

Introdução

A inteligência deixou de ser entendida como inata, um marco monolítico e estável. Na actualidade, esse conceito socialmente construído tornou-se dinâmico (sujeito a movimento); podemos sempre potenciar competências novas. Ao longo da evolução das espécies, a inteligência evoluiu também e continua a desenvolver-se desde o nascimento.

A noção linguística de «inteligência» formou-se, de acordo com os dois vocábulos constitutivos do conceito. Ao termo *inte*, com o significado etimológico entre, foi aliado *eligere*, com o sentido de escolha. Trata-se da capacidade de compreensão, que nos permite escolher as melhores opções para as coisas e as ideias.

A teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner e de colaboradores do Project Zero, da Universidade de Harvard (EUA), nos anos 80 (mais precisamente a partir de 1979), foi introduzida por dois livros, *Frames of Mind* (1983) e *Multiple Intelligences - The Theory in Practice* (1993c, trad. esp. 1995, trad. bras. 2000). Terão causado grande impacto no meio académico americano. A possibilidade de existirem não uma, mas oito «inteligências» separadas e passíveis de acção conjunta, foi a sua opção. As inteligências visual, musical e/ou lógico-matemática de certas pessoas podem ser extraordinárias e a inteligência (inter) pessoal falhar.

Definida de forma ampla por aquele psicólogo do desenvolvimento, americano e auto-identificado progressista, a inteligência integra a criação de «produtos» (ou produções como uma peça televisiva) e a habilidade na resolução de problemas, valorizados em um ou mais ambientes culturais e comunitários (Gardner, 1983, p. x; 1993c, trad. bras. 2000, p. 14).

Nesse sentido, o espanhol C. Antunes (1998, pp. 8-10) salienta o fluxo cerebral necessário, para a realização de «façanhas» como, por exemplo, encontrar um caminho, tentar lembrar um percurso, realizado no passado, dito que nos tenhamos perdido, em Madrid. Todas as pessoas possuem um potencial cerebral, com ritmo e profundidade distinto, de inteligência espacial ou de outro modo predominante de ver o mundo.

Joseph Walters e Howard Gardner (1986; Gardner, 1993c, trad. bras. 2000, pp. 38-39) distinguem “inteligência” (potencial biopsicológico) de “domínio” (exs.: disciplina de psicologia ou ofício de investigador, praticado por psicólogo ou biólogo) e de “campo” de acção/reflexão (centro, trabalho como especialista em inteligência). De forma ampla, em casa e na escola, na fábrica e em outro contexto de vida social constituem-se janelas para o mundo e exige-se inteligência para viver e mudar. Importa potenciar, reconhecidas e estimuladas inteligências. Também se nos abrem janelas de oportunidades, mas não todos os dias. Em certas épocas de vida, ocorrem momentos óptimos de reconhecido arranque para diante.

Na presente comunicação, expõe-se a intervenção psicológica com rapaz, observado com competência de orientação espacial em rotas seguidas, numa cidade. Também se observam nele outras inteligências, em áreas numérica, de cálculo e de leitura (hiperléxico), sofrendo de «síndrome de Asperger», diagnosticado aos 4 anos. Segundo a mãe, o João foi preguiçoso para falar, embora leia, em voz alta, desde os 2 anos e meio.

Será feita alusão a uma menina com 10 anos, bailarina, diagnosticada com a mesma síndrome.

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, o menino manifesta dois modos de inteligência «superiores», elementos esses dissociáveis de inteligências (Walters & Gardner, 1986; Gardner, 1993c, trad. bras. 2000, p. 45) - cálculo e leitura. Possui, igualmente, áreas fracas, tais como linguagem (expressiva e compreensiva), autonomia e socialização, motricidade fina e motricidade global. Lê números, conta-os e lê letras, sem ter sido ensinado. O pai «parece-se muito com ele», no evitar relações humanas e no interesse por computadores.

Conhecidos fenómenos, como os apontados, de precocidade, de lesão cerebral e de alto desempenho, é possível vir a ser melhor fundamentada uma ou outra inteligência. Com a caracterização e Estudo de Casos da Síndrome de Asperger também se pretende complementar, por um lado, o diagnóstico de «autista» e de «autista sábio» e, por outro lado,

coloca-se a aceção - não consensual - de que o João manifeste comportamentos de sobredotação.

No DSM IV - TR (APA - 2002, pp. 80-84), as «perturbações globais do desenvolvimento» referem-se a afecções/disfunções (entre as quais a síndrome de Asperger), que ocorrem nos primeiros anos de vida, e integram limitações em competências de interação social recíproca, de comunicação ou a presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipados. De acordo ainda com a aceção tradicional, a inteligência medida por testes pode ser «normal» ou «superior», na síndrome de Asperger.

Na perspectiva neuro-biológica, conjuntos de genes podem levar à forte componente genética no espectro autista. Com as novas técnicas de imagem cerebral (o imaging), observados casos de autismo de tipo Asperger, encontram-se lesões na amígdala, hipotálamo e cerebelo.

Desde os anos 80, Lorna Wing, Uta Frith e Christopher Gillberg destacaram-se na caracterização dessa síndrome.

Aproximam-se dessa disfunção personalidades notáveis e controversas, no passado ou no novo século. Iremos referir-nos a Albert Einstein (1879-1955), ao escritor francês Georges Perec (1936-1982), ao excepcional escritor português José Régio (1901-1969) e à psicóloga, doutorada em ciências agrónomicas e animais Temple Grandin, já com cerca de 55 anos. Outras personalidades geniais têm vindo a ser consideradas, como sofrendo dessa disfunção: a escritora americana Donna Williams; o pintor van Gogh; o compositor Béla Bartók; o filósofo Wittgenstein; o actor Rowan Atkinson (Mr. Bean). Terão bem misturado inflexibilidade, rotina e fantasia.

Apresentam-se adiante Perfis Funcionais de Desenvolvimento (Vieira et al., 2001; Palha et al. 2001), que clarificam o enquadramento nosológico proposto, para diferenças graficamente observáveis (nosografia), nas síndromes autista e de tipo Asperger. Na observação da criança de 4 anos, por ausência de colaboração, utilizou-se o Autistic Behavior Interview - ABI (Entrevista sobre o Comportamento Autista) de Cohen e colaboradores (revisão de 1993). Foi realizada uma continuada observação em contextos de vida familiar e no Jardim de Infância (centro educativo).

1. Janelas de inteligência e sobredotação

Surge hoje como consensual, que as pessoas inteligentes foram já quase deuses, demónios ou até mesmo «loucos».

As concepções de inteligência são múltiplas e continuam a multiplicar-se, nomeadamente, valorizadas perspectivas cognitivistas, para funções de activação de atenção, codificação de informação e planeamento (Das, 1992, p. 73). J. W. Berry (1992, p. 53), entretanto, separou a área psicológica cognitiva (incluída a percepção sensorial) do funcionamento motor, social, emocional ou motivacional, cambiantes não reportados por si à inteligência. Essas são abordagens também tradicionais, para um escola conservadora, segundo uma visão uniforme (Gardner, 1993c, trad. bras. 2000, p. 13): um currículo básico, um conjunto de factos a conhecer (matérias escolares), em ausência de disciplinas opcionais.

Em alternativa, ao conceito monolítico e à concepção da escola unívoca, com Howard Gardner ou outros, passaram a considerar-se diferentes modos de se ser inteligente.

Poder auto-governar-se - mentalmente - é a aceção de Robert J. Sternberg (1992, p. 168; 1997, trad. port. 2002, pp. 19-26). Os modos de cuidar de si mesmo (governo) não são coincidentes; antes implicam o que as pessoas têm no espírito (Sternberg, 1997, trad. port. 2002, p. 19-20). Para Sternberg, as inteligências, modos preferidos de pensar ou estilos de pensamento - auto-governo mental - serão, também, formas de abordar o mundo e os seus problemas (ob. cit., pp. 22-24): monárquico, hierárquico, oligárquico, anárquico... Existem, ainda, de acordo com o psicólogo referido, indivíduos globais (dirigidos a questões vastas e abstractas) e locais (ob. cit., pp. 60-63).

Por sua vez, utilizar processos distintos, para faculdades díspares constitui a opção de

Douglas Detterman (1992, p. 76), para a sua apreensão de inteligência facetada.

Verifica-se, portanto, que desde a construção de testes, no início do século XX, a problemática da sobredotação e da inteligência têm vindo a interessar muito as pessoas. Adiante no tempo, em trabalhos apresentados à UNESCO em 1948 e em 1971, Jean Piaget (1973) considerou a inteligência como capacidade de invenção e de resolução de problemas, ou seja, como um "sistema operativo" ou um conjunto de "estruturas cognitivas" do ser humano, num dado momento de vida.

1.1. A preocupação de apoio a indivíduos com comportamentos de sobredotação

Em círculos de investigadores e de pais muito implicados na educação de filhos talentosos e/ou «muito inteligentes», é clássica a abordagem de Joseph Renzulli (1986b), que impôs a teoria dos três anéis à sobredotação, combinando a aptidão para algo, a criatividade na realização e o empenhamento na tarefa (motivação intrínseca). A sobredotação foi também definida por Robert Sternberg (1991) como a aptidão para usar as estratégias intelectuais básicas, aliada a um alcance superior. Recentemente, Sternberg (1997, trad. port. 2002, p. ix) contrapõe o estilo de pensamento à aptidão, dando àquele conceito reconhecido valor: Modos como preferimos utilizar as aptidões que temos.

O valor conferido à «sobredotação» surgiu, mais propriamente nos EUA, quando Dorothy Sisk (1981) editou um Annual Program Report for the Office of Gifted and Talented, relatório elaborado em Washington, pelo Departamento de Education. Mas já ao longo dos anos 70, tempos áureos dos estudos criativos em países ocidentais -, muitos sobredotados foram seleccionados e integrados em programas específicos, naquele país.

Nessa época, o Relatório de Sydney Marland (1972), antigo director do Departamento de Educação dos EUA, considerou, pela primeira vez, seis possíveis áreas de sobredotação (únicas ou passíveis de estarem combinadas), em que quatro delas são categorias, que pretendem descrever capacidades "de processo" e outras duas "de realização"/produto: (1) capacidade intelectual geral (envolve capacidades relacionadas com o pensamento abstracto, lógico e crítico, bem como elevadas compreensão e memória); (2) uma aptidão académica específica (enfatiza a rapidez de aprendizagem, para um desempenho excepcional na escola); (3) capacidade de pensamento criativo ou produtivo (inclui o pensamento divergente, sendo elaboradas e desenvolvidas ideias originais); (4) liderança (reconhecendo líderes sociais ou académicos); (5) capacidade em artes visuais ou performativas (sendo integradas, nesta categoria, as artes plásticas, música ou literatura); (6) capacidade psicomotora (destacável em indivíduos com óptimo desempenho em actividades, que exijam rapidez, ou coordenação psicomotora).

Em 1976, o Congresso Americano eliminou os fundos económicos para programas de sobredotação, somente na área psicomotora, justificando-o a partir dessa área ser amplamente servida nos programas escolares.

Sem dúvida, que o Relatório de Sydney Marland constituiu um apoio efectivo à educação, em condições de existirem estudantes sobredotados. De acordo com esse Relatório, apresentado em 1972, esperar-se-ia encontrar entre 3 e 5% de sobredotados na população-alvo. Actualmente, chegam a considerar-se existirem 5% a 15% de indivíduos sobredotados na população. Entretanto, outros autores viriam a acrescentar a essas categorias a sobredotação afectiva, por relação sensível a pessoas e a situações (Salles, 1982). Por último, não é possível deixar de referir Howard Gardner, o psicólogo vivo, que alcançou maior notabilidade, depois de Piaget, desde que criou o conceito de "múltiplas inteligências" (Gardner, 1983), tendo por base sete modos de ver o mundo, segundo as seguintes categorias (Gardner, 1993c, pp. 22-29): (1) linguística e lógica; (2) matemática; (3) espacial; (4) musical; (5) corporal-cinestésica; (6) interpessoal; e (7) intrapessoal (ob. cit., pp. 73-276). Para Gardner existirá já mais um modo diverso de sermos inteligentes – inteligência naturalista (Gardner, 1995, cit. por Revista Patio-Pedagogia em destaque, em rede) As janelas de inteligência abrem-se. Foi incluído esse modo naturalista, próprio de biólogos, bioquímicos ou botânicos e referido Charles Darwin, como um expoente nessa área. Pode-se inferir (ou não) sermos únicos e partilharmos inteligências com outros:

«A inteligência naturalista refere-se à habilidade de reconhecer e classificar plantas, minerais

e animais, incluindo rochas e gramíneas e toda a variedade de fauna e de flora. A capacidade em reconhecer artefactos culturais, carros e ladrões, também se pode basear na inteligência naturalista. (...) Algumas pessoas, desde a mais tenra idade, são muito boas em reconhecer e classificar produtos manufacturados. Por exemplo, todos nós sabemos que crianças de 3 ou 4 anos são melhores que a maioria dos adultos, no que diz respeito ao reconhecimento de dinossauros» (Gardner, 1995; cit. por revista Pátio)

A janela espiritual ou experiencial é o derradeiro modo de inteligência; tratar-se-á de uma meia inteligência, não cumpridos os requisitos das outras oito inteligências (Walters & Gardner, 1986; Gardner, 1993c, trad. bras. 2000, p. 46). E a inteligência pictórica? De acordo com Gardner, essa não é uma inteligência, ainda que agregue e venha a consumir laços entre a inteligência espacial, cinestésico-corporal e intrapessoal.

Também não há inteligências artísticas e não artísticas (Gardner, 1993c, trad. bras. 2000, p. 46): Todos podemos usar uma inteligência, de modo artístico e/ou científico.

Em suma, para Walters & Gardner (1986), assumida a opção por Gardner (1993c, trad. bras. 2000, p. 37), a palavra inteligência não é mágica e a sobrevalorização das áreas linguística, matemática e lógica (ob. cit., p. 18) são o reflexo da nossa cultura ocidental e da excessiva valorização de testes de inteligência (ob. cit., pp. 17-18). Acresce, a crença do Ocidente americano no melhorismo, ou seja, o entendimento, por convicção, na operacionalidade da ajuda de cérebros na política de guerra dos EUA. Gardner acrescentaria: «Chamar algumas (inteligências) de 'talento' e outras de 'inteligência' revela esse preconceito (pedestais para inteligência lógica e linguagem, ênfase no QI e melhorismo). Chame todas de 'talentos' se desejar, ou chame-as todas de 'inteligência'.» (ob. cit., p. 37).

1.2. A inteligência prática

Importa não esquecer ser necessária inteligência prática – segundo um ou outro procedimento cognitivo: o tipo de problemas práticos, que a pessoa comum, racional (ou irracionalmente) enfrenta, diariamente (Krechevsky & Gardner, 1990). Também importa ensinar o que as pessoas preferem fazer, mas de acordo com o seu estilo de pensamento (Sternberg, 1997, trad. port. 2002, p. x). Por exemplo, como pôr um rádio a funcionar? «Como é que isto funciona?». Dando um exemplo concreto, quando temos que aprender a pôr a trabalhar um aparelho eléctrico novo, existem estratégias cognitivas particulares. Há pessoas que tentam, por tacteamento, combinando a leitura do manual com um seu jeito particular (inteligência cinética). Em casos extremos, certos indivíduos seguem rigorosamente as instruções para chegarem a dominar o aparelho (inteligência linguística), enquanto outros não têm método e tentam, quase sempre, aprender à sorte, carregando em botões, aleatoriamente. Outras pessoas nem ousam arriscar e afirmam, rindo: "Eu sou um desastre com máquinas." (CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE, 1999).

2. Autistas Sábios

Na literatura da especialidade francesa, o termo «idiota» - Quociente de Inteligência próximo de 25 – referiu-se, para considerar uma pessoa não educável, mesmo com supervisão. Contudo, quando a «idiota» se acrescentou «sábio» (Ajurriaguerra, 1970, trad. bras. 1983, p. 699), ou seja, competente (learned one), passaram a tomar-se em atenção pessoas brilhantes numa área como cálculo. De forma ainda tradicional, Gardner (1993c, trad. bras. 2000, p. 14) entende por idiota sábio (na aceção francesa, idiot savant) o indivíduo mentalmente deficiente com um talento (ou inteligência) altamente especializado em determinada área, tal como o cálculo rápido, memória ou execução musical.

Todavia, foi Bernard Rimland, em 1978, que passou a utilizar a terminologia «autista sábio», a partir do seu artigo em revista Psychology Today (Edelson, 1995). Teve um filho, Mark, pintor excepcional e autista. Outra menina autista, Nadia (Selfe, 1977; cit. por H. Gardner, 1983, pp. 189-190), já foi aproximada de Rembrandt, mas ao começar a falar, já com 9 anos, perdeu essa competência. É possível que a linguagem, determinante no desenvolvimento adequado, interfira com a capacidade de retratar o mundo como se vê. Em alternativa, Gardner pensou tratar-se de predisposição espaço-visual, comum a outros autistas sábios, que falam línguas estrangeiras, jogam xadrez, ou cantam bem sem ajuda (Gardner, 1983, pp. 189-190).

Sem dúvida, que existem ilhotas sãs (Ajurriaguerra, 1970, trad. bras. 1983, p. 706), áreas de competência em certos autistas - «autistas sábios». São cerca de 10% dos autistas (Grandin, 1995, trad. fr. 1997, pp. 50-51).

2.1. O autista sábio e o enigma da inteligência

O enigma contraditório da inteligência é, precisamente, o autista sábio. Não existe consenso na explicação das suas competências mnésicas e cognitivas extraordinárias. Serão eles - um dia - a permitir esclarecer muito mais o conhecimento da memória ou da cognição?

Também Bernard Rimland (1971; cit. por J. Ajurriaguera, 1970, trad. esp. 1982, p. 669) foi quem aproximou o paradoxo - a sobredotação (capacidade específica congénita) e o autista sábio. J. Goodman (1972) adoptou o mesmo termo não pejorativo, em atenção à competência em área restrita, em ambiente inanimado. Sempre se conheceram (e continuarão a conhecer) adultos cujas relações sociais, interesses e emocionalidade não os afastam da criança grande.

Podem adorar “bonecos” como Star Treks em 3 dimensões ou kismets respondentes, ou seja, computadores, a que se pretenderam acrescentar sinais emocionais, no Massachusetts Institute of Technology – MIT, nos EUA. Temple Grandin (1995, trad. fr. 1997, p. 15) apaixonou-se por Star Treks, mas também por animais e máquinas.

Pessoas como essa psicóloga possuem uma complexidade intelectual soberba, ainda que a sua a linguagem (pragmática, melodia e ritmo) possa ter sido reduzida na infância.

Lorna Wing (1981, p. 117) viu crianças com aquela síndrome sujeitas a uma vulnerabilidade frágil e a uma patética infantilidade.

Enquanto, os memorizadores de dicionário serão igualmente autistas, também se apostou mais, no século XX, na aptidão para o cálculo ou para a mecânica (Ajurriaguerra, 1970, trad. bras. 1982, p. 671). Durante a II Guerra Mundial, foram empregues dois matemáticos sábios – autistas – pelo governo inglês (Pearce, 1988; cit. por L. Warren, 1996). Também existem pessoas, mas muito poucas, capazes de responder à pergunta: «Que dia da semana foi 22 de Maio de 1961?». «Segunda feira.». Essa é uma memória de calendário. Outras pessoas, igualmente raras, serão capazes de dizer os nomes ou aniversários daqueles que não vêem há muitos anos. Podem, inclusive, ser incapazes de ler ou de escrever, ou de utilizar essas competências com fluência.

Ficou conhecido nos media americanos o matemático (calculador) Jerry Newport, um autista sábio (Perez & Correia, 2002, pp. 51-54). Autêntico génio, ele apareceu primeiro num programa televisivo americano – 60 Minutes. O seu dote matemático e de memória (não sendo nem visual nem associativo), chamara a atenção de muitas pessoas. Não conseguiu trabalhar, até deixar de se fazer acompanhar por um papagaio. O momento de viragem na sua vida ocorreu (de acordo com a sua performance televisiva), quando viu o filme Rain Man (Levinson, 1988), que conta a narrativa de vida de Kim Peek, outro autista sábio (Perez & Correia, 2002, p. 53), capaz de memorizar estatísticas de jogadores de futebol, a lista telefónica e de contar cartas em Las Vegas. Nessa época, nem ia à casa de banho só, nem sabia o que comer ou vestir. No filme, também é pedido a Raymond (personagem, representada pelo actor Dustin Hoffman), que multiplique, mentalmente, 4,343 por 1,234. Tal como o actor, Jerry respondeu alto e sem hesitar (antes daquele), na sala de cinema: 5,359,262. As pessoas olharam-no e ele acrescentou, admirado: «Oh! Eu sou autista.». Se possui uma memória de computador (Gardner, 1983, trad. esp. 1993, p. 212), não possui afeição?

3. Morte cerebral programada e competências superiores

A palavra, de origem grega, apoptosis, traduz-se por apoptose, ou seja, morte cerebral de zonas encefálicas iniciais, primitivas. Em inglês ou espanhol, mantem-se apoptosis.

Depois dos anos 70, concebe-se que para certos períodos do desenvolvimento fetal, um feto masculino possui genes, que provocam que o corpo da mãe produza testosterona fetal

(hormona), influenciando no seu cérebro, «masculinizando-o» (Baron-Cohen, 1998). Noutros termos, os níveis circulantes no feto dessa hormona masculina afecta (significativamente) o processo de migração de células para o córtex cerebral, atrasando esse processo. Níveis muito elevados de testosterona fetal implicam lentidão na migração celular (Caldas, 2000, p. 28).

Assim sendo, as aptidões, talentos ou dons estão em causa, antes do nascimento; são atrasadas partes do corpo em desenvolvimento e aceleradas outras. Para além de gerar o comportamento sexual masculino, o cérebro fetal «masculinizado» pode implicar a futura «superioridade masculina», para questões espaciais (estruturação e orientação espacial) e o seu atraso em termos linguísticos.

Todavia, o João lê qualquer palavra e alude ao nome de sinais ortográficos, com uma pronúncia modulada. Decifra os símbolos, com uma memorização visual muito eficaz. Por vezes, não compreende o que lê, o seu significado.

Para o explicar em termos de apoptose, importa referir que, durante o desenvolvimento fetal, no extremo superior do tubo neural, se desenvolve o cérebro, com a forma de um bolbo, em espiral. Sete semanas depois da concepção, são visíveis partes importantes do cérebro, incluindo o córtex cerebral rudimentar. Assim sendo, ao desenvolvimento humano, no cérebro imaturo do feto, a apoptose fortalece conexões entre células funcionando, portanto, como uma poda sináptica.

4. Aproximação ao Síndrome de Asperger, referido o desenvolvimento do João

Ao contrário da Mariana, o João é uma criança diagnosticada como «sobredotada», aos 3 anos e 7 meses. Sem gatinhar, o menino andou a partir dos 10 meses e, aos 12 meses, diria «mãe» e «pai». Em breve, já seria capaz de repetir canção infantil - cantando - «Os três palhacinhos...», que a mãe lhe trauteava, embora não desenvolvesse a linguagem oral. De todas as inteligências destacadas por Gardner (1993, trad. bras. 2000, pp. 15, 22-29), a inteligência musical é a que mais cedo se deixa observar (ob. cit., p. 22-23). O mesmo autor, psicólogo e músico enfatiza, que autistas não verbais (que não falam), podem tocar um instrumento musical (ob. cit., p. 23). Já os vimos cantar bem, possuindo linguagem limitada, na adolescência.

Posteriormente observado por uma das autoras, em situação de consulta psicológica, em centro educativo (Jardim-de-Infância) e no seu contexto primário de vida, o João foi identificado autista de tipo Asperger: observaram-se comportamentos obsessivos e estereotípias, anomalias «globais» (em português, pervasive não tem tradução consensual) no comportamento sócio-emocional e na comunicação (McAlonan et al., 2002, 127, pp. 1594-1606).

5. No continuum considerado: Da síndrome autista à síndrome de Asperger

A hipótese de existir um continuum no autismo é antiga: E. J. Anthony (1967; cit. por J. Ajurriaguerra, 1970, trad. bras. 1983, p. 675) ou E. Schopler e colaboradores (1971; cit. por J. Ajurriaguerra, 1970, trad. bras. 1983, p. 675) foram dos primeiros a adoptá-la.

O início do autismo é, geralmente, mais precoce e o prognóstico futuro é menos promissor do que no caso de diagnóstico de síndrome de Asperger (autismo de alta funcionalidade). Na acepção clássica de van Klevleren, o «autismo infantil precoce» observa-se no primeiro mês de vida, enquanto a «psicopatologia autista» (como a síndrome de Asperger) só se observa aos 3 anos, ou mais tarde. No primeiro caso, a linguagem, quando ocorre, só vem depois do andar; no segundo caso, a criança pode tentar comunicar de modo inadequado. Os problemas sociais e de comunicação são, portanto, mais severos no autismo precoce e os interesses circunscritos são menos notáveis. Em tais condições, o desenvolvimento da linguagem de autistas afasta-se mais do esperado do que em indivíduos do tipo Asperger (Grandin, 1995, trad. fr. 1997, p. 52).

Lorna Wing (1991) refere, que para o clínico van Klevleren, em 1971, já o olhar foi considerado evitante em Aspergers, ainda que não seja pobre, como em autistas precoces, para quem as pessoas não existem.

Quando é realizado um teste de inteligência, o quociente de inteligência (Q.I.) verbal revela-se menos elevado do que o Q.I. de realização, o que corresponde ao inverso na Síndrome de Asperger. Globalmente, as capacidades cognitivas, presentes em pessoas com essa perturbação, são superiores às de autistas (ob. cit., trad. fr., p. 52).

Também, no autismo, se encontram modos menos desajeitados e, finalmente, se as perturbações neurológicas são menos raras no autismo, também as histórias familiares manifestam, que membros da família tiveram ou têm vidas menos positivas (Folstein & Rutter, 1977).

Essas considerações, formuladas por Gillberg (1998), não impediram Uta Frith (1991; Perez & Correia, 2002) de reconhecer um toque ou ruído autista na síndrome de Asperger.

5.1. Do autismo de baixa funcionalidade ao autismo de alta funcionalidade

Enquanto autistas sábios e/ou autistas de baixa funcionalidade vivem no seu próprio mundo, no autismo de alta funcionalidade vivem no nosso mundo, mas à sua maneira (Van Krevelen, 1971; cit. por L. Wing, 1991, p. 99).

A baixa funcionalidade em criança não impede, que o autista venha a adquirir, mais tarde, na idade adulta, alta funcionalidade.

Na síndrome de Asperger, encontra-se a forma suave e de alta funcionalidade do espectro autista (Gillberg, 1998; Bauer, 1996). Contudo, é possível, que uma criança com a Síndrome de tipo Asperger (tal como um autista de baixa funcionalidade) fuja e sofra danos por condições sociais adversas.

5.1.1. Autismo de baixa funcionalidade

No limite, casos de autismo de baixa funcionalidade implicam ausência de linguagem expressiva e baixa compreensão da linguagem. Indivíduos, que nunca chegam a aprender a falar, têm perturbações neurológicas muito graves, observáveis em exames neurológicos de rotina. Também neles se observam mais casos de epilepsia do que em autistas de tipo Kanner ou de tipo Asperger (Grandin, 1995, trad. fr. 1997, p. 53).

Assim como crianças de baixa funcionalidade nem sempre manifestam quaisquer perturbações, até aos dois anos, nas «perturbações desintegrativas do desenvolvimento», o desenvolvimento é normal (em termos de aquisição pré-linguística e de comportamento social), mas só até essa idade. As suas emoções podem ser sentidas de forma adequada, porque as regiões do cérebro, que se lhes ligam, já tiveram tempo de se desenvolver até aos 2 anos (ob. cit., p. 55). A amígdala funciona desde o nascimento (LeDoux, 1996, trad. port. 2000, s/ data; cit. por R. Carter, 1998, trad. esp. 1998, p. 23).

Em tais condições psicopatológicas, as crianças podem deixar de falar, de compreender o que se lhes diz e de poder atingir a realização de gestos e hábitos quotidianos, precisando de viver em ambientes protegidos. Tornam-se autistas de baixa funcionalidade, segundo Temple Grandin (1995, trad. fr. 1997, pp. 52-53), uma autista de alta funcionalidade. Manifestou problemas graves, mas logo desde o nascimento. Grandin aprendeu a falar cerca dos 3 anos e meio, com ajuda de terapia da fala intensiva. Em casos pouco comuns como o seu, houve melhoria sócio-emocional espantosa (passando de baixa a alta funcionalidade), porque a mãe intuitiva e um professor de ciências estimulante, (entre outras condições) a ajudaram. Programas intensivos são aconselhados ao momento da perda da linguagem. Posteriormente, por vezes, programas mais calmos (sem sobrecarga sensorial) são preferíveis (ob. cit., p. 53).

Tal como em outras síndromes, quanto mais tardia é a regressão, pior será o prognóstico.

6. Enquadramento nosológico e nosográfico das duas síndromes

Testar é um processo estático, por contraponto a avaliar (dinamicamente), dito que implique compreensão do outro e interpretação (inter)subjectiva.

Não existem testes médicos para o diagnóstico de autismo. Para o estudo actual, o João também não pode ser testado por meio de instrumentos habituais de avaliação da inteligência. Não colabora. Outras crianças têm lesões muito graves, impeditivas de avaliação formal. Em bebés, muitos testes não fornecem (nem pretendem fornecer) valores de Q.I..

Com os Perfis Funcionais de Desenvolvimento (Palha et al., 2001; Vieira et al., 2001), adiante expostos, pretende-se clarificar enquadramentos nosológicos difundidos. Como foi apresentado, com o DSM IV (APA, 1994) retomou-se a concepção de Hans Asperger, um pediatra vienense, sobre certos indivíduos observados em 1944. Por seu lado, Gillberg (1998) e Szatmari (1991, cit. por S. Ehlers & C. Gillberg, 1993) conceberam critérios distintivos úteis.

Por acréscimo, a avaliação por Perfis funcionais ultrapassa o recurso tradicional a Testes e Escalas de Desenvolvimento clássicas: Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil, Escalas Cattell de Inteligência para Crianças... Essa é a alternativa actual, nomeadamente, para a avaliação da linguagem, como as Escalas de Desenvolvimento da Linguagem de Joan K. Reynell (1977), dirigidas a crianças dos 6 meses aos 6 anos. Um Perfil Funcional constitui um modelo, considerado função a função, em que é possível observar a rapidez do desenvolvimento, desde que sejam seguidas as sequências desenvolvimentais conhecidas. Nessa abordagem, a intervenção decorre de avaliação compreensiva.

Nos perfis desenvolvimentais, nem sempre se colocam diferenças nítidas, entre as duas síndromes. De acordo com o quadro adiante apresentado, as únicas divergências persistentes, nas duas síndromes, situam-se nas funções de cognição verbal e não verbal (CV e C nV).

Áreas de Desenvolvimento

M G

M F

S

A

C V

C nV

Síndrome de Asperger

NQV

NQV

Q≠

Esp.≠

N

N

Síndrome Autista

NQV

NQV

Q¥

Esp.¥

N¥

Legenda:

M G - Motricidade global A - Autonomia

M F - Motricidade fina C V - Cognição verbal

S - Socialização C nV - Cognição não verbal

N - normal, convencional. ¥ - perturbação quantitativa; em défice; deficitário; baixo.

Q - perturbação qualitativa. V - muito variável, dependendo de múltiplos factores.

Esp - Específico, peculiar.

As áreas consideradas (funções), são motricidade global (MG), motricidade fina (MF), socialização (S), autonomia (A), cognição verbal (C V) e cognição não verbal (C nV)

Para a motricidade, tanto a função MG como a função MF permitem registarem-se avaliações «normais» (de acordo com a convenção estatística - N), ainda que sujeitas a perturbações qualitativas (Q) e muito variáveis, dependendo de múltiplos factores.

A função socialização (S) indica esta não ser adequada, por perturbação qualitativa (Q) e perturbação quantitativa (em défice; deficitária; baixa), simbolizada por seta dirigida para baixo.

Por sua vez, a categoria A – função autonomia - obedece à própria especificidade (Esp) de uma criança em contextos diversos e, novamente, a seta é dirigida para baixo.

A função comunicação verbal (CV) distingue, como se disse, as duas síndromes. Na síndrome de Asperger, tende a ser «normal» (ou «superior»), enquanto na síndrome autista se observa perturbação quantitativa assinalável por seta.

A função comunicação não verbal (C nV), novamente «normal», para os indivíduos com o síndrome Asperger, é «normal» ou quantitativamente «baixa», na síndrome autista.

Também existem estudos da linguagem nas duas síndromes. Trata-se da capacidade de comunicar pela palavra, por recurso a certos órgãos do corpo. A fala tratará antes da utilização individual de fonemas, palavras e regras gramaticais de uma língua.

Se atendermos à linguagem, nos Perfis Funcionais de Desenvolvimento, são discriminados o Estádio Pré-Linguístico (até aos 30 meses) e o Estádio Linguístico complexo (depois dos 30 meses), sendo associadas áreas de desenvolvimento cognitivo (jogo, atenção, imitação) e áreas afectivas e sócio-emocional (para com pais, pares ou o avaliador).

No Perfil funcional, constituem itens do Estádio Pré-Linguístico condições desenvolvimentais de linguagem compreensiva/receptiva (função LC), como o entendimento de «não», «adeus», nome próprio, palavras em contexto, nomes familiares, acções simples, ou respostas a perguntas como «Onde está o ...?». Contrapõem-se a LC certos critérios LE, não verbais (olhar para um objecto mencionado ou realizar algo convencional com um objecto).

Se nos fixarmos nas funções (sujeitas à discriminação em itens) LC e LE, para observar crianças autistas ou crianças com a síndrome de Asperger, com mais de 2 anos e meio, captamos divergências globais. Quando adquirem a linguagem, essas crianças têm, muitas delas, mais de 3 anos e meio.

No Estádio Linguístico, de LC, a compreensão de questões («O que é...?», «O que está a fazer...?», «Onde está?», «Como...» ...) inclui itens relativos ao fornecer explicações a questões não compreendidas.

Por sua vez, nesse Estádio, de LE exige a utilização de repertório lexical, tal como termos de contraste (ex.: mais e menos), pronomes (ex.: meu, eu, tu, isto...), ou advérbios (ex.: aqui, ali). As relações semântico-sintácticas pressupõem a construção frásica (ex.: sujeito, verbo, complemento, ou a utilização de diferentes tipos de frases (ex.: declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas). Para a produção do discurso, os processos fonológicos, que o Perfil funcional contempla, podem ser enunciados: produção de grupos consonânticos, estrutura silábica adequada de frases e perturbações (delecção, assimilação e substituição). Não é eliminada, para o modelo actual de Perfis funcionais, a fluência, articulação e inteligibilidade do discurso, durante a avaliação linguística. Outros exemplos podem ser dados, no que se refere a aspectos de desenvolvimento linguístico pragmático, para avaliação: conversação mais ou menos prolongada; declarações espontâneas, por resposta e contingentes; início, manutenção e finalização de assuntos (do passado, do presente e do futuro), acrescentada nova informação; contar histórias...

Pode ser construído um esquema similar ao dos Perfis funcionais, anteriormente analisados: Linguagem Compreensiva (LC)

Áreas de desenvolvimento

Semântica

Consciência
Fonológica

Morfo-Sintaxe

Pragmática

Síndrome de

Asperger
NQ NV N NVQ

Síndrome

Autista

¥

¥

¥

¥

Linguagem Expressiva (LE)

Áreas de desenvolvimento

Fonética

Léxico

Morfo--Sintaxe

Semântica

Consciência

Fonológica

Pragmática

Discurso

Síndrome de Asperger

NV

N

N

NQ

NQ

NVQ

NQ

Síndrome Autista

NV

¥

V¥

¥

¥

¥

¥

Legenda:

N - normal, de acordo com convenções estatística e clínica.

Q - perturbação qualitativa.

V - muito variável, dependendo de múltiplos factores.

¥ - perturbação quantitativa; em défice; deficitário; baixo.

De acordo com o Perfil funcional de avaliação considerado, observa-se que a LC integra os parâmetros seguintes: (1) semântica; (2) consciência fonológica; (3) morfologia-sintaxe; e (4)

pragmática.

Na síndrome de Asperger, são favoráveis as condições, que conduzem à apreensão de «normalidade» (N), na LC, ainda que sujeita a perturbação qualitativa (Q) e a factores intervenientes, variáveis (V).

Na condição LE, agrupam-se itens relativos às seguintes categorias linguísticas: (1) fonética; (2) léxico; (3) morfo-sintaxe; (4) semântica; (5) consciência fonológica; (6) pragmática; e (7) discurso.

Novamente, a «normalidade» está sempre presente na síndrome de Asperger, o que não acontece com a síndrome autista, sujeita a perturbação quantitativa assinalável.

7. Caracterização comportamental da síndrome de Asperger no João

Existem e existirão sempre crianças com comportamento sócio-emocional e ético não convencional, observáveis: peculiares, estranhas, bizarras, excêntricas ou idiossincráticas.

Foi analisada a comunicação e o agir do João. Existem várias Escalas de apoio ao diagnóstico: a antiga Childhood Autism Rating Scale de Eric Schopler, o Checklist for Autism in Toddlers de Baron-Cohen (dirigido a bebés de 18 meses), o Screening Test for Autism in Two-Year Olds (dos 2 anos), o Autism Screening Questionnaire (orientado a crianças com mais de 4 anos). Na observação da criança de 4 anos, utilizou-se a escala com que temos trabalhado mais, identificada como Autistic Behavior Interview - ABI (Entrevista sobre o comportamento autista) de I. L. Cohen e colaboradores (revisão de 1993). Tratam-se de profissionais da Division of Behavioral Assessment and Research do New York Institute for Basic Research in Developmental Disabilities.

Como pudemos constatar, registam-se no João dificuldades na expressão emocional (tristeza, alegria, irritação...), antes dos 5 anos, sendo as birras frequentes.

O menino não gosta da atenção de adultos, que queiram brincar. Prefere olhar movimentos a rostos humanos familiares, por dificuldade no seu reconhecimento - prosopagnosia. Essa limitação, resulta de uma lesão, em geral bilateral, dos lobos occipitais (Caldas, 2000, p. 270).

Ele dedica-se a acções, também repetidas. Podem dar-se exemplos desses actos o olhar a máquina de lavar roupa a lavar, o disco/CD a girar, o pêndulo a baloiçar, a hélice de avião ou ventoinha a rodar, o lençol a ondear, o insecto a voar... A criança gosta de fixar, inclusive, luzes ou objectos brilhantes, em vez de se divertir como outros da sua idade: lâmpadas a acender e a apagar de ambulâncias, faróis acesos, espelhos ou superfícies reluzentes. Selecciona desenhos e símbolos gráficos, novamente, muitas vezes seguidas: bolas, nomes de pessoas... Chega a manifestar interesse desmedido por números e/ou letras, para contar (horários, datas, tabuadas, fórmulas).

É conhecido que Albert Einstein (1879-1955) se viria a fixar, noites e noites, no estudo da fórmula da relatividade, sem dormir. O escritor Georges Perec (1936-1982) colecionou catálogos de objectos e o escritor José Régio (1901-1969) possuiu uma colecção de arte popular e de santos invejável. Outros indivíduos serão leitores - «enciclopédias ambulantes» - hiperléxicos autistas de tipo Kanner ou de tipo Asperger. Raramente identificados como «Aspergers», são os adultos, que fazer zapping televisivo, longo tempo, depois do trabalho.

8. Desenvolvimento linguístico normal, hiperlexia e dados de observação no João

A janela linguística da inteligência desenvolve-se muito do nascimento aos 10 anos. Essa é uma época de graça. O mesmo timing foi proposto para o domínio sonoro e musical. Ligeiramente deslocada no tempo é a inteligência lógico-matemática, que se potencia entre o anos e, também, os 10 anos.

Em termos neurológicos, é aos 2 anos, que os lobos pré-frontais começam a ser mielinizados, aspecto determinante para a linguagem. É desde então, que o "Eu" está pronto para actuar: a criança começa a reconhecer-se no espelho; não limpa o espelho (como os

mais pequenos), para tirar a sujidade da sua própria cara. A consciência, que a criança possui de si mesma entra em acção.

Muitas áreas do cérebro demoram imensos anos a "amadurecer" (a serem mielinizadas): a formação reticular, só na adolescência deixa o jovem poder concentrar-se por mais tempo; os lobos frontais estão prontos na idade adulta... Parece que os adultos, por conseguinte, levam a melhor no controlo emocional e no controlo das suas pulsões/impulsos.

De facto, as emoções são expressas pelas crianças por formas que os adultos dificilmente alcançam, em intenso dramatismo. Nelas ainda não estarão activados os mecanismos de emoções conscientes, sendo as suas emoções "inconscientes". Daí a sua força e expressividade.

Os traumatismos psíquicos não as afectam? Segundo Rita Carter (1998, pp. 22-23), as emoções inconscientes podem não ser "experiências", ainda que se fixem no cérebro. O que também acontece é que não temos recordações até aos 3 anos, porque o hipocampo ainda não "amadureceu". Todavia, será a amígdala a desempenhar um papel crucial desde o nascimento.

Assim colocado, existem múltiplas facetas "desvendadas" pela nova ciência - neurociência, que tanto mostram como permitem explicar que o fundamento inato e o suporte adquirido se interpenetram.

8.1. Hiperlexia em autismo, síndrome de Asperger e perturbação da linguagem

Ler pode ser definido por um autista de alta funcionalidade como agarrar os dados, ou seja, uma forma de aquisição de conhecimento. Ler também pode ser associado por Grandin (1995, trad. fr. 1997, p. 41) ao programar um computador (cérebro).

Uma criança hiperlética é aquela que lê precocemente (entre os 2 e os 4 anos), podendo chegar a ler palavras em qualquer posição, até mesmo de cabeça para baixo. Aos 5 anos, a hiperlexia coexiste, por vezes, com dificuldades na comunicação verbal e na interacção social (Marcovitch, 1997; American Hyperlexia Association, 1996 - Elmhurst, Illinois, EUA; Miller, S.; sem data). A hiperlexia foi associada, em certos casos raros, à perturbação de Asperger (APA - DSM IV, 1994, trad. bras. 1995, p. 74).

Há mais de 30 anos, que a hiperlexia foi identificada, em crianças tomadas por enciclopédias ambulantes. As psicoterapias foram exploradas muito depois. Mal socializadas e capazes de fugir por caminhos conhecidos, certos hiperléticos não conseguem cavaquear ou acertar o passo ao dançarem slows. Por vezes, tornam-se tiranos e inflexíveis à mudança de rotina. Sem dúvida, que possuem recursos individuais a explorar, como todos nós gostaríamos de possuir: concentração e atenção extremas face a estímulos, conhecimentos aprofundados... Todavia, podem não ser testáveis, embora sempre sejam avaliáveis. Nem são testáveis as crianças, que não colaborem em avaliação ou que sofram de lesão muito grave, nem são testáveis bebés, cujos instrumentos habituais de avaliação de inteligência não pretendem uma identificação de Q.I. Alguns são tão ansiosos, que rodam e torcem objectos, agitam as mãos e são medicados.

A certas crianças como essas, o nível visual (instantâneo) permite-lhes ler palavras difíceis (pensamento mediado visualmente e associativo), com uma pronúncia excessivamente modulada. Em outros meninos é a forma global das palavras a impor-se. Existem também condições mistas: à decifração fonética (analítica) alia-se a visualização eficaz. Se algumas possuem um bom nível de reconhecimento de letras, podem não compreender palavras agrupadas ou abstractas. Se essas crianças lêem «paz» ou «honestidade», podem não compreender o que lêem, exigida abstracção.

Os hiperléticos podem ser autistas, ou podem ser identificados como Aspergers, ou ainda, podem ser portadores de uma perturbação global de desenvolvimento, não especificada de outro modo. Os hiperléticos autistas apresentam atraso de linguagem (Gillberg, 1998); os Aspergers atingem inteligência «normal» ou «superior» (ob. cit., 1998). Por sua vez, os indivíduos, que sofrem de uma perturbação global de desenvolvimento, sem causa específica, não se aproximam dos critérios linguísticos ou cognitivos anteriores. Existem,

ainda, crianças hiperléxicas com perturbação de linguagem (tendo dito as primeiras palavras, sem atraso, entre o ano e o ano e meio).

8.2. Aprofundamento de Estudo de Caso: Linguagem oral e leitura do João

A linguagem do João não alcança a frase comunicativa (comum aos 3 anos) e não é utilizada, quase aos 5 anos, a inversão pronominal («eu» e «tu»). No entanto, o menino lê - as letras servem à (des)codificação, simplesmente. As palavras não têm valor de uso (pragmática). Não lhe são interessantes as histórias, que outros lhe lêem. Não se fascina, para ficar horas com um livro na mão, mas folheia-o, lendo os números de páginas. Lê, simplesmente, de modo compulsivo. Letras e números também não são evitáveis nos contextos em que sejam visualizados. Estão ali. Têm que ser lidos. Essas competências foram detectadas entre os 18 e os 24 meses, por reconhecimento de símbolos. Aos 3 anos, a criança juntava letras, em qualquer situação (à volta da televisão, no jornal...), com qualquer formato (dactilografadas, manuscritas, maiúsculas, minúsculas). Ele não lê, sem que as letras estejam colocadas, correctamente. Portanto, mesmo antes de falar tão bem como outras crianças, o João começou a ler. Não foi ensinado a ler.

9. Condições de aprendizagem do João

Ainda antes dos 2 anos, o João poderia saber as cores todas. A mãe pensa que o menino também aprendeu os números antes de aprender a falar. Aos 24 meses, continuaria a dizer pouco mais do que «mãe», «pai» e o número sete. Entretanto, terá pedido um computador, bastando-lhe ver o pai teclar, para saber fazê-lo, de novo, nas palavras da mãe. Já nomearia os números até 30 (por ordem directa e inversa), observação essa realizada pelo pai. Aos 30 meses, começou a ler títulos de revistas femininas e os nomes da lista telefónica em um telemóvel de familiar afastado. Tapa os ouvidos ao entrar em elevador, por informação materna, após terem ambos ficado presos no elevador do seu prédio. Tem outros medos, em particular de sanitas, onde não chega a sentar-se, retendo as fezes. Teme o escuro e fixa-se em interruptores, que acende e apaga. Em Julho de 2002, não deixaria de gritar, ao escutar anúncios televisivos (ex.: Cerveja Imperial), ou até mesmo as músicas, que anunciam os Telejornais. Teme ser levantado no ar, em sensação de desequilíbrio e prazer. Pede diariamente revistas, somente por si escolhidas, como a TV Guia. Lê na televisão muitos spots publicitários (entretanto, deixando de os apreciar) e parte das legendas. Com intensidade, vive contos e tem pesadelos relacionados com desenhos animados que gosta, embora a mãe não os julgue adequados. Utiliza ecolálias por resposta a perguntas directas e ecolálias diferidas (palavras ou expressões verbais repetidas dias depois de as ouvir), com base em expressões de concursos televisivos. Em Julho de 2002, terá perguntado, espontaneamente, «Avó, não tens dedos na mão?», depois de esta ter mão ligada, por quemadura (v. noção de constância). No ano de 2002 deixou de cantar, até a canção «Parabéns a você», passando também a rejeitar ouvir cantar. Mais tarde, já voltou a cantar aquela canção sozinho, em festas. Gritava, em Janeiro de 2002, quando ouvia a voz do apresentador Jorge Gabriel na televisão, o que deixou de ocorrer. Em Julho de 2002, passou a interessar-se por uma bola em movimento, o que rejeitava. A mãe afirmou sentir-se muito feliz por esse avanço. Continua a interessar-se por objectos com botões para carregar e a apreciar puzzles e brinquedos com escorregas. Chegou a pretender que a mãe o levasse a lojas, para comprar brinquedos, logo explorados e arrumados. Brinca sem brincar, sozinho, mas pode gostar da presença de uma pessoa adulta (pai, mãe, tia materna...).

Para a mãe, o João lidera o grupo de crianças de 4 anos, não seguindo instruções. Na escola, recentemente, vimos que costuma ser guiado por menina, da sua idade, com atraso global no desenvolvimento. Ela acarinha-o e condu-lo. Ele encolhe-se ou afasta-a, com suavidade.

Não gosta de sair do Jardim de Infância. Prefere estar na sala de actividade. O menino possui uma orientação espacial muito boa. Fala, quando quer algo e, logo se abstrai do que se passa à sua volta, dirigida a sua atenção para algo diferente. Memoriza aspectos decorrentes de leitura ou observados na televisão. Desde muito cedo, realiza puzzles complexos. Observa e refere o que ninguém vê. Pode repetir 4 dígitos, em ordem directa.

Médicos já afirmaram poder ser um «exótico», um futuro engenheiro informático ou, até mesmo, um poeta talentoso. Encontram-se crianças, como o João, com facilidade e

interesse por números, depois sinalizadas como «gênios» - pessoas com um desempenho superior em áreas muito especializadas, manifesto tarde (Grandin, 1995, trad. fr. 1997, pp. 203-217). Possuem, em geral, ótima memória visual como van Gogh e/ou auditiva como Bela Bartok ou Wittgenstein. Einstein afirmou sempre ser o seu pensamento de tipo visual (Patten, 1973).

Discussão final

É possível, que o João não venha a tornar-se um autista de alta funcionalidade, mas também não adiantamos da possibilidade de ele poder tornar-se um matemático sábio. Ainda com 4 anos, não será possível dizer onde a criança poderá chegar, atendendo às condições de meio menos favoráveis.

Certas estratégias e exigências à criança têm vindo a ser adoptadas (William, K., 1995; Fritz et al, sem data): (1) discurso e instruções simples e directas (excepto para tarefas complexas, sinalizadas por imagens); (2) exigência de clara compreensão manifesta pela criança ou intervenção repetida do adulto para a atingir; (3) explicação da valorização de contacto visual, tal como outras expressões de competência social; (4) utilização de palavras cantadas, quando a criança parecer não ouvir; (5) limitação das escolhas da criança a duas ou três; (6) limitação a tempo fixado de interesse por tema; (7) sugestão de outras actividades, envolvendo interacção; (8) introdução progressiva de flexibilidade em rotinas; (9) aceitação de comportamentos não esperados, de acordo com a idade; (10) chamada de atenção para algo, em situações de ansiedade; (11) ignorância de comportamentos problemáticos; (12) cumprimento de promessas ou castigos; (13) «ensino» de acto de respirar fundo e contagem até 20 (ou pedido futuro a alguém para se afastar, quando ocorra «irritação»); (14) «ensino» da diferença entre locais públicos e privados, para a aquisição de regras sociais (complexas); e (15) garante permanente de amor e ternura.

Foi acentuado, em contacto com centro educativo (Jardim-de-Infância) que, para crianças como a apresentada no estudo, os contextos de vida (e escolares) deverão ser previsíveis, oferecendo rotinas diárias consistentes, sem surpresas (anunciadas) (William, K., 1995, em rede).

As escolas não valorizam todas as inteligências e as “maneiras de pensar” - estilos de pensamento - da mesma forma, sendo os estilos não coincidentes com as valorizações do ensino formal, logo penalizadas. Enquanto, para Robert Sternberg (1997, trad. port. 2002, p. 8), uma aptidão mostra até que ponto uma pessoa é capaz de fazer bem algo, o estilo reporta-se ao gostar de fazer essa coisa. Alunos têm estilos de pensamento diverso de professores e têm insucesso (ob. cit., 1997, trad. port. 2002, pp. 9-18).

Existem, portanto, estilos de pensamento (ob. cit., 1997, trad. port. 2002), processos cognitivos de aprendizagem e modos pessoais para se aprender (CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE, 1999, pp. 9-13). A certas pessoas pertencem palavras, com que reflectem melhor, para si mesmas («Vá lá! Vais ver que consegues.»). A outras pessoas, cabem sonhos ou imagens nos seus raciocínios, como o chegou a afirmar Henri Jules Poincaré (1854-1912 em obra Science et méthode (s/ data, pp. 50-54). Albert Einstein (1879-1955) foi outro grande cientista a reconhecê-lo em si próprio. Por outra via, existem pessoas, que aprendem a "pensar" com sonoridades, ou a partir de ambientes propícios. Certas pessoas pensam, dissociando, ou seja, enquanto realizam uma tarefa mecânica, como riscar em papel. Outras chegam a ter que andar, para pensar "melhor".

O ideal humano é desenvolver várias inteligências. A predominância de uma inteligência, durante a infância, não pressupõe a lacuna de outras. Por exemplo, as competências (inteligências) necessárias para ser um bom violinista, pelo menos, abrangem a inteligência musical, corporal-cinestésica, interpessoal (para comunicar com o seu público) e, provavelmente, intrapessoal. Para ser uma boa bailarina, no mínimo, são necessárias as inteligências corporal-cinestésica, interpessoal e espacial. Para ter uma boa carreira política, constitui uma exigência básica, possuir-se as inteligências interpessoal, linguística e lógica. É possível que numa pessoa não se manifeste uma inteligência deveras “superior”. No entanto, devido a possuímos uma certa combinação de inteligências, essa pessoa mostrará apetência, para uma carreira específica ou única. Observa-se, por vezes, que a trajectória desenvolvimental de um indivíduo talentoso depende da sua inteligência. Crianças, que

manifestam inteligência musical ou matemática, desde muito cedo, não vão desenvolver (necessariamente) as suas capacidades a nível «superior» na juventude. Por outro lado, as inteligências interpessoal e intrapessoal desenvolvem-se mais tarde e de uma maneira mais lenta. Os indivíduos sobredotados, numa área de inteligência, não são (necessariamente) sobredotados, numa outra inteligência.

Ajuriaguerra, J. (1970) *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant*. Paris: Masson, 2ª ed., 1974, (trad. bras. "Manuel de Psiquiatria infantil". São Paulo: Masson do Brasil, 1983, 2ª ed.).

AMERICAN HYPERLEXIA ASSOCIATION (1996). *Hyperlexia: Experience voice*. Newsletter American Hyperlexia Association - Elmhurst, Illinois, EUA, autumn, 1996.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*. 4th. Ed. Washington, DC: APA (trad. bras. "Manual DE diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders – 4th. Ed., text review*. Washington, DC: APA (trad. port. "Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 4ª ed., texto revisto (TR). Lisboa: Climepsi, 2002).

Antunes, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

Baron-Cohen, S. (1998). Is autism an extreme form of male brain? In R. Carter, *Mapping the mind*. London: Orion Publishing Group (trad. esp. "El nuevo mapa del cerebro: Guía ilustrada de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente", pp. 77-79. Barcelona: RBA Ediciones de Librerías.).

Berry, J. W. (1992). Un enfoque transcultural de la inteligencia. In R. S. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Qué es la inteligencia? Un enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Caldas, A. C. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Amadora: McGraw-Hill.

Carter, R. (1998). *Mapping the mind*. London: Orion Publishing Group (trad. esp. "El nuevo mapa del cerebro: Guía ilustrado de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente. Barcelona: Ediciones de Librerías, 1998).

CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE (1999). *Désir d'apprendre. Expo-Découverte - Le livre*. Paris: Cité des Sciences et de l'Industrie.

Das, J. P. (1992). Sobre la definición de inteligencia. In R. S. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Qué es la inteligencia? Un enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Detterman, D. K. (1992). La inteligencia humana es un sistema complejo de procesos distintos. In R. S. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Qué es la inteligencia? Un enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Ehlers, S. & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger Syndrome: A total population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 34, No. 8, pp. 1327-1350, November 1993.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. N.Y.: Blackwell.

Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. N.Y.: Cambridge University Press.

Fritz, A., Lourenço, H., Careta, R. & Nascimento, R. (sem data). *Síndrome de Asperger: estratégias úteis*. Folheto da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. Lisboa: APPT21.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (1993c) *Multiple intelligences: The theory in practice*. S/ cidade: Sem editora americana (trad. bras. "Inteligências múltiplas: A teoria na prática". Porto Alegre: ArtMed, 2000).
- Gillbert, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger Syndrome in six family studies. In Uta Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Gillbert, C. (1998). Asperger syndrome and high-functioning autism. [Review] *British Journal of Psychiatry*, 1998, 172, 200-209.
- Goodman, J. (1972). A case study of an 'autistic savant': Mental function in the psychotic child with markedly discrepant abilities. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 1972, 13, pp. 267-278.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. N.Y: Doubleday (trad. fr. "Penser en images et autres témoignages sur l'autisme". Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.).
- Krechevsky, M. & Gardner, H. (1990). Approaching school intelligently: An infusion approach. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*. Series of Contributions to Human Development (Volume 21, pp. 79-94). Basel: Karger.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. N.Y.: Simon & Schuster (trad. port. "O cérebro emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional". Cascais: Editora Pergaminho, 2000).
- Marcovitch, S. (1997). Hyperlexia child assessment. Paper presented to the Meeting for the Support and Information - Canadian Hyperlexia Association - CHA, november 9, 1997.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to Congress. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.
- McAlonan, G., Daly, E., Kumari, V., Critchley, H., Amelvoort, T., Suckling, J., Simmons, A., Sigmundsson, T., Greenwood, K., Russell, A., Schmitz, N., Happe, F., Howlin, P. & Murthy, D. (2002). Brain anatomy and sensorimotor gating in Asperger's syndrome. *Brain*, 127, pp. 1594-1606.
- Palha, M. et al. (2001). *Enquadramento nosológico*. Folheto da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. Lisboa: APPT21.
- Patten B. M. (1973). Visually mediated thinking: a report on the case of Albert Einstein. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6-7, pp. 15-20.
- Perez, A. & Correia, M^a S. (2002). Alguns podem ser génios. *Quo*, n.º 86, Nov. 2002, 51-54.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. N.Y.: Grossman.
- Renzulli, J. (1986b). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davindson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). N.Y.: Cambridge University Press.
- Reynell, J. K. (1977). *Manuel for the Reynell Developmental Language Scales – Revised*. Windsor, Berks: NFER-NELSON.
- Sales, J. (1982). *Os sobredotados*. S. Paulo: Alvorada.
- Sisk, D. (1981). *Annual program report for the office of gifted and talented*. Washington, DC: Office of Education.
- Sternberg, R. J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In

N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 45-54). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (1992). La inteligencia es autogobierno mental. In R. S. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), Qué es la inteligencia? Un enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide.

Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. Cambridge: Cambridge University Press (trad. port. "Estilos de pensamento: A importância do seu conhecimento na escolha de estratégias de aprendizagem". Lisboa: Replicação, 2002).

Vieira, C., Domingos, M., Silva, S. & Giro, S. (2001). Perfis funcionais em desenvolvimento humano. Comunicação apresentada, em reunião científica da APPT21, em Lisboa – Caixa Geral de Depósitos, Maio de 2001. CD-Rom, coord. Miguel Palha.

Walters, J. & Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. In R. J. Sternberg and R. Wagner (Eds.), Practical intelligences (pp. 163-181). N.Y.: Cambridge University Press.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. Psychological Medicine 11, 115-129.

Wing, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.), Autism and Asperger syndrome (pp. 93-121). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Informação on-line

Bauer, S. (1996). Autismo - síndrome de Asperger, ao longo da vida [on-line]. Disponível em: <http://www.mrnet.com.br/user/autismo/As-vida.html>

Edelson, S. M. (1995). Autistic savant. Oregon, Salem: Center for the Study of Autism. [on-line]. Disponível em: <http://.....>

Miller, S. (sem data). Lendo muito cedo. Belo Horizonte: Nova Alvorada Editora [on-line]. Disponível em: http://www.A:\hiperlexia\Hip_definicao01.htm

Revista brasileira Pátio-pedagogia em destaque. [on-line]. Inteligências múltiplas: Gardner e a teoria da inteligência múltipla. Disponível em: <http://www.menbrfree.com/br/pedagogiadestaq/imset.2000.html>

Warren, L. E. (1996). Idiot savant. Plim Report, Nov./Dec., 1996. [on-line]. Disponível em: <http://.....>

Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. Focus on Autistic Behavior, vol. 10, n.º 2. [on-line]. Disponível em <http://www.udel.edu/bkirby/asperger/williamsport.htm>

Inteligências múltiplas: Gardner e a teoria da inteligência múltipla. Pátio-pedagogia em destaque. [on-line]. Disponível em: <http://www.menbrfree.com/br/pedagogiadestaq/imset.2000.html>

Filme:

Levinson, B. (1988). Filme Rain Man, a partir do argumento de Ronald Bas e Barry Morrow. Warner Brothers/Lusomundo.

Material de avaliação:

Cohen IL, Sudhatlter V, Pfadt A & Tsiouris J (1993 version). Autistic Behavior Interview. Division of Behavioral Assessment and Research do New York Institute for Basic Research in Developmental Disabilities. 1050 Forest Hill Rd. Staten Island, NY 10314– USA.