escola surgiram concomitantemente, entremeando os temas desenvolvimento e deficiência em suas formações enquanto instâncias sociais. A história conta, segundo Postman (2002) e Ariès (1981), que a concepção atual de infância era inexistente até o fim da Idade Média, surgindo na renascença por meio da revolução promovida pela palavra impressa e a afirmação de necessidade de alfabetização, o que proporcionou o fortalecimento das instituições educacionais. Nesse meio, iniciou-se a imposição de hierarquias de conhecimento por faixa etária e disseminaram-se as noções de pudor, estabelecendo, conseqüentemente, um distanciamento entre crianças e adultos. A criança começou, então, a ser preparada para o convívio social. Esse modo de percepção da infância é o vigente nos dias de hoje.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

O processo de escolarização da criança, ancorado nas ciências que buscavam um saber especializado sobre o assunto, trouxe consigo a ideia de uma infância normatizada, com trajeto pré-determinado e padronizado. Assim, qualquer manifestação diferente da prevista é alvo de problematização. Um dos estudiosos do desenvolvimento da criança foi L. S. Vigotski (2004). Para ele, o homem cria a cultura e, ao mesmo tempo, é por ela transformado. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser tratado como um processo linear, progressivo e homogêneo; é, justamente, o oposto, irregular e desigual, com avanços e retrocessos (TUNES, 2002). Os processos de desenvolvimento da criança são peculiares e múltiplos, exigindo que ela seja conhecida não apenas como ser biológico, mas como participante ativo de um meio histórico, social, cultural.

Sendo a escola um local que acolhe pessoas de diferentes etnias e classes sociais, é importante discorrer sobre o seu papel como instituição social na contemporaneidade e verificar o que ela faz para reafirmar as práticas de classificação e mensuração dos que fogem ao padrão estabelecido socialmente. Illich (2002, 1970) faz uma série de críticas às instituições da cultura moderna, em especial, a escola. Afirma que a educação é abrir-se para o mundo, mas em nossa Era, ela está organizada para a transmissão uniforme do saber institucionalizado, a fim de que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo. Assim, não há espaço para a manifestação das particularidades dos diferentes alunos que compõem uma sala de aula e os que não acompanham o ensino da forma esperada são rotulados como pessoas com dificuldades de aprendizagem ou até possuidoras de alguma síndrome ou transtorno. Se o aprender e o ensinar não fossem compreendidos sob a ótica da uniformização e do controle, talvez, esses estudantes que se destacam por fugir ao padrão fossem vistos como pessoas que, de algum modo, recusam-se a submeter-se a um tipo de imposição, e não tratadas como anormais ou incompetentes (TUNES, 2011).

Tunes (2010) considera que o conceito de deficiência está atrelado à noção de falta, seja de alguma habilidade, capacidade ou inteligência, que se contrapõe a algo esperado pela sociedade. Portanto, deficiência é uma categoria que reúne aqueles que se identificam por uma característica que lhes falta e isso acaba por ocultar-lhes a autonomia e a identidade, prejudicando, conseqüentemente, o curso do seu desenvolvimento. Se cada indivíduo forma uma unidade, uma constelação particular com o seu ambiente social de desenvolvimento, não caberia,

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

então, estabelecer uma dicotomia normal-anormal, pois é de se esperar a possibilidade de haver infinitas constelações que, com certeza, escapam do estreito *continuum* normal-anormal.

Vygotski (1997) estudou o desenvolvimento atípico de crianças apontadas como deficientes. Na sua perspectiva, o desenvolvimento de uma criança, complicado devido a um defeito, não a torna uma pessoa menos ou pior desenvolvida se comparada àquelas com um desenvolvimento típico, mas desenvolvida de uma forma diferente e peculiar. Portanto, é preciso lançar mão de estratégias qualitativas, cujo foco não esteja na mensuração do defeito e sim na possibilidade de compreensão do desenvolvimento da criança. O ato de avaliar o desenvolvimento de uma criança com alguma deficiência comparando-o com o desenvolvimento normal não atende ao princípio do exame qualitativo apontado pelo autor e acaba por levar à mensuração de graus e níveis de incapacidade.

É possível perceber, principalmente em ambientes escolares, a realização de comparações entre o desenvolvimento comum e o atípico de crianças, compreendendo-as por meio do desenrolar de sua aprendizagem: lenta, atrasada ou dentro do padrão estabelecido socialmente. Vygotski (1997) critica esse tipo de comparação. Ele propõe a ideia de processos compensatórios, afirmando que o defeito desempenha um papel duplo no que se refere ao desenvolvimento e formação da personalidade da criança, pois, ao mesmo tempo em que limita, incentiva o avanço. Ele afirma que o defeito não significa necessariamente incapacidade, mas apenas uma limitação diante das expectativas sociais. A lei da compensação aplica-se igualmente ao desenvolvimento comum e ao atípico; o que ocorre é que a criança com o desenvolvimento agravado por um defeito enfrenta os possíveis obstáculos de outro modo, por caminhos diferenciados, com outros meios, sendo importante conhecer a particularidade do caminho escolhido por ela, ajudando-a na condução desse processo. O intuito é retirar o foco do defeito e depositá-lo na compensação.

É necessário que a escola considere as particularidades da criança com desenvolvimento atípico, uma vez que esta também está apta a obter êxito em seu processo educacional, utilizando-se, contudo, de caminhos diferenciados. Roballo (2001) destaca que as escolas atuais se preocupam em demasia com a rapidez e a precisão diagnóstica de patologias, sem se certificar da veracidade e da real utilidade dos diagnósticos que, por sua vez, podem auxiliar na delimitação, na organização e no controle do funcionamento escolar, além de esclarecer aspectos

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

pontuais da patologia. Os diagnósticos deveriam ser apenas instrumentos que podem complementar a atuação da comunidade escolar junto à criança deficiente. Infelizmente, trata-se de um instrumento que diminui a responsabilidade da escola como instituição social, pois compreende o problema como inerente à pessoa, ressaltando incapacidades, deficiências e déficits.

A transformação da escola em um espaço onde se admita a possibilidade do inesperado não é ainda o eixo estruturador dessa instituição. O desafio é incluir a diversidade como condição humana, isto é, incluir o enfoque na aprendizagem individual e não o ensino classificatório e padronizador. De acordo com Tunes (2011), “[...] estamos perdendo tempo com a inclusão dos ‘diferentes’ dentro da fabricação de ‘iguais’. [...] O foco não deveria estar nos excluídos, mas sim nos mecanismos que os excluem” (p. 26). A educação deveria se concentrar nas possibilidades de superação e compensação do defeito e as possíveis falhas deveriam ser identificadas nas situações de ensino e não no próprio aluno, enfatizando-se, assim, a noção de promoção social da pessoa como consequência do processo educacional (VYGOTSKI, 1997).

Para Tunes e Pedroza (2011), o sistema educacional se organiza com o intuito de excluir aqueles que não mostram possibilidade de atingir o que foi estipulado como sucesso. Assim, a padronização é um mecanismo de afirmar a normalidade e negar a diversidade. Criaram-se estratégias a fim de minimizar os problemas educacionais, como os relatórios de avaliação, a criação de turmas de aceleração, programas de bolsa-escola, dentre outros. Todavia, as estratégias modificaram apenas superficialmente a pedagogia, mantendo o seu alicerce padronizador, hierárquico e excludente. O desafio maior não é tentar incluir os excluídos, e sim incluir a diversidade como condição humana.

Um exemplo dessa diversidade são as pessoas com Síndrome de Asperger. Durante a década de 1940, Leo Kanner, psiquiatra infantil austríaco, residente nos Estados Unidos, dedicou-se ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos peculiares. Em 1943, ele apresentou onze crianças com um quadro único de desordem mental severa, denominando-o *distúrbio autístico do contato afetivo*, termo que mais tarde foi substituído por *autismo infantil precoce*, uma vez que as principais características referiam-se à incapacidade para relacionamentos interpessoais desde o início da vida. Além disso, Kanner percebeu que o distúrbio envolvia insistência em maneirismos, atividades motoras estereotipadas, resistência a

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

mudanças e inabilidade comunicativa, como inversão de pronomes e tendência à ecolalia (ARAÚJO, 1997).

Um ano depois das descobertas de Kanner, o pediatra Hans Asperger descreveu quatro casos que denominou de *patologia autística da infância*. As crianças participantes da pesquisa de Asperger apresentavam, de modo geral, inteligência preservada, isto é, cronologicamente adequada à sua etapa de desenvolvimento, ou, por vezes, muito superior. Entretanto, a principal irregularidade percebida por ele referiu-se à dificuldade delas de se estabelecerem diante de situações sociais, já que estavam alheias a algumas situações de contato social e demonstravam significativa falta de compreensão das regras estabelecidas para o convívio social (ARAÚJO, 1997).

O estudo realizado por Asperger, que apontava características da síndrome, diferenciando-a do autismo clássico, descrito originalmente por Kanner, não teve a atenção e o reconhecimento da comunidade científica, de imediato. Somente em 1981, Lorna Wing, psiquiatra inglesa conhecida por seus estudos sobre distúrbios do desenvolvimento, mais especificamente sobre o autismo, fez a primeira descrição sistemática do quadro que recebeu o nome de Síndrome de Asperger. Entretanto, ainda hoje, percebem-se ambiguidades no diagnóstico para a Síndrome de Asperger e no uso dessa nomenclatura (ROBALLO, 2001).

Segundo os critérios de classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais – DSM IV (1995) da Associação Psiquiátrica Americana (APA), em sua 4ª edição, essa síndrome é considerada, atualmente, como parte dos transtornos invasivos do desenvolvimento, assim como no Código Internacional de Doenças – CID 10 (1993) da Organização Mundial de Saúde (OMS), em sua 10ª edição. Segundo o DSM IV, esses transtornos caracterizam-se, de modo geral, por prejuízo severo e invasivo em diferentes áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados.

De forma mais específica, ainda com base no DSM IV (1995), é possível verificar a distinção entre o transtorno de Asperger e o transtorno autista, uma vez que pessoas com o primeiro quadro não apresentam atrasos significativos na linguagem, isto é, as palavras e frases com função comunicativa estão adequadas às etapas do desenvolvimento. Além disso, não são percebidos também atrasos expressivos de desenvolvimento cognitivo, comportamento

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

adaptativo, habilidades de autoajuda e curiosidade acerca do ambiente. O que marca descritivamente a Síndrome de Asperger são dificuldades na comunicação social, dificuldades de interação social, leque restrito de interesses e coordenação motora, por vezes, comprometida.

É importante mencionar que a nova edição do DSM, o DSM-V, lançada em meados de 2013, propôs algumas modificações na organização do diagnóstico do autismo. A principal é a eliminação das categorias que compõem os Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluindo a Síndrome de Asperger. Passa a existir apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista. Segundo a proposta atual dessa atualização, a decisão se deu devido à dificuldade de se estabelecer critérios para diferenciar os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Muitas vezes, identifica-se uma pessoa como pertencendo a esse grupo geral de classificação, mas nem sempre é possível determinar se o quadro é compatível com Autismo ou Síndrome de Asperger, por exemplo. Portanto, as distinções entre os transtornos têm se mostrado inconsistentes com o passar do tempo.

De acordo com Roballo (2001), os manuais de classificação apresentam a pessoa com Síndrome de Asperger em suas características patológicas, que destoam da normalidade instituída socialmente, enfatizando os possíveis prejuízos, falhas, dificuldades e déficits. De modo geral, abordam a deficiência em seu caráter quantitativo, colocando a pessoa em uma posição negativa e buscando causas em anomalias orgânicas ou no próprio indivíduo.

Analisando alguns estudos científicos que abordam de forma específica as habilidades sociais das pessoas com Síndrome de Asperger, verifica-se que a dificuldade de aproximação social é apontada como atributo da Síndrome e como dificuldade da pessoa deficiente para com as pessoas de seu convívio, o que se contrapõe ao que Roballo (2001) descreve em sua pesquisa. Essa autora questiona o que os manuais definem como “déficit de interação social” dessas pessoas. Será que a dificuldade de interação social não estaria além da pessoa com esse diagnóstico, na relação com as pessoas de seu ambiente social? É possível que ações discriminatórias das pessoas colaborem para consolidar o suposto “déficit de interação social” descrito nos manuais? Como falar em “déficit de interação social” em uma sociedade segregadora, com relações sociais desiguais e até mesmo injustas? O diagnóstico contribui para o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Asperger ou para a manutenção de uma ordem social? Ainda de acordo com a mesma autora, a pessoa com Síndrome de Asperger pode

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

apresentar comportamentos diferentes daqueles descritos nos manuais de classificação diante de situações de vínculo e confiança quando a resistência à interação aparece diminuída. A autora considera que essa resistência seja decorrente de uma sociedade que apresenta dificuldade de lidar com a diversidade e a pessoa com a síndrome, por sua vez, reage a essa sociedade que a classifica e discrimina, resistindo ao contato.

O próprio diagnóstico pode imputar à pessoa com Síndrome de Asperger uma suposta preferência pelo isolamento social, sendo que, na verdade, tendo como base a teoria de Vygotski (1997) sobre a deficiência, ela pode simplesmente demonstrar seu interesse social de forma distinta e singular em relação às outras pessoas. É importante dar voz à pessoa com essa síndrome para que profira sua fala, suas histórias e sentidos, privilegiando a escuta, o reconhecimento e o pertencimento.

Para Roballo (2001), o diagnóstico não pode ser considerado como o fazer mais importante por parte dos profissionais da saúde, da escola e do contexto familiar, pois justifica a oposição entre produtivos e improdutivos, normais e anormais. A Síndrome de Asperger levou muito tempo para ser reconhecida pela comunidade científica. Então, porque classificar essas pessoas se, antes, eram vistas apenas como diferentes? Qual a influência do rótulo no desenvolvimento dessas pessoas? O que elas próprias pensam sobre isso? O importante é conhecer como a pessoa se constitui em suas especificidades individuais e sociais e, com base nisso, fortalecer aspectos do seu desenvolvimento e não buscar eliminar suas diferenças.

MÉTODO

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três jovens com síndrome de Asperger e seus pais. Os jovens, aqui identificados com nomes fictícios, foram selecionados pela faixa etária (entre 19 e 25 anos) e pela disponibilidade de horário para as entrevistas. Foram eles: 1. Enzo tinha 19 anos de idade, era estudante do segundo ano do curso de Geografia em uma faculdade particular do Distrito Federal e morava com os pais e uma irmã mais velha. Realizara acompanhamento psicológico, mas, na ocasião da entrevista, não o fazia mais. Recebeu seu diagnóstico por volta dos 11 anos de idade; 2. Vinícius tinha 20 anos de idade, morava com os pais e uma irmã mais velha. Cursava o terceiro ano de Geografia em uma faculdade particular do

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Distrito Federal. Recebera o diagnóstico de autismo com 2 anos de idade, quadro que, posteriormente, já na adolescência, foi redefinido para Síndrome de Asperger. Fez acompanhamento psicológico com a mesma terapeuta por aproximadamente 13 anos. Na ocasião da entrevista, estava sem esse tipo de acompanhamento, por vontade própria; 3. Davi, com 25 anos de idade, morava com os pais e uma irmã mais nova. Graduara-se em Geografia por uma faculdade particular do Distrito Federal havia 3 anos. Recebera diagnóstico de altas habilidades por volta dos 7 anos de idade, quadro que, posteriormente, foi corrigido para Síndrome de Asperger, aos 15 anos. Fizera acompanhamento psicológico a partir de 2 anos de idade com diversas psicólogas e, desde o último diagnóstico até o momento da entrevista, era acompanhado pela mesma terapeuta.

Todas as entrevistas foram registradas por escrito pela pesquisadora.

Foi constatado que, tanto nas entrevistas dos jovens como de seus pais, falar sobre as relações sociais remetia-os ao percurso escolar. Portanto, optou-se por fazer a descrição dos resultados dividindo-o em três momentos: o **período pré-escolar**, intervalo de idades entre os 2 e os 6 anos que inclui a passagem pelo Ensino Infantil; o **período escolar**, intervalo entre a criança com 7 anos de idade até a adolescência; e o período pós-escolar, denominado de **Início da superação**, que representa a saída da escola, fase na qual os jovens se encontravam por ocasião da entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período pré-escolar

O primeiro jovem, Enzo, mostrou-se um garoto calmo e brincalhão durante sua infância. Nos primeiros anos de vida, os pais notaram comportamentos diferenciados em seu desenvolvimento: atraso na fala, pouca importância para brincar de forma funcional, isto é, apenas organizava os objetos, incômodo com grandes barulhos e preferência por ficar sozinho. Mesmo notando tais comportamentos, não lhes deram muita importância e se empenharam em proporcionar atividades e relacionamentos prazerosos à criança. A procura pelo diagnóstico veio

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

mais tarde, por uma demanda escolar e, segundo os pais, foi apenas como uma confirmação, nada mudou na relação entre eles e Enzo.

Segundo Raad (2007), o diagnóstico surgiu como forma de garantir a harmonia social e a padronização. Ao cumprir seu papel de categorização do que é normal e do que é patológico, o diagnóstico contribui para a discriminação e a coisificação de pessoas, já que é elaborado na perspectiva do que se falta para atingir um padrão de comportamento esperado para cada etapa da vida. Uma instituição que fomenta a elaboração incessante de diagnósticos é a escola, pois muitas vezes impõe como condição de entrada para o idealizado espaço único do aprender um nome definidor de um conjunto de características fora do padrão esperado. Logo no início da escolarização, muitas vezes é apresentado à família de pessoas com desenvolvimento atípico um relatório que trata do comportamento e da aprendizagem do filho, solicitando avaliação psicológica e neurológica, a fim de se obter um diagnóstico. Nesse instante, muitas famílias constataam que, antes da escola, nada daquilo se mostrava importante para sua vida. Esse foi o caso da família de Enzo que, antes de inseri-lo no meio escolar, não percebia necessidade de um nome definidor de alguma patologia, embora sentisse a necessidade de um espaço que favorecesse a estimulação motora, psíquica e social de sua criança.

Há uma concepção social da escola moderna como o espaço que supostamente deveria favorecer a promoção do desenvolvimento. Boto (2007) e Arendt (2011) salientam, contudo, que a escola tem como meta a transformação da criança em aluno, ou seja, a incumbência de adestrá-la para o que é socialmente requerido, tornando a infância algo normatizado. O brincar, comportamento característico da criança por ser uma atividade que surge de forma espontânea nessa etapa do desenvolvimento, é substituído pela obrigatoriedade do aprendizado, forçando a criança a uma atitude passiva e obrigando-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica.

Arendt (2011) afirma que a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez por meio da escola. Contudo, apesar de a educação moderna ter como único propósito servir às necessidades da criança, ela se apresenta em uma versão institucionalizada, monopolizadora e padronizadora do saber. Assim, essa condição não se configura como o mundo da criança, pois, na medida em que procura estabelecer um mundo inflexível, sem a possibilidade do novo, a educação moderna destrói as condições necessárias ao desenvolvimento. Justamente por ser um cenário em que a representação da diversidade é evidenciada, não deveria haver lugar para a padronização e nem

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

para o monopólio radical do saber, o que acaba por reafirmar as práticas de classificação e mensuração dos que fogem do padrão estabelecido socialmente.

Assim como com Enzo, os pais do segundo jovem, Vinícius, começaram a notar comportamentos diferenciados em sua criança logo no início da vida. Relataram que até um ano de idade o filho era uma criança com alimentação saudável, sono regular, interesse em pessoas e objetos. Após esse período, perceberam mudanças extremas no comportamento do filho, que passou a restringir sua alimentação a dois ou três tipos de alimentos, a diminuir o contato visual, a perder o interesse por brincadeiras, tendendo a ordenar objetos e não a brincar funcionalmente. Além disso, começou a desenvolver movimentos estereotipados, a não atender quando chamado pelo nome e a se mostrar resistente diante de mudanças. Começou a desenvolver, também, grande agitação motora e a fala apareceu tardiamente. Procuraram, então, uma equipe de especialistas que confirmaram o diagnóstico de Autismo Infantil que, mais tarde, foi redefinido como Síndrome de Asperger.

De modo geral, o nascimento de um filho interfere na rotina e nas emoções daqueles que o rodeiam. Ao receberem a notícia da gestação de uma criança, pais idealizam características físicas e psicológicas e tecem expectativas. Portanto, ao se depararem com alguma peculiaridade no desenvolvimento da criança almejada, como características do Transtorno do Espectro Autista, podem experimentar diversos sentimentos. O modo como os pais reagirão ao diagnóstico poderá interferir nas práticas adotadas ao longo do desenvolvimento infantil, podendo propiciar avanços significativos ou um retraimento da criança em relação ao meio que a cerca (LEMES; BARBOSA, 2007).

De acordo com os pais de Vinícius, o diagnóstico instigou uma busca de informações a respeito do quadro clínico a fim de colherem as melhores técnicas e alternativas possíveis para impulsionar o desenvolvimento do filho. Buscaram locais de orientação familiar, recursos de estimulação precoce e centros de referência de atendimento a crianças com deficiência. Inicialmente, porém, passaram por um processo natural de luto, já que a idealização do filho não havia se concretizado. Assim, a princípio, vivenciaram etapas de choque, negação e tristeza e, posteriormente, conduziram-se em direção ao equilíbrio e à adaptação gradativa à nova condição de vida.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Logo de imediato, receberam a orientação de inserir Vinícius no contexto escolar, a fim de contribuir para o processo de socialização. E assim foi feito. Vinícius entrou em uma pequena escola particular onde, porém, não se interessava pelas atividades do maternal, série adequada para sua faixa etária, preferindo ficar em turmas de alfabetização. A sua fuga do convívio com a faixa etária estabelecida pela escola criou atritos entre a família e a instituição. A consequência dessa insistência em se firmar na turma da alfabetização foi a escrita precoce para a idade, vinda logo após as habilidades de fala e leitura, aos quatro anos de idade. Nesse período de contenção de suas vontades, ele manifestava intensa resistência a ir à escola: chorava, gritava e agredia fisicamente quem estivesse por perto. Mais tarde, foi descoberto que ele sofria maus tratos físicos e psicológicos pela Diretora da escola e os pais o retiraram de lá, imediatamente.

A busca pela segunda escola foi marcada por rejeições. Os profissionais atuantes nas escolas em que se cogitou uma possível matrícula afirmavam que não havia um corpo educacional capacitado para receber Vinícius e que ele iria desestruturar a organização da instituição. Por fim, foi aceito em uma escola que, segundo a fala dos pais, se mostrou receptiva e acolhedora, imputando, porém a condição de que se contratasse um acompanhante diário, pois só as professoras da escola não seriam suficientes para atender à demanda diferenciada de Vinícius. O intuito era ter uma acompanhante para que, nos momentos em que ele se recusasse a ficar em sala de aula, não atrapalhasse os demais alunos que tinham atividades rotineiras, fixas e com prazos a serem cumpridos. Essa posição da escola é um exemplo que demonstra o receio da perda de controle da organização padrão. A entrada de uma criança com desenvolvimento atípico mexe com essa organização. E o que fazer, então? Inserir um profissional extra para mantê-la sob controle? Para cada criança com desenvolvimento diferenciado será requisitado um guarda-costas para privá-la de ser criança à sua maneira?

É importante lembrar que a deficiência não modifica somente a relação do homem com o mundo físico, mas principalmente as relações sociais. A relação que se cria com uma criança especial não é a mesma que se cria com as demais. Isso não significa dizer que a deficiência envolve apenas aspectos negativos. Ela é também, e principalmente, uma fonte de força e capacidade, um estímulo à compensação. Isto é, simultaneamente ao defeito, estão dadas as forças para superá-lo, e esse é o caminho para a educação da criança deficiente. É preciso



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

estruturar o processo educativo seguindo a tendência à compensação do defeito (VYGOTSKI, 1997).

Nessas duas escolas de período pré-escolar, os pais relataram que não houve muito estímulo para o estabelecimento de vínculos com a criança por parte da escola. Contudo, não identificaram culpados e, para auxiliar Vinícius e a instituição escolar a compensarem a suposta inabilidade social conjunta, se colocaram como guias para facilitar as trocas entre um e outro, entre a criança e seus colegas e professores.

Sabe-se que as habilidades sociais são aprendidas na vivência, isto é, não existe por parte da família, da terapia ou da escola, um investimento natural para facilitar a condição social a não ser que a criança o demande. Uma criança com um desenvolvimento dentro do esperado tende a adquirir as habilidades sociais de forma natural. E o que fazer com aquelas que apresentam uma diferente forma de organização psíquica? Essa família se alertou para a questão e buscou suas ferramentas para guiar a criança, ajudando-a a perceber o meio social em que vivia e a escolher como pertencer. Infelizmente, o trabalho de guia dos pais foi realizado apenas em uma direção: criança-escola. Seria importante observar a relação como um todo, e não somente uma das partes. Havendo alguma problemática, dever-se-ia tratar a relação na sua totalidade, e não focalizar apenas a criança com deficiência, já que ambos os lados fazem parte do processo relacional.

É possível observar que, ao falar de infância e socialização na vida, de modo geral, e não só nos ambientes educacionais, os depoimentos dos familiares e dos próprios jovens são direcionados às instituições escolares pelas quais passaram. Com Davi, o terceiro jovem, não foi diferente. Os pais relataram que, desde bebê, ele fazia pouco contato visual e tinha um olhar perdido, mas os comportamentos diferenciados mais notáveis se iniciaram em sua vida escolar, onde teve seu primeiro contato com grupos. Por volta dos dois anos, começou a identificar símbolos, reconhecer letras e ler algumas palavras. De forma muito próxima à trajetória pré-escolar de Vinícius, na escola, Davi se interessava por ficar na turma de crianças mais velhas. Por não se fixar em sua sala de aula, gerava incômodo aos profissionais. Os pais o definiram como um andarilho escolar em busca de sua identidade. Pela sua inquietação e insatisfação em seguir as regras propostas pela escola, que giravam em torno de hierarquias estabelecidas,



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

divisão de turmas pela faixa etária e organizações espaciais específicas, Davi mostrava que aquele não era o seu lugar. Não da forma inflexível em que se encontrava.

Até então, Davi era identificado como estranho e diferente do padrão. Não havia ainda um diagnóstico, mas a escola se mostrou inquieta e interferiu para que se buscasse um rótulo para o comportamento diferenciado dele. Ele passou por várias instituições clínicas, por profissionais de diferentes áreas e por diversas escolas. O que isso proporcionou? Ao tentar estigmatizá-lo, Davi passou a não ser mais visto em sua inteireza, mas como objeto de conhecimento científico. Os caminhos e descaminhos que foi levado a percorrer para se encaixar nos padrões de normalidade e a inquietação por um diagnóstico conduziram-no ao afastamento do sentimento de pertencer.

É notável que grande parte dos incômodos sociais para os três garotos se intensificou com a entrada no mundo escolar. Contudo, nessa primeira etapa de escolarização, as proibições ainda estavam um pouco contidas, pois o brincar ainda era proporcionado de forma habitual, ainda que com um direcionamento estipulado. Ao tratar da brincadeira infantil, Vigotski (2008) situa-a, principalmente, no período pré-escolar. É nesse momento que se manifestam algumas necessidades específicas do desenvolvimento infantil que são irrealizáveis de forma imediata. Assim, quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança começa a brincar. A brincadeira é uma atividade séria que proporciona desenvolvimento psíquico à criança. Mas só pode ser considerada uma atividade emancipadora e geradora de desenvolvimento se estiver indo ao encontro do interesse da criança, não podendo, então, ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Infelizmente, essa limitação é o que marca a forma como muitos espaços escolares representam a aprendizagem e o desenvolvimento, intensificando-se no período escolar.

O período escolar

Ao iniciar o ensino fundamental, Enzo desenvolveu pânico escolar: ao chegar à porta da escola apresentava choros intensos e vômitos. Os pais acreditavam que a professora que o acompanhava não era sensível para o fato de Enzo ser uma criança um pouco mais lenta que os outros alunos de sua classe. Foi relatado que, nessa época, no momento de buscá-lo na escola, os pais tinham que ir até sua sala, pois, com muita frequência, ele se encontrava sozinho, copiando

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

as atividades do quadro, enquanto a professora o esperava. Essa situação, segundo os pais, deixava-o ansioso, causando, por vezes, os vômitos ao chegar à porta escola. Os pais procuraram especialistas, que receitaram medicamentos a fim de diminuir a ansiedade do garoto. Todavia, não teria sido mais interessante mostrar-lhe as possibilidades de resolver a problemática social e relacional em sua origem, ao invés de tratar as consequências dessa relação conflituosa com medicamentos? Raad (2007) relata que, muitas vezes, os problemas sociais são entendidos sob a lógica da medicina e dessa forma são tratados. No entanto, os efeitos provocados pela medicalização geram uma doença epidêmica, a chamada iatrogênese, que implica a perda da autonomia e do controle da própria vida.

E foi o que aconteceu. Ao longo dos anos escolares seguintes, Enzo se apagou. Era uma criança muito quieta e com poucas interações. Tinha costume de passar os momentos de recreio sozinho e quase não tinha amigos, principalmente de sua idade, já que se interessava mais pela conversa de pessoas mais velhas. Esse comportamento apático pouco incomodava os professores. Pelo contrário, era até motivo de elogios, já que consideravam positivo ter um aluno quieto que pouco atrapalhava seus afazeres.

Kelly (2012) desenvolveu um estudo que teve por objetivo a análise crítica da realidade das salas especiais em uma escola de ensino especial, com o intuito de identificar os mecanismos que condicionam a exclusão dos alunos que a frequentam. A pesquisa se desenvolveu com base em sua experiência com dois alunos com diagnóstico de autismo em uma sala do ensino especial de uma escola pública do ensino regular de Brasília. Utilizando-se de narrativas do cotidiano, em especial vivências dos dois alunos participantes da pesquisa, a autora identificou uma mecanicidade nos processos de ensino, um desrespeito às necessidades individuais dos alunos com deficiência e uma falta de diálogo nas relações estabelecidas com eles. Apesar de tais constatações, a autora conseguiu demonstrar, por meio do uso da informática, a capacidade de aprender daqueles dois alunos. Contudo, as situações sociais que vivenciaram apontaram para um processo gradual de invisibilidade deles como pessoas. Segundo a autora, no caso da pessoa com alguma deficiência, essa invisibilidade carrega quase o peso da morte, pois a existência social, assim como a voz, são completamente apagadas. Enzo se calou e a comunidade escolar percebeu sua quietude como uma situação favorável à dinâmica pouco flexível do processo de



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

ensino. Por não ser notado no contexto escolar, principalmente por seus colegas, tornou-se, aos poucos, um pequeno fantasma. Disse ele:

Eu tive poucos amigos. Tive dificuldade de me relacionar com as pessoas, principalmente na escola. Chegava o recreio, eu ficava sozinho, ia fazer trabalho em grupo e não conseguia direito, ficava sempre com os restos. Ninguém queria me escolher. E eu gostaria de poder cultivar mais as amizades, mas não sabia como. Na escola, tinha muitas gozações, chacotas, mas a minha relação com os professores era bem legal, em compensação, porque a gente conversava, contava umas piadas. Mas, no geral, eu sinto um pouco de constrangimento e vergonha pra conversar, de falar alguma bobagem e eles rirem, fazerem alguma chacota; então, eu fico mais quietinho mesmo. Preferi assim.

174

É possível observar que, assim como os pais, Enzo também se direcionou, inicialmente, aos acontecimentos escolares ao se remeter ao assunto relações sociais, mostrando a dificuldade de pertencimento encontrada em seu percurso educacional e evidenciando a idéia de que a problemática das habilidades sociais seria dele para com os outros e não algo que envolve todas as partes.

Assim como Enzo, Vinícius passou por algumas situações que o deixavam embaraçado e desconfortável no meio escolar. Por volta dos sete anos, não precisou mais da acompanhante individual na escola. Havia aproximação de algumas crianças e uma relação de afeto com alguns professores, o que se manteve até encerrar o primeiro ciclo do ensino fundamental, quando foi preciso deixar a escola, já que a mesma se encerrava nessa etapa. Na terceira escola em que estudou, passou por intensos momentos de rejeição, chacota e perseguição de colegas e professores. Os pais relataram que tinham uma postura de proteção em relação a Vinícius nessas situações:

Às vezes, a gente tinha uma postura de antecipação. A gente identificava uma situação e tentava abrir caminho pra ele chegar lá. A gente acabava abrindo espaços, e não ele abrindo. Não era que a gente criava toda a condição pra ele circular em determinada situação, mas a gente conversava com os professores, mostrava as dificuldades, mas nem sempre os professores conseguiam pegar, ou nem sempre queriam entender do que se tratava e que precisava dar uma atenção um pouquinho diferente. [...] Nós sentimos a dificuldade de informação nessa escola. Houve muitas mudanças de coordenação, então, nós não conseguíamos estabelecer um diálogo contínuo que favorecesse. Chegou a um ponto que as chacotas e ações maldosas dos alunos incomodaram de um tanto e

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

a coordenação não fornecia um respaldo e intervenção necessária, que nós e a psicóloga que o acompanhava decidimos mudá-lo de escola no meio do ano.

Observa-se que Vinícius passou por um ocultamento de sua identidade. Diferentemente de Enzo, que preferiu se apagar para se prevenir das ações preconceituosas, Vinícius teve interlocutores para acalmar seu sofrimento, o que não deixou, contudo, de torná-lo uma sombra na instituição. Como afirma Raad (2007), tornou-se uma sombra na medida em que teve sua autonomia e identidade obstruídas. Fala-se dele, porém, nada se pergunta a ele. Portanto, a alternativa encontrada pela família e pelos profissionais de saúde que acompanhavam Vinícius foi a transferência de escola, levando-os a ter esperança em uma nova instituição e esquecendo-se de que as escolas apresentam questões históricas e políticas comuns e que muito é preciso fazer para mudar a dinâmica pedagógica e relacional nas instituições escolares atuais. Possivelmente haveria situações dessa escola que se repetiriam nas demais.

E o previsto aconteceu. Vinícius foi para uma quarta escola que, segundo os pais, deveria ser um ambiente com uma postura mais aberta, pois se destacava por *aceitar* crianças com desenvolvimentos diferenciados. Entretanto, apesar dessa política de aceitação do diferente, os pais e o próprio jovem identificaram a escola como a de mais difícil acesso e compreensão por parte dos profissionais que ali trabalhavam e de sensibilidade por parte das famílias e dos alunos que ali estudavam. Os pais citaram alguns exemplos:

Existiam alguns pais que impediam que o filho se aproximasse, por nosso filho ser diferente. Pediam pra mudar o filho de lugar na sala pra não ficar perto dele. [...] Aí raramente era convidado pra festas de aniversário, iniciavam uma atividade de teatro que ele queria participar e não avisavam ele, criticavam o jeito dele andar, acusavam ele das coisas que aconteciam na escola, tipo dinheiro que sumia, essas coisas... Teve até problema com uma professora de Geografia, que sabia que ele conhecia muito do assunto e usava ele como jogo na sala de aula. Submetia a perguntas na frente de todo mundo, até ele errar. Só pras pessoas rirem dele. Só que ele acertava muito. Mas ela queria que ele passasse por vergonha na frente dos colegas. Até por isso ele passou. Ser brincado da professora e dos colegas.

Diante da inércia para a criação de uma nova cultura escolar, permitiu-se potencializar as situações de críticas e perseguições, o que foi um dos fatores que, segundo os pais, proporcionou que Vinícius reagisse com uma postura defensiva ao preconceito:

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Ele passou a usar uma postura defensiva: não se abria. Às vezes, o colega até queria aproximar com uma intenção boa, mas ele já suspeitava ser alguma sacanagem, alguma armação e não se abria.

Essa fala mostra que a inibição social veio como consequência de um histórico de vida escolar marcado por rejeições e intensas críticas que geravam desconfiânças. Algumas pessoas com a síndrome não se permitem relacionar, muitas vezes, por consequência desse histórico de rejeição ocorrido principalmente no ambiente escolar. E o que será que existe nesse ambiente para que as situações de exclusão se intensifiquem?

Vinícius finalizou sua caminhada escolar sem qualquer diálogo e, portanto, sem qualquer transformação. Concluiu o ensino fundamental nessa escola e iniciou o ensino médio em uma instituição menor e menos reconhecida. Segundo os pais, foi muito bem recebido, tinha professores atenciosos, que gostavam dele e o ajudavam. Contudo, a amizade com pessoas da mesma idade nunca aconteceu. Ele convivia na escola com os alunos, mas não dialogava ou se relacionava.

Por mais que as situações vivenciadas nas escolas sejam diferentes para cada caso aqui apresentado, todas chegam a um denominador comum: a exclusão. E não foi diferente com Davi. Ao iniciar o ensino fundamental em uma escola pública, a Diretora do estabelecimento recebeu-o com diversas propostas de afastamento social: propôs jornada reduzida, ou seja, por não conseguir mantê-lo da forma como gostaria, no espaço escolar, optou por tê-lo o menor tempo possível na escola; além disso, recusou-se a deixá-lo próximo de outras crianças. Como? Impedindo que ele frequentasse os passeios escolares sem a presença de um acompanhante levado pela família e proibindo-o de participar dos momentos de recreio diários, conforme relataram os pais. Eles também destacaram que, apesar das dificuldades com a Diretora e do isolamento social vindo como consequência dessa situação, Davi tinha uma boa relação com seus professores, de carinho e atenção. Mas, devido à condição de não-convívio social a ele imputada, os pais mudaram-no para outra escola pública. Nessa nova escola, a maior preocupação era o nome para aquele conjunto de comportamentos diferenciados que Davi manifestava, isto é, a definição diagnóstica. A busca incessante e a pouca informação, gerou o diagnóstico errôneo de Altas Habilidades. Além da preocupação com o rótulo, os professores se mostravam inquietos com o fato de Davi se recusar a escrever. Em casa, os pais passaram a

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

estimulá-lo deixando papel e lápis livres para ele desenhar o quanto quisesse e, aos poucos, ele foi se interessando por temáticas específicas como bandeiras de países e escolas de samba, passando a representá-las em desenhos. Por insistir nessa atividade, começou a escrever na escola, porém, os agentes educacionais, não satisfeitos com sua coordenação motora, solicitaram que fizesse caligrafia, o que fez com que os pais interferissem de forma incisiva no modo de agir da escola, buscando impulsionar a ideia da tecnologia e da informática a fim de mostrar outras formas de aprender.

Assim como na escola anterior, apesar de algumas dificuldades com a comunidade escolar, principalmente colegas de turma, Davi se relacionava bem com certos professores, que o elogiavam e se orgulhavam por ele ser destaque em algumas disciplinas:

Ao mesmo tempo que existiam professoras que não sabiam lidar com ele, tinha outras que eram absolutamente apaixonadas por ele, até porque ele se sobressaía, né. Mas as crianças tinham uma certa dificuldade de se aproximar dele, porque ele era desengonçado na questão de habilidades físicas. Aí as crianças faziam uma fila atrás e imitavam. Tipo sombra assim, sabe? As crianças não chegavam muito e ele vivia, então, sozinho. Existia já uma certa perseguição assim, sabe? Mas tinha uns professores que tinham muita habilidade com ele, mas aí ele teve que sair dessa escola pública porque ia só até o quarto ano.

A Diretora da nova escola, na fala dos pais, apresentava uma rigidez militar, mas apesar disso compreendia os momentos em que Davi necessitava se comunicar ou se movimentar mais. Porém, houve a necessidade de mais uma mudança de escola, pois esta encerrava-se no primeiro ciclo do ensino fundamental. O garoto foi, então, encaminhado a uma terceira escola pública. Nela, de acordo com os pais, sofreu diversas manifestações de desprezo, críticas e chacotas; por isso, o deixaram por apenas seis meses. Davi relata que, além das críticas e desprezos que sofria, incomodava-se muito com a infraestrutura, comparando-a a um presídio:

Ali era claro que os professores não tinham um cuidado com os alunos. Parecia que enfiavam a gente lá e pronto. Além disso, parecia um presídio, a infraestrutura da escola era um presídio, tudo gradeado. Eu sofri horrores ali.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Cansados das dinâmicas encontradas nas redes públicas de ensino do Distrito Federal e por criarem utopias diante do ensino particular almejando melhor preparo para os futuros vestibulares, ao encerrar o Ensino Fundamental, os pais procuraram uma escola particular para Davi iniciar seus estudos no Ensino Médio. A escola foi uma escolha dele próprio. Ele foi bem recebido e se encantou. Segundo disse, foi a melhor escola pela qual passou, pois, além dos professores, conseguia interagir com alguns alunos. Conforme seu ponto de vista, isso foi possível porque a Direção e a Coordenação fizeram um trabalho para que ele fosse bem recebido desde o início.

Vale ressaltar a opinião de Davi sobre essa última escola em que estudou, salientando a contribuição que deu para sua vida a partir de então:

As pessoas passaram a me tratar de uma forma não tão diferente porque foi feito um trabalho na escola. A escola fez um trabalho, a faculdade fez um trabalho, todo mundo fez um trabalho. Hoje em dia eu sou uma pessoa super normal; se você me encontrar na rua, você não diz que eu sou Asperger, Autista, o que for, porque eu tô inserido na sociedade de um jeito que as pessoas se surpreendem. Se eu falar que eu sou Asperger as pessoas ficam chocadas porque já tem um pré-conceito de que o Asperger não socializa.

Davi teve a sorte de encontrar essa escola onde foi possível ter início o processo de superação de um problema de inadequação social que lhe era imputado. Ainda que tenha sido num estabelecimento de ensino de caráter privado, não se pode afirmar que o início de um sentimento de pertencimento deveu-se a uma diferenciação entre escolas públicas e particulares. As instituições sociais, em sua imensa maioria, estão imersas num caldo de cultura que extrai sempre o preconceito porque visa à padronização do gosto dos que irão sorvê-lo.

Início da superação

Ao encerrar o Ensino Médio, Enzo prestou vestibular para o curso de Geografia em uma faculdade particular do Distrito Federal. Os pais não solicitaram recurso especial para a realização da prova, recurso legal a que ele teria direito. Somente quando saiu a aprovação no vestibular é que os pais foram à instituição para explicar a situação diferenciada de Enzo que,

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

segundo eles, foi muito bem recebido pelo núcleo de acessibilidade do local. Os pais acreditavam que o filho estava inserido em grupos na faculdade, pois ia à casa de colegas realizar trabalhos e se comunicava com eles por telefone e meios virtuais. Contudo, não se comunicava ou fazia passeios com o grupo que não estivessem relacionados à faculdade, isto é, não ia a aniversários, festas comemorativas, restaurantes ou boates. Pode-se afirmar que havia maior acessibilidade naquele ambiente em que se encontrava, mas apenas no que se referia a aspectos acadêmicos. Enzo se disse satisfeito, pois, para ele, seus colegas escolares cumpriam seu papel. Contudo, manifestou desejo de ter amigos e não apenas pessoas para conversar sobre temas acadêmicos específicos.

Após a escola, Enzo encontrou algum amparo em companheiros de graduação, mas eram relações sociais mantidas apenas por estarem na faculdade. Ele afirmou que tinha um amigo, companheiro da faculdade, que dava atenção somente para os assuntos acadêmicos. Relatou ser uma amizade bastante diferente da que tinha com um amigo com a mesma síndrome. Para ele, amizade envolve aspectos que vão além do estudo. Enfatizou que ainda sentia falta de companhia, mesmo em casa, mas estava mais feliz por ter encontrado um amigo com quem podia agir de forma mais naturalmente, isto é, sem se preocupar em se adequar para atender à expectativa do amigo:

Eu gosto de estar no meio das pessoas, e gostaria de passar mais tempo com elas, com a minha família. Já falei pros meus pais que eu me sentia muito sozinho, que eu queria ter mais alguém perto de mim em casa. E eles falaram que iriam tentar, de repente, colocar a empregada todos os dias, pra me fazer companhia. Mas eu tinha vontade de ter mais amigos de uma forma mais natural, assim, uma amizade sem se preocupar com o que eu vou falar, se eles vão rir de mim ou não. Eu tenho um amigo recente com quem posso agir assim e é muito bom, mais tranquilo.

Próxima à experiência de Enzo, a saída da escola e entrada na faculdade foi um marco para aumentar um pouco mais a independência de Vinícius. Foi nessa época que encontrou o primeiro e único amigo, que tinha a mesma síndrome e fazia o mesmo curso. O maior anseio de Vinícius era ter um amigo para passear e conversar, assim como via sua irmã e outras pessoas de seu convívio. Sobre essa questão os pais relataram:

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Eu acho que ele está mais independente agora. E ele busca muito. Chega a brigar com a gente em casa, porque ele quer fazer do jeito dele. Uma das coisas que ajudou nessa independência foi nossa mudança de localização residencial, onde ele passou a conviver num espaço social mais denso e reduzido [...]. Arrumou um amigo que tem a mesma síndrome e por coincidência também faz o curso de geografia, só que em outra faculdade. E ele está muito feliz com esse primeiro e único amigo dele. Eles saem juntos, vão ao cinema, vão à piscina, jogam vídeo game. [...] Ele nunca teve esse amigo até ano passado. Esse sempre foi o grande sonho dele. O problema foi que sempre que ele buscava um amigo pra conversar, a pessoa não tinha interesse no assunto dele, que é um futebol, uma viagem, e ele não conseguia entrar no assunto dos outros, que era pra falar de balada, de menina, de bebidas. E quando ele ia falar do futebol, ou de um lugar que ele gostaria de conhecer, as pessoas chegavam a virar as costas e deixar ele falando sozinho. Isso ele sempre relatou. E até hoje é assim. Com a entrada na faculdade melhorou bastante, mas ainda existe isso.

180

Apesar de ter demonstrado maior independência, os pais relataram que a insegurança ainda era um sentimento recorrente em Vinícius, pois tinha receio do que iria encontrar no outro, devido também, ao seu histórico de rejeição, vivenciado principalmente nos contextos escolares.

A respeito de sua iniciativa para as relações sociais, ainda permeada pelo retraimento, o que vai ao encontro do depoimento feito pelos pais, Vinícius expôs o seguinte:

Faço perguntas sobre algo que eu acho que pode levar a pessoa a se interessar pelo assunto. Mas é difícil iniciar conversas. Eu fico pensando muito antes de perguntar, por receio de perguntar algo que não tenha um retorno ou que seja errado. Quando eles não se interessam por um assunto que eu iniciei, eles ignoram, ou já vão mudando de assunto. Aí eu fico mais retraído um pouco pra entrar nesse novo assunto. Eu fico buscando alternativas de como eu faço pra entrar nesse novo assunto. Muita gente diz que a conversa pode interessar mais ao outro do que a mim. Mas dizem que eu posso dar pelo menos palpites, mesmo que eu não consiga continuar o assunto por muito tempo. Hoje eu converso assim: Oi, tudo bem? Onde você mora? Onde você estuda? O que você gosta de fazer? Mas antes eu iniciava perguntando pra pessoa pra qual time de futebol ela torcia! (risos) Mas aí meu pai me explicou que isso não era muito legal, iniciar uma conversa com esse tipo de coisa. Tem que ser aos pouquinhos. E hoje eu já aprendi isso. Ter um pouco mais de atitude e acreditar sempre em mim mesmo. Que eu posso ir além. Pensar assim me deixa muito satisfeito.

Em uma de suas publicações na qual avalia o discurso de pessoas com Síndrome de Asperger, Roballo (2001) levanta a hipótese de que a dificuldade de comunicação da pessoa com a síndrome não diz respeito a problemas de linguagem pragmática ou dificuldades de atribuir

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

estados mentais aos outros, mas se mostra como uma resistência ao exercício de uma posição de autor autônomo e responsável. Para a pesquisadora, essa é a maior dificuldade do Asperger: ser reconhecido e se reconhecer como autor. Parece existir uma recusa de se tornar autônomo e de se responsabilizar pelo que é dito. A consequência disso é um retraimento social em que permanece o silêncio ou o emprego da fala repetindo a fala do outro como garantia para uma comunicação aceitável. A insegurança diante da aceitação do outro gera, então, um afastamento social.

A autora ainda destaca que um dos locais de maior exigência de comunicação é a escola e, por isso, talvez, grande parte dos diagnósticos sejam iniciados nessa etapa, quando se torna mais evidente a relação das crianças com Síndrome de Asperger com as regras do jogo social. A evidência de que o momento de saída do contexto escolar e o consequente engajamento em uma graduação proporcionaram conquistas acadêmicas e relacionais mais positivas, pelo ensino superior se mostrar menos rígido em suas determinações institucionais, permite repensar a comunicação como uma exigência formal e pouco flexível, com padrões estabelecidos.

Não foram encontradas pesquisas que abordem a vivência universitária para esse público no Brasil. O que se tem são decisões políticas de inclusão dos deficientes, de modo geral, sem estudos que tratem de experiências *in loco*.

O habitual passo seguinte à graduação é o mercado de trabalho. Segundo Maciel e Garcia Filho (2013), há poucos levantamentos bibliográficos no Brasil e no mundo sobre a situação de empregabilidade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. O aparato legal brasileiro teoricamente garante a inserção das pessoas deficientes no meio ocupacional; mas cabe lembrar que não é somente a existência de leis que permite que isso aconteça na prática.

Davi, dentre os participantes desta pesquisa, é o único que se encontrava em fase de se deparar com o mercado de trabalho. Ao encerrar seus estudos escolares, os pais salientaram que, em termos de relações sociais, a trajetória de Davi foi mais calma. Segundo eles, na faculdade, por ter feito o curso à noite, com pessoas mais adultas, conseguiu se relacionar melhor e com mais pessoas; formou grupo de amigos com os quais fazia passeios e se comunicava virtualmente, de vez em quando. Na ocasião das entrevistas, a maior preocupação dos pais era a atividade ocupacional que o filho poderia seguir.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

A entrada na faculdade foi um momento em que Davi se deparou com mudanças no que dizia respeito à sua independência e seus relacionamentos e, portanto, apresentou algumas dificuldades na adaptação:

No começo, a adaptação foi muito difícil porque você sai de uma escola em que todo mundo te conhece, todo mundo te acompanha e vai pra um espaço muito maior, onde você não sabe no que tá pisando, com quem você vai dialogar. Você sai de um espaço que todo mundo é meio que obrigado a conviver, meio um big brother. Você convive com 30 e poucas pessoas e é forçado a fazer tudo junto. Na faculdade, não. Foi muito estranho. É muita diversidade de idéias. Mas eu acabei gostando e fiz muitas amizades. Hoje, eu tenho 450 amigos no Facebook. São pessoas que às vezes eu não conheço pessoalmente, mas que eu compartilho gostos e nos relacionamos por isso. Agora, amigos mesmo são aqueles que eu tenho contato desde a infância. Eles são os filhos dos amigos dos meus pais. E como a gente não tem família aqui, eu os considero os primos que a vida me proporcionou. E é muito legal! A gente compartilha momentos bons, momentos ruins, tudo.

182

Davi relatou também que sempre teve vontade de fazer parte de grupos, mas passou por um histórico em que teve que conviver de forma muito individual. Então, considerava a sua individualidade, naquele momento, uma consequência do que vivera. Com suas palavras, explicou:

Ficar mais quieto é uma característica de qualquer pessoa. Algumas gostam de ficar quietos de vez em quando, outras não gostam de ficar sozinhas nunca. Eu gosto, de vez em quando. Eu batalhei muito pra ter a minha individualidade. [...] Porque eu tinha que entrar dentro de um grupo, eu queria fazer parte do grupo, mas como eu fui muito individual, muito individual a minha vida inteira, por conta das coisas que aconteceram comigo, eu acabei desenvolvendo uma individualidade apurada, mas eu gosto de fazer parte de grupos. Se eu não fosse individual, eu não conseguia aparecer diante do grupo. [...] Por isso que eu falo que eu me tornei mais individual. Mas eu era um individual a contragosto. Até os meus gostos musicais eu tinha que mudar. Eu me obrigava a ouvir certos tipos de música pra ser aceito em certos grupos, eu cobrava muito de mim isso. Eu era roqueiro alternativo e eu tive que me adaptar ao pop pra ser aceito.

Apesar de ter um discurso marcado por situações conflituosas pelas quais passou, principalmente no período escolar, Davi trouxe uma fala de conforto no que se referia à graduação que cursou e aos relacionamentos que estabeleceu. O que mais o incomodava naquele

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

momento de sua vida era o ingresso no mercado de trabalho que ainda resiste à contratação de pessoas deficientes e mais especificamente com síndrome de Asperger, na opinião do jovem. Ele disse que informava em seu currículo sobre sua síndrome, mas que já havia tentado ir a uma entrevista sem dizer o diagnóstico. Infelizmente, o resultado foi o mesmo: as empresas alegaram querer experiência, mas não se mostraram sensíveis para ensejar tal situação. Como complemento à questão da empregabilidade, Davi falou das relações sociais como uma forma de troca e fez uma crítica comparando o tratamento destinado aos deficientes físicos e aos Aspergers que, segundo ele, é uma síndrome limítrofe entre a normalidade e a anormalidade. Sobre essa questão, disse:

A questão do mercado de trabalho é o que mais tem me preocupado. As empresas têm muito medo de contratar Aspergers e eu não omito que sou um Asperger. Eu coloco isso no meu currículo porque eu tô cansado de mentir pras pessoas algo que eu não sou. Aí eu não tenho experiência de trabalho porque não me deixam entrar como um Asperger. [...] Eu queria que o pessoal dos empregos pudesse me enxergar de outra forma. Eu acredito que eu posso transformar os meus defeitos em qualidades. E eu posso mostrar pras pessoas. Por exemplo, eu sou Asperger, mas eu posso te ajudar nisso, nisso e naquilo, e você, sendo uma pessoa dita normal, pode me ajudar, nisso, nisso e em outra coisa. A relação é uma contribuição. A gente vai se contribuindo, um vai auxiliando o outro, isso é, todos somos um. Somos um grupo, somos uma sociedade, somos uma diversidade. A gente vai se somando. A questão é o seguinte: a sociedade está mais preparada pra lidar com alguém de cadeira de rodas, alguém que não tem um braço, que anda de muleta...mas com um Asperger não porque é muito próximo da normalidade. É um quase normal.

Pela fala de Davi constata-se que ele acreditava que seus defeitos podiam ser transformados em qualidades, o que seria uma forma de compensação. Vygotski (1997) se refere a uma força que surge de situações de debilidade, desabrochando as capacidades a partir da deficiência. A dificuldade de alguma função constitui o estímulo para sua elevação e essa compensação leva à transformação de um defeito em novas habilidades.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, o questionamento mais importante foi dirigido à forma como as pessoas se relacionam com as que apresentam a síndrome de Asperger. O isolamento social é visto como uma preferência das pessoas com essa síndrome, imputando-lhes uma dificuldade de relacionamento, sem observar a problemática como algo pertencendo à relação. No processo de diagnóstico, mais importante que rotular uma pessoa é conhecer como ela se constitui, o lugar social que lhe foi outorgado e, então, trabalhar sua compreensão por parte da sociedade, fortalecendo aspectos de seu desenvolvimento e não eliminando suas diferenças.

O isolamento social, segundo as exposições dos participantes, vem em decorrência de um histórico marcado por rejeições e críticas acentuadas, que inibem o contato social das pessoas com a síndrome. Por se comunicarem de uma forma diferenciada e ainda não participarem de contextos que pudessem guiar o aprendizado para a comunicação habitual, essas pessoas são tratadas com desprezo e, muitas vezes, de forma preconceituosa. Tem-se, então, pessoas que precisam se esforçar para parecer o mais igual possível à sociedade. O cenário identificado na pesquisa e que representou intensamente o preconceito, por meio do esforço para o enquadramento a uma dinâmica inflexível, foi a escola. Os resultados encontrados levaram a um olhar mais atento para a instituição escolar e fizeram emergir a questão: que princípios regem a escola e por que, embora idealizada, hoje, como espaço de socialização, não consegue cumprir essa função, precisamente quando mais o deveria?

Durante as décadas de 1920 e 1930, Vigotski já alertava para a supervalorização dos diagnósticos nos espaços escolares. Desde o advento do racionalismo científico, a medicina vem se enraizando em todos os contextos da vida humana. Normalizam-se as emoções, os comportamentos, a aprendizagem e as questões sociais. No âmbito educacional escolar, o diagnóstico veio, então, como uma ferramenta de representação da solução para os problemas da criança, facilitando com que a escola se isentasse de sua responsabilidade pedagógica, uma vez que a culpa é depositada no próprio aluno diagnosticado. A consequência dessa ação é um descrédito nas crianças, que passam a ser conhecidas apenas conforme o rótulo que lhes é dado (RAAD, 2007).

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Pode-se dizer que a associação da pedagogia à medicina criou uma situação perigosa. A escola começou a ser regida pela racionalidade médica e não pela racionalidade educacional que lhe é própria. Isso permitiu que a escola perdesse seu caráter humanizador, tendo como consequência a negação da convivência. A invasão da medicina não reconhece seus limites e com o uso do diagnóstico desenvolve o poder de categorizar e normatizar a vida. A escola, então, passa a se enriquecer de prescrições médicas e a se empobrecer de opções verdadeiramente pedagógicas. Os discursos médicos e pedagógicos misturam-se intensamente e o olhar clínico instituído busca entender a saúde estudando a doença. O espaço escolar apodera-se, então, do diagnóstico como objeto de sua prática pedagógica e a problemática é vista localizada somente no aluno. No caso da Síndrome de Asperger, a dificuldade de socialização é identificada como uma problemática originária no aluno com a síndrome, retirando a responsabilidade da escola sobre essa questão relacional. Hoje, a escola vale-se de seu papel socializador para sua manutenção.

Logo no início da pesquisa aqui relatada, foi observado que, ao mencionar questões de interação social dos jovens, eles e seus pais direcionavam os exemplos para situações escolares, normalmente, situações que abrangiam aspectos negativos de uma vivência. Enzo, Vinícius e Davi iniciaram suas caminhadas escolares precocemente, com o intuito de favorecer a socialização vista como deficitária pelos profissionais da saúde ou identificada como diferente e preocupante por alguns familiares. Porém, o ambiente escolar – hoje, entendido socialmente como o principal espaço de socialização fora do ambiente familiar e que, portanto, deveria proporcionar a vivência acadêmica e social em uma sociedade plural – é palco de perseguições, de descasos e de desentendimentos. As famílias optaram, assim, por fazerem seus filhos passarem por diversas instituições escolares e, de certo modo, expondo-os a mudanças constantes. O que parece acontecer é que, embora algumas escolas privilegiem um discurso de aceitação da diversidade, na prática, não se vê empenho para atender, pedagogicamente, às especificidades do desenvolvimento psicológico. O que se preza são alunos ajustados a uma proposta única de saber e ser. As escolas tendem a se entupir de formalismos e a cindir-se em burocracias, modalidades de ensino e grades curriculares, deixando para trás o aspecto educativo central: a convivência em grupos.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

Illich (1976) afirma que uma sociedade é convivencial quando os recursos e ferramentas culturais estão a serviço da própria pessoa integrada à coletividade e esta tem o controle sobre aqueles recursos e ferramentas, sem necessitar de um corpo de especialistas, o que permite, assim, a autonomia de sua vida. Está a racionalidade pedagógica sob controle da escola? Este trabalho permitiu identificar que a ferramenta utilizada pela escola é de outro setor e, que, portanto a sua aplicabilidade no espaço educacional impossibilita uma escola convivencial, favorecendo práticas de preconceito e exclusão. Como falar, então, que a escola é um espaço que favorece o aspecto social?

Ao expor o coletivo como fator de desenvolvimento, Vygotski (1997) reforça que o reconhecimento de infinitas possibilidades de existência humana permite ser viável o desenvolvimento de qualquer pessoa, na convivência colaborativa e cooperativa, em diferentes espaços sociais e culturais. No entanto, o caminho escolhido pela escola torna mais difícil o acesso dos diferentes. E existe esperança para a escola e os excluídos que a compõem? A luz para essa questão gira em torno de se admitir a possibilidade da diversidade de desenvolvimento, isto é, de se admitir a possibilidade do inesperado. Isso é proposto pela teoria de Vigotski ao buscar estudar em unidade as especificidades da criança e de seu ambiente social de desenvolvimento, o que favorece a pedagogia convivencial. O acesso dos participantes da pesquisa ao ensino superior foi um início do caminhar em direção a uma pedagogia convivencial. Não se pode afirmar, contudo, que isso foi realizado com plenitude. Mas existiu um primeiro passo em um espaço cuja estrutura ainda se mostra menos engessada.

Com base no que foi descrito até então, conclui-se que existe um comportamento intencional das pessoas com Síndrome de Asperger que demonstra resistência à interação e não um transtorno que lhes é intrínseco. Pode-se considerar que essa resistência seja decorrente de uma interação marcada historicamente por uma sociedade que lida com dificuldade com a diversidade. Isso permite dizer que o problema interativo da criança com Síndrome de Asperger não deve ser buscado exclusivamente nela, mas no exame minucioso das relações sociais em que se envolve. É importante perceber a relação pessoa-ambiente como unidade, o que impede que a causa do déficit de interação social seja localizada apenas em uma das partes, no caso, na pessoa com Síndrome de Asperger. O comportamento da pessoa com a síndrome é decorrente dos modos de relação que ela estabelece com o ambiente social do qual faz parte.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

REFERÊNCIAS

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

APA (American Psychiatric Association). *DSM V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Disponível em: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ARAÚJO, C. A. **Autismo – teoria da mente**. In: ENCONTRO ANUAL DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM AUTISMO E PSICOSES INFANTIS – GEPAPI. *Anais...* Belo Horizonte, MG, 1997.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT., 1981.

ATTWOOD, T. Strategies for improving the social integration of children with Asperger Syndrome. The Macgregor Medical Centre, Australia. *Autism*, 4(1), 85-100, 2000.

BERNARD-RIPOLL, S. Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. University of Kansas. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 22(2), 2007, p. 100-106.

BLEDSOE, R.; SMITH, B.; SIMPSON, R. L. Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger Syndrome. *Autism*, 7(3), 289-295, 2003.

BOTO, C. Civilizar a infância na renascença: estratégia de distinção de classe. *Cadernos da Pedagogia*, janeiro/julho, 2007.

FACCHIN, C. T. **O desenvolvimento da socialização nas crianças portadoras de autismo infantil e síndrome de asperger**. Monografia, Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2009. Recuperado em 3 de agosto de 2012, de <http://www.webartigos.com/artigos/o-desenvolvimento-da-socializacao-nas-criancas-portadoras-de-autismo-infantil-e-sindrome-de-asperger/66600/>.

GODOY, H. P. **Síndrome de Asperger**: revisão bibliográfica. Trabalho de aproveitamento de curso, Mestrado, Universidade Mackenzie, São Paulo, 1998.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

ILLICH, I. **A convivencialidade**. Tradução: A. Mota. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

ILLICH, I. **En el viñedo del texto - etologia de la lectura**: un comentario al “didascalicon” de Hugo de San Victor. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

KELLY, B. O. **Sujeitos invisíveis em salas especiais**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2012.

LEMES, L. C.; BARBOSA, M. A. M. Comunicando à mãe o nascimento do filho com deficiência. **Acta Paul Enferm**, 20(4), 441-5, 2007.

LOPES-HERRERA, S. A.; ALMEIDA, M. A. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 20(1), 37-42, 2008.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. P. Empregabilidade de pessoas com transtorno do espectro do autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger no Brasil. In: CAMARGOS JR., W. (Org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte, MG: Artesã, 2013.

POSTMAN, N. O. (2002). **O desaparecimento da infância** Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

RAAD, I. L. F. **Deficiência como iatrogênese - a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2007.

ROBALLO, S. **O outro lado da síndrome de asperger**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2001.

ROGERS, M. F.; MYLES, B. S. Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with asperger syndrome. **Intervention in School and Clinic**, 36(5), 310-313, 2001.

SCURLOCK, M. **Using social stories with children with asperger syndrome**. Master's Research Project. Faculty of the College of Education Ohio University, USA, 2008.

TUNES, E. O estudo do desenvolvimento. In: CORRÊA FILHO, L.; CORRÊA, M. E. G.; FRANÇA, P. S. (Orgs.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos – saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. Brasília: L.G.E. Editora, 2002.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). **Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: Edufscar, 2010.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: TUNES, E. (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2011.

MOURA, Camila Hernandez de; TUNES, Elizabeth. A pessoa com síndrome de asperger e seu ambiente social de desenvolvimento.



n. 19 (jul. – dez. 2015), dez./2015 – Movimento Epistemológico

TUNES, E.; PEDROZA, L. P. O silêncio ou a profanação do outro. In: TUNES, E. (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de la defectología**. Tradução: J. G. Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. (2008). A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista GIS**, (11), 23-36, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 5/10/2012.