



## O SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: ALGUMAS REFLEXÕES

Vilmara Mendes Gonring<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho discute, brevemente, acerca da presença de sujeitos 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), infere-se que o trabalho pedagógico, não apenas com discentes 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 docente, na criação e na transformação cultural e social e na valorização do sujeito como ser cognoscente.

**Palavras-Chave:** Síndrome de Asperger; Educação Inclusiva; Escola Comum.

### PATIENT WITH ASPERGER SYNDROME: SOME REFLECTIONS

#### ABSTRACT

This work discuss briefly about the presence of subjects with Asperger Syndrome at a common schools on the perspective of challenges and possibilities which should be considered by all the school community. Based on some assumptions of Historical-Cultural approach by Vigotsky (1994, 2000), it is inferred that pedagogical work, not only with students with disabilities, but also with all the subjects from common system of education, should have, as bottom line and as target the innovation and the effort on changes in teaching behavior, in the social and cultural creation and transformation, as well as in the appreciation of subject as a cognoscente being.

**KEYWORDS:** Asperger Syndrome; Inclusive Education; Common School.

### EL SUJETO PORTADOR DE SÍNDROME DE ASPERGER EM LA ESCUELA COMÚN: ALGUNAS REFLEXIONES

#### RESUMEN

Este trabajo discute, brevemente, sobre la presencia de sujetos con Síndrome de Asperger en la escuela común bajo la visión de los desafíos y posibilidades que deben ser considerados por toda comunidad escolar. Tomando como base algunos supuestos de abordaje histórico-cultural de Vigotski (1994, 2000), se infiere que el trabajo pedagógico, no sólo con alumnos con deficiencia, pero también con todos los sujetos del sistema común de enseñanza, debe tener como punto de partida y de llegada la innovación y el empeño en cambios de postura docente, en la creación y cambios cultural y social y en valoración del sujeto como ser cognoscente.

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia - Faculdades Integradas São Pedro (2002). Pós-graduação na área de Gestão Educacional. Atualmente, é Mestranda em Educação pelo PPGE/UFES, linha de pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: < vilmaramendes@yahoo.com.br >.



**Palabras-clave:** Síndrome de Asperger; Educación Inclusiva; Escuela Común.

### **Palavras iniciais**

A história, por muitos anos, mostrou que a deficiência costumeiramente foi considerada um impeditivo para a aprendizagem escolar (MAZZOTTA, 2001). Na contramão desta perspectiva, vêm 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 atualmente o mais importante artista plástico deste estilo, ele mostrou que sua limitação física não era obstáculo à produção do seu talento.

Lembramos também de Beethoven, que foi um dos maiores gênios da música de todos os tempos. Consolidada sua fama como pianista explosivo e inovador, aos 30 anos começou a compor. Sua sinfonia nº 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 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 capacidade de ver 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. Entretanto, todas estas pessoas, para além de suas limitações, muitas vezes impostas por um entendimento equivocado de deficiência, também escreveram suas histórias. (GOERGEN, 2013). Neste sentido, concordamos com a ideia de Vasques (2011) quando nos diz que

O homem [num contexto macro] 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. 2).

No âmbito desta reflexão, pensar o desenvolvimento humano como processo de apropriação histórico-cultural difere de pensá-lo como processo de atualização 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) afirma que a Teoria Histórico-Cultural entende que 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. Neste sentido, podemos inferir que o desenvolvimento não está pronto, que o humano é um sujeito em constante constituição. Esta concepção foi amplamente defendida por Vigotski (1994), que ensina, 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.

Neste contexto, nos desafiamos, neste artigo, a olhar pessoas com Síndrome de Asperger que, assim como Aleijadinho, Beethoven, Glenn Gould e Andrea Bocelli, também têm um conjunto de características que foram socialmente 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<sup>2</sup> ajuda a compreendê-los como sujeitos complexos, singulares, que possuem várias questões a serem desvendadas, que

---

<sup>2</sup> Optaremos pela utilização da grafia Vigotski, porém respeitaremos nas citações e referências a grafia utilizada pelos autores e editores.

podem não falar dentro dos padrões que nós construímos, mas que podem produzir outras possibilidades de comunicação. São 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 poderíamos, aqui, elencar. Esse conjunto de conhecimentos produzidos socialmente sobre o sujeito é que precisa ser visto como algo que ajude a pensar sobre ele, mas não como uma situação que não nos permite avançar. Podemos considerar que o sujeito com deficiência não fala convencionalmente, mas que há outras maneiras que podemos utilizar para que ele se comunique. Já temos um conjunto de conhecimentos produzidos sobre as pessoas com deficiência, mas é possível criar outros, através de um contínuo questionamento, para entender melhor esse sujeito que está em constante desenvolvimento.

Neste sentido, o processo de inclusão convida a olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, na busca pelos seus potenciais. 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: Qual o papel da escola comum para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência? Será que a escola é o único espaço onde a aprendizagem do conhecimento sistematicamente produzido pode acontecer? Essas e outras questões têm feito parte de nossas preocupações e têm dado a tônica de nossas pesquisas (DRAGO, 2012).

Partindo da perspectiva de que a escola e a sala de aula são os dois lugares do processo de ensino-aprendizagem, temos, nesta teia, uma grande diversidade de alunos que aprendem em locais diferentes, tanto dentro da própria escola e sala de aula, quanto em

outros locais, além da escola e sala de aula. 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 pode gerar uma relação paradoxal entre inclusão e exclusão, em 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 adaptar-se para atender a todos os sujeitos que dela participam - inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional. Assim, é necessário repensar uma abrangente educação inclusiva. Se Vigotski (1994) afirma 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 as gerações anteriores deixaram. O trabalho da escola, neste sentido, sempre é intencional.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva tem, como características principais, o ensino para todos, a qualidade de ensino, e a permanência na escola regular. 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 à 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 face ao outro e às suas capacidades, na criação e na transformação cultural e social desse sujeito e nas transformações curriculares e procedimentais, por exemplo. Essa inovação e empenho passam, conseqüentemente, pelo viés da formação docente, seja ela inicial ou continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os indivíduos, provoca e exige, da escola, novos posicionamentos. Além disso, é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que docentes aperfeiçoem 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, novos dispositivos que passem pela via do contágio, ou seja, criar mecanismos de formação que levem os docentes a se autoformarem, ao mesmo tempo em que contagiam outros

docentes a buscarem sua formação para, assim, aprimorar suas práticas. 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) convida a compreender o que vem a ser uma escola inclusivo-crítica, qual seja

[...] 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 projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; [...] 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).

Concordamos com o pensamento de Canário (2006), quando alerta para o fato de que, de acordo com 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 de que dispomos (ou julgamos dispor). O exercício prospectivo ganha pertinência na medida em que 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.

Nesse processo de formação, um dos aspectos que também precisa ser observado, dada sua abrangência e mutabilidade, é o público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. 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 sujeitos com deficiência aqueles que têm impedimentos em 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.

Apoiamo-nos, ainda, nas ideias de Drago (2011), quando salienta que, longe de ser uma moda efêmera, a Educação Especial objetiva garantir constitucionalmente o direito de todo cidadão a frequentar a escola. Para ele, a escola precisa respeitar as características/individualidade de cada discente, e cumprir seu papel social, tornar-se um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, sejam ou não possuidores 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.

Segundo Wing (1981), as características médico-biológicas 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, conduzindo 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. Deste modo, a atuação conjunta entre profissionais de Educação e de saúde mental é essencial, pois a evolução da criança deve ser observada não somente em seus parâmetros clínicos, mas também em seu cotidiano.

A pessoa com Síndrome de Asperger, que apresenta essas características, precisa se tornar visível sob o olhar de quem a aprendizagem ocorre ao longo da vida, já que o sujeito vai se constituindo na relação que estabelece com o outro e pelos processos de mediação, e nas oportunidades que tem de aprendizagem. É preciso entender que a diferença não é um impeditivo de aprendizagem, mas uma potência. Não desconsideramos que muitas questões aqui apresentadas ajudam a pensar o sujeito, mas precisamos nos desafiar a descobrir outras características que o sujeito com Síndrome de Asperger tem, e que ainda não foram descritas.

Neste sentido, cabe reiterar a importância do papel docente como mediador no processo ensino aprendizagem da criança com Síndrome de 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 (VYGOTSKY, apud ORRÚ, 2010, p. 9).

No estado do Espírito Santo, por exemplo, já se verifica hoje, grosso modo, um movimento nesta linha, de maneira que o processo de inclusão da pessoa com 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 profissionais da Educação, fórum de famílias, contratação de docentes especializados de Educação Especial para o trabalho colaborativo, contratação de estudantes 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 discentes com deficiência, 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 assumira como lócus de aprendizagem e produção de conhecimento para todos esses sujeitos. Como podemos perceber, no Estado do Espírito Santo há movimentos para que o direito à Educação seja garantido, principalmente para estudantes com maiores comprometimentos. Desafios emergem a todo instante, mas tentativas são constituídas nesta mesma via.

Em suma, o processo de escolarização de sujeitos com Síndrome de Asperger tem permitido compreender que, mesmo considerando que temos muitos desafios e caminhos a trilhar, o trabalho pedagógico pode ser realizado, desde que o sujeito passe a ser

visto como um ser que produz conhecimento, que aprende e se desenvolve, independente de características físicas, mentais, sensoriais, sociais, ou quaisquer outras peculiaridades.

### **Palavras finais**

O processo de inclusão escolar nos faz rever posturas, porque lidar com a diferença na escola impõe desafios para toda a comunidade escolar. Estes 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 profissionais da Educação e familiares estejam sempre preocupados em encontrar a melhor maneira para que o sujeito com Síndrome de Asperger aprenda. Segundo Orrú (2010), ao trabalhar com sujeito com Síndrome de Asperger, o docente deve utilizar instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural, para garantir assim, a construção de significados daquilo que ele 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 esses indivíduos no ambiente de sala de aula.

Por fim, entendemos que a inclusão escolar de sujeitos que apresentam Síndrome de Asperger, no contexto das salas de aula da escola comum, é um processo que precisa ser percebido, discutido, analisado e implementado, por ser uma possibilidade de reconhecimento desses sujeitos como seres históricos e sociais, que possuem direitos adquiridos e previstos na legislação e que, acima de tudo, são produtores de história e cultura, logo, também deixam sua marca social no contexto ao qual pertencem.

### **Referências**

ALARCÃO, I. **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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DRAGO, R. 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.
- \_\_\_\_\_. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- GEORGEN, S. M. **Para entender a Síndrome de Asperger**. Porto Alegre: Artmed. Revista Pátio, nº 65, fevereiro 2013.
- GIVIGI, R. C. do N. **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, A. F. S. **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.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Ibero-americana de Educação**, OEI, n. 53/7, p. 1-14, out. 2010.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librando. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000.
- VASQUES, C. 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, UFGRS, UFSCar, 2011.

VIEIRA, A. B. **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.

VYGOTSKY, L. S. **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.

**RECEBIDO EM 02 DE MAIO DE 2013.**

**APROVADO EM 10 DE JUNHO DE 2013.**