UM OLHAR SOBRE O AUTISMO E SEUS DESAFIOS¹

Anna Gabriella Silva Vaz Barreto²

Dayane Nayra de Sousa Frota³

Maria dos Remédios Mendes Chaves Barreto⁴

Marília Princesa Guimarães Alves Mendes Barreto⁵

RESUMO

Com a aquisição de novos valores e princípios, a sociedade se mostra cada vez mais presente em discussões sobre a importância da educação inclusiva, em decorrência disso, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência, transtornos e síndromes em escolas de ensino regular. Essa realidade é proveniente de mudanças significativas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar que ressaltam a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças especiais. A escola que antes excluía e rejeitava crianças com necessidades especiais, agora se vê desafiada a promover um ensino de qualidade, criando metas para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo como foco e objetivo do presente artigo. Essa pesquisa foi desencadeada a partir de bibliografias pertinentes ao tema como os autores Kanner (1943), Bosa e Callis (2000), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB), entre outros. Observou-se que por mais importante que seja inseri-la na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Autismo. Inclusão. Desafio. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

With the acquisition of new values and principles, society is increasingly present in discussions about the importance of inclusive education. As a result, a series of public policies have been developed to promote the inclusion of children with disabilities, disorders and syndromes. in regular schools. This reality comes from significant changes that have been taking place within the

¹ Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro Ciência e Sociedade (CBCS 2019), promovido pelo Centro Universitário Santo Agostinho, de 03 a 05 de outubro de 2019, em Teresina-PI.

² Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte-FAEME. Email: gabiwsg02@gmail.com

³ Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte-FAEME. Email: dayane.frota@yahoo.com.br

⁴ Mestranda em Educação, pela Universidade Nacional de Rosário-UNR, Argentina. Email: psic.remédiosbarreto@hotmail.com

⁵ Estudante do 10º período do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA. Email: mariliaprin12@gmail.com

scope of school education that emphasize the importance of adapting educational environments to the needs of special children. The school that previously excluded and rejected children with special needs is now challenged to promote quality education, creating goals to include the student in the educational context so that everyone involved assimilates the situation and knowledge of the methodologies to be worked towards overcoming limitations of children with autism as the focus and objective of this article. This research was triggered from relevant bibliographies such as the authors Kanner (1943), Bosa and Callis (2000), The Law of Guidelines and Bases of Special Education (LDB), among others. It was observed that, however important it may be to insert her into the regular classroom, it is necessary to create means for her to remain in school, without damaging her development.

Keyword Autism. Inclusion. Challenge. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil, por vezes gera polêmica e amplas discussões devido à complexidade das características apresentadas quando as mesmas são inseridas no ambiente escolar. A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor quando recebe uma criança com autismo, sente-se desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar. O presente trabalho propõe-se a fazer uma análise acerca do autismo e seus desafios no contexto atual diante das inúmeras discussões em nossa sociedade sobre a inclusão da pessoa com necessidade especial.

A palavra autismo deriva do grego *autos* (autos = si mesmo + ismo = disposição/orientação), que significa em si mesmo. Foi usada pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano que notou em sua atuação profissional um grupo de crianças que se destacava das demais por duas características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas, sempre voltadas para si.

Nessa primeira publicação, Kanner (1943) ressalta que:

“o sintoma fundamental, ‘o isolamento autístico’, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas (KANNER, p. 216-250, 1945)”.

A descrição de Kanner organizava-se em torno do distúrbio central que é “a inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida”. O autismo em 1943, caracterizado por Leo Kanner tornou-se um dos

desejos comportamentais mais estudados, debatidos e disputados, que teve o mérito de identificar a diferença do comportamento esquizofrênico e do autismo. Até hoje, sua descrição clínica é utilizada da mesma forma, que foi chamado de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo – Síndrome Única. Veremos ao que segue questões pertinentes ao tema abordado elencando definições e características próprias do Autismo, bem como a forma como o processo de intermediação do aluno com autismo é vivenciado no espaço escolar.

PRINCIPAIS SINTOMAS DO AUTISMO

As causas do Autismo ainda são desconhecidas sendo um tema base de intensas pesquisas de conceituados estudiosos na área. Segundo Bosa e Callis (2000) há dois grandes blocos de teorias que se opõem, sendo essas as teorias psicogenéticas e biológicas. A criança autista pode apresentar aparência totalmente normal, e também um perfil irregular de desenvolvimento. Os principais sintomas do autismo, decorrentes de problemas físicos no cérebro, são: os distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas; as reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; a fala e a linguagem ausentes ou atrasadas, certas áreas específicas do pensar, presentes ou não, ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias ou uso de palavras sem associação com o significado e o relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas, respostas não apropriadas a adultos e crianças, objetos e brinquedos não usados de maneira devida.

Segundo Bosa (2002, p.34), “são chamadas Autistas as crianças que tem inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação”. Essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais bem como uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável.

Além desses sintomas acima citados, os autistas podem apresentar agressividade, autoagressão, agitação, irritabilidade, déficits de atenção e controle motor, temor excessivo a objetos inofensivos ou ausência de medo em resposta a perigos reais e transtornos de humor e afetivos. Atualmente não se sabe exatamente quais são as causas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas estudiosos chegaram a algumas conclusões de fatores que podem ser

predeterminantes da anomalia.

Santos (2008, p.67) por sua vez “destaca alguns deles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, tuberosclerose, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética”. Porém já foi estudado grupo de gestantes de risco no qual nasceu crianças saudáveis e grupo de gestantes saudáveis onde ocorreu nascimento de crianças autistas.

2.1 O AUTISTA E O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A visão inicial de Kanner foi suplantada por uma abordagem que priorizou os déficits cognitivos aos sociais, sendo o autismo entendido como um transtorno que acarretaria um desvio no curso do desenvolvimento. Independentemente da posição teórica utilizada para compreender o autismo, sabe-se hoje que este não é um quadro único, mas pode ser definido como: “[...] um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, p.98, 2004)”.

Esta definição ainda considera que o autismo não é determinado por uma causa única, derivada do ambiente ou do organismo, mas possivelmente está relacionada a um complexo mecanismo de interação entre ambas onde cada qual cumpre-se papel para a etiologia da síndrome (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011).

É considerável o número de alunos autistas nas escolas comuns, estudos e pesquisas afirmam que a intervenção educacional tem apresentado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e na participação desses alunos.

Kelman (2010) aborda a inclusão numa perspectiva dialógica onde são refletidas e discutidas as situações que envolvem a inclusão, bem como possíveis soluções, corroborando ainda para enriquecer este trabalho. No entanto, para que esses alunos recebam essa devida atenção é necessário que as escolas se apropriem de fato e de direito de uma política educacional que proporcione formações adequadas aos professores como também, a apropriação de um projeto político pedagógico que vise garantir um atendimento respeitando as particularidades de cada aluno de modo que lhes traga um desenvolvimento positivo e um ensino de qualidade.

Beyer (2006, p.98) “aponta que os professores se sentem despreparados”. Para o autor, faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho.

Beyer (2006) discorre sobre a evolução do processo inclusivo de alunos especiais nas salas de aula comuns, aborda ainda a grande preocupação que deve existir em relação à falta de preparo ou lentidão na formação de professores para trabalhar com alunos especiais. Diante disto, percebe-se a necessidade de mais preparo dos profissionais da educação que devem ter formação adequada para receberem estes alunos. Que os mesmos não só sejam matriculados, mas tenha seus direitos garantidos, uma educação de qualidade. Sabe-se que o professor é o principal responsável em tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar metodologias que venham atender as necessidades dos mesmos.

Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007),

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsáveis e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO 2007, p.81 apud BALBINO, p.41, 2010).

Acerca disso, Felício (2007),

Salienta que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida (FELÍCIO, p. 25, 2007).

Quando falamos em incluir alunos com autismo no ensino regular, automaticamente pensamos nas dificuldades de socialização do mesmo com o meio, é a partir dessa problemática que é gerada a discussão sobre esse tema. Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de

mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adequem também às necessidades da criança com autismo.

Para Paulon; Freitas; Pinho (2005),

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação (PAULON; FREITAS; PINHO, p. 25-26, 2005).

2.2 A APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS AUTISTAS

O exercício pedagógico de educador, especialmente na inclusão, exige a presença de determinadas habilidades e competências sem as quais o ato pedagógico se descaracteriza, nesse sentido propriedades como tolerância, paciência e disponibilidade interna para o ensino, além de competência técnica revigorada por ações reflexivas parecem centrais quando o foco é a inclusão e o ensino na diversidade.

Porém algumas pesquisas vêm mostrando que opção do professor de atuar junto a crianças e jovens com Transtornos de Espectro Autista na educação inclusiva nem sempre inclui as habilidades supracitadas. Um estudo desenvolvido por Enricone e Goldberg no ano de 2007 apontou a respeito da escolha do professor por essa área, mostrou que existem diferenças importantes na atuação que dependem da trajetória percorrida por esse professor para desempenhar suas atribuições tendo em vista que as ações pedagógicas daqueles professores que escolheram deliberadamente ocupar esse lugar por vocação e realização pessoal mostraram-se associadas a uma ênfase mais nos recursos dos alunos do que em suas dificuldades e limitações.

A pesquisa apontou que esse grupo relatou expectativas de sucesso na inclusão colocando o próprio professor como protagonista do processo e dependiam essencialmente de suas práticas. Ele teria em si a habilidade para conhecer profundamente seu alunado e desenvolver alternativas metodológicas e adaptações que facilitassem o acesso e permanência destes à educação. Portanto, a escolha desse profissional pela área em que se atua mostrou forte associação com a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula.

O desejo de atuar diretamente com alunos com necessidades especiais parece favorecer uma percepção positiva desses sujeitos, o que resulta em uma prática guiada por essas atribuições. Alguns comportamentos típicos no autismo tais como olhar social indireto, as

estereótipos motoras e verbais e as peculiaridades da fala e comunicação também parecem reforçar a imagem de que pessoas com autismo vivem isoladas no seu mundo e por isso são alheias às intervenções.

Conforme Enricone e Goldberg (2007) há um grande desconhecimento especificamente acerca das habilidades e recursos presentes no autismo, o que oferece mais lugar à percepção de suas dificuldades. Relatos de professores sobre alunos com autismo frequentemente destacam o entendimento de que estes não se esforçam ou não gostam de se comunicar, o que explicaria o “mundo fechado”, “a redoma” em seu mundo interno. Os efeitos desta forma de percepção da pessoa com autismo não incidem unicamente sobre a prática pedagógica desses professores, mas também sobre a reação comportamental deste aluno no contexto escolar, podendo exibir problemas de comportamento e desadaptação.

O estabelecimento de um relacionamento mais consistente entre o professor e esse aluno com autismo, desenvolvido ao longo da convivência diária, possibilita desvelar aos poucos algumas características pessoais desse aluno, minimizando a ênfase nos sintomas desencarnados e “característicos do autismo”. Gradativamente torna-se possível perceber determinados gostos e preferências particulares deste sujeito, aquilo que ele próprio escolhe e suas competências.

A flexibilização da prática docente favorece o desenvolvimento de adaptações e alternativas metodológicas diferenciadas visando mediar o acesso deste aluno ao conhecimento. Consequentemente as respostas deste indivíduo tendem a ser percebidas de forma qualitativamente diferente pelo professor, identificadas agora não mais como algo que falta ou como uma deficiência irreparável, mas como uma forma diferenciada de perceber e reagir ao mundo.

É importante destacar que essa mudança na percepção, e consequentemente, na relação pedagógica, não é benéfica apenas para esse aluno, mas também tende a qualificar e ampliar as possibilidades deste professor para com outros alunos.

Portanto, conforme complementa Orrú (2002) o trabalho pedagógico pode transformar limitações em desafios.

Considerando o papel do professor no processo de escolarização de pessoas com autismo, parece imprescindível o investimento em sua formação continuada para lidar com esse desafio. Destaca-se que um dos focos centrais da formação de professores, especialmente no caso do autismo, deve estar direcionado à desmistificação dessa síndrome, inclusive precedendo ao ensino de ferramentas e técnicas específicas para o trabalho docente (ORRÚ, p.65, 2002).

A respeito do que é exclamada acima, a percepção influencia a prática, uma ressignificação deste transtorno, com atenção às suas possibilidades e habilidades ao invés das limitações, pode favorecer uma mudança mais significativa na prática pedagógica do professor. Entretanto esta mudança na percepção sobre esse aluno não diminui a necessidade de conhecimentos específicos para lidar com ele, os quais são imprescindíveis para uma prática de sucesso.

Schwartzman e Assumpção Jr (1995) reiteram esta necessidade, destacando que:

O professor deve oferecer uma previsibilidade de acontecimentos, que permita situar a criança no espaço e no tempo, de modo que a organização de todo o contexto se torne uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e problemas de comportamento (SCHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO JR, p.87, 1995).

É importante destacar que o professor não é o único atuante nesse cenário, mas devem ser considerados todos aqueles que lidam diretamente com o sujeito com autismo, incluindo todo o grupo escolar. O professor tem a responsabilidade de dar atenção especial e sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam os alunos autistas. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação é essencial para esse convívio escolar. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor.

Vale ressaltar a importância de o professor detectar as dificuldades de seus alunos, pois é indispensável que ele conheça todas as características e tenha um pleno conhecimento do que é o autismo para que haja propriedades nas práticas aplicadas que visem na inclusão e no desenvolvimento dos alunos. Conhecer para ajudar vai fazer grande diferença na vida destes alunos que muitas vezes sofrem preconceitos ou discriminação devido suas peculiaridades.

3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola para o melhor desenvolvimento desse aluno autista. A proposta de educação inclusiva proposta no Tratado da Guatemala (1991) e na Declaração de Salamanca (1994) declara que todos os alunos

devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série.

A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola inclusiva que busque ações que favoreçam a integração e a opção por práticas heterogêneas. Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

No ano de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas escolas regulares (BRASIL, 2008). Por intermédio do Ministério da Educação foi proposto uma política de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou em razão de deficiências e características pessoais. Nesse processo a escola é entendida como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

É por interposto do processo de inclusão escolar que podemos construir uma escola com o objetivo de que todos os alunos estejam inseridos e que não sejam limitados em seu direito de participar ativamente desse processo, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os exclua das suas turmas. Salienta-se que a escola precisa promover uma educação inclusiva para melhorar o ensino e aprendizagem dessas pessoas como diferentes estilos e comportamentos. Acredita-se que a inclusão de alunos com autismo deve ser uma temática a ser sempre discutida pelos profissionais da área da educação tendo em vista a demanda e a chegada no espaço escolar desses alunos que merecem e devem ter suas necessidades atendidas. Vejamos a seguir:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não

são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, p. 9, 2008)

Ainda de acordo com Santos (2008) a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista. Visto que há três tipos de autismo, suas características podem variar de acordo com essa variedade e consequentemente o processo de aprendizagem, então há a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para aluno.

Como menciona Santos (2008), os autistas do tipo Aspergers, por exemplo, falam perfeitamente bem, até sem erros; mas eles têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social, os obstáculos para a comunicação são sua indisposição ao contato e o foco de interesse restrito "o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno." (Santos, p. 30, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva deve ser aquela que implica num sistema educacional que reconhece e atende as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. O professor como os demais membros da escola comprometidos com uma educação com qualidade deve estar requalificando sua atuação como facilitador do processo ensino aprendizagem para identificar as necessidades educacionais e apoiar os alunos em suas dificuldades. O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele.

O professor deve desafiar o aluno autista a participar de atividades interativas, favorecendo a comunicação entre todos os alunos. Quando a criança autista frequenta a escola e é atendida por pessoas preparadas, ela recebe grandes benefícios. O simples fato de ter oportunidade de interagir com outros alunos da mesma idade lhe proporciona momentos de descobertas e aprendizado, embora muitas vezes esse avanço se torne imperceptíveis de compararmos com a padronização.

Percebe-se que o ambiente escolar, como uma instituição da sociedade tem o dever de adaptar e proporcionar aos alunos autistas a oportunidade de conviver socialmente. E para que isso aconteça é necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento do que é autismo, mas na maioria dos casos encontramos professores despreparados e alheios ao assunto.

É com a educação inclusiva que surgem maiores exigências e desafios para as escolas e para os professores que devem estar sempre abertos a superá-los para uma boa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, FRANCISCO B.; PIMENTEL, ANA CRISTINA M. Autismo infantil. Ver. Brás. **Psiquiar**, 2000. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>. Acesso em 21.02.2018

BAPTISTA, CLÁUDIO ROBERTO; BOSA CLEONICE; E COLOBARADORES. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. **Porto Alegre**, Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: Análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista, & C. A.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial: **Revista inclusão**, v. 2, 8-12, 2007.

BAPTISTA, C. R., VASQUES, C. K., & RUBLESCKI. Educação e transtornos globais do desenvolvimento: Em busca de possibilidades. **Cadernos da APPOA**, 114, 31-36, 2003.

BOSA, C. A. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C. Bosa, (Eds.), Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). **Porto Alegre**: Artmed, 2002.

BOSA, (Eds.), Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção (pp. 127-139). **Porto Alegre**: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, 47-53, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília**, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. **Brasília**, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, **Brasília**, DF, 31 de dez.1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, **Salamanca-Espanha**, 1994.

DSM- IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Editora Artes Médicas, **Porto Alegre**, 2002.

FELÍCIO, Viviane Cintra. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Viviane%20-%20Final.pdf>. Acesso em **01.03.2018**.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. Jornal de Pediatria. Disponível em <http://www.jped.com.br/conteudo/04-80-S83/port.pdf>. Acesso em **22.02.2018**.

GOLDBERG, K. Pinheiro. A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. **Rio Grande do Sul**: Perspectiva, 2007.

KANNER, Leo. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. **Brasília**, Editora UnB, 2010.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, **Espanha**, v. 31, p. 01-15, 2003.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em **03.03.2018**.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. **São Paulo**: CRDA, 2008.