

## AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Josélia Pontes Nogueira Silva (1); Jéssica Lobo Sobreira (2)

(Universidade Federal da Paraíba, [joselia.pontes@hotmail.com](mailto:joselia.pontes@hotmail.com))

**Resumo** Este artigo tem o objetivo de promover a reflexão das práticas inclusivas no ensino infantil, buscando compreender as políticas públicas que tratam da inclusão da criança autista. A pesquisa justifica-se por ser o transtorno do espectro autista uma das deficiências que gera muitas dúvidas, não apenas entre famílias, bem como no cenário da educação em geral. O aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa é composto de estudiosos que tratam da inclusão: Felício (2007), Mantoan (2006), Facion (2005), Serra (2004), Baptista (2002), Lopes (2011), dentre outros. Inicialmente, tecemos algumas considerações acerca do autismo e abordamos, brevemente, os desafios da educação inclusiva. Em seguida, situamos a inserção da criança autista na educação inclusiva. Por fim, destacamos algumas estratégias educacionais inclusivas para crianças autistas, enfocando o papel do professor na efetivação da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Autismo, Inclusão, Educação Infantil.

### Introdução

Estudos recentes revelam que, atualmente, o autismo ocupa, o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento, superando a prevalência de malformações congênicas e Síndrome de Down. (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005). É sabido que, algumas características do autismo diminuem de intensidade de acordo com o desenvolvimento da criança, dentre elas as três áreas principais: o isolamento, aspectos cognitivos e linguísticos.

As ações para tratamento do autismo a título de intervenções ou inclusão, envolvem essencialmente, a parceria de múltiplos profissionais, entre os quais se destacam a figura da mãe e do professor, compondo assim, uma equipe multidisciplinar. Não obstante, observa-se que mesmo com uma forte procura por este tipo de atendimento, não há um preparo adequado dos profissionais da educação para intervirem com crianças que apresentam características do Transtorno de Espectro Autista (TEA), no âmbito escolar. A esse respeito, Felício (2007) e Vasquez (2008), ressaltam que o sucesso no trabalho com estes alunos depende, entre outros fatores, da qualificação dos professores no conhecimento deste transtorno, posto que se pode comprovar o despreparo dos mesmos por não possuírem “conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas em sala de aula, não tendo bases para desenvolver um trabalho eficaz com esses alunos” (FELICIO, 2007).

Destaca-se que uma intervenção eficaz logo no começo do processo de escolarização contribuiria para o melhor desenvolvimento futuro desses sujeitos, permitindo-lhes maior qualidade de vida, aprendizagens e acesso para conviverem permanentemente em sociedade. Além disso, a escola é o local onde esses alunos devem ter acesso inicial à socialização, através da possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. Portanto, o papel

desenvolvido pelos professores das instituições de ensino no acompanhamento de pessoas com autismo requer uma profunda reflexão, pois pode determinar tanto o sucesso quanto fracasso nos processos de inclusão sócia e educacional futuro desses sujeitos.

Nessa perspectiva, o ECA, em seu artigo 54, afirma que toda criança tem o direito a educação, a qual deve ser garantida pelo Estado e no caso da criança portadora de TEA o Estado deve garantir atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo o seu lugar na atualidade.

Assim, trazer para o contexto escolar questionamentos sobre a inclusão de pessoas portadoras de deficiências, em especial, o autismo é permitir que a inclusão aconteça de fato e de direito.

### **Metodologia**

Para feitura deste trabalho optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa, que proporcionou entender e interpretar o tema abordado. Assim, além da pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema do autismo, realizou-se observações em uma escola de Educação Infantil da rede pública localizada no interior da Paraíba, afim de coletar dados sobre as crianças autistas no processo de aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, Malheiros (2011) coloca que ao mesclar a observação prática na escola e a pesquisa bibliográfica, foi possível ampliar os conceitos e opiniões a partir de padrões localizados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos

### **Resultados e Discussão**

O transtorno do Espectro Autista (TEA) tem demandado muito estudo e, por conseguinte, levantado infinitas indagações, posto que o mesmo permanece ainda desconhecido de um elevado índice de profissionais ligados à educação e da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, cabe aqui pontuar o termo a título de conhecimento e identificação de suas amplas formas de manifestações em um certo número de crianças acometidas por essa síndrome no mundo inteiro.

Etimologicamente do grego, o termo autismo significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pela psiquiatria para nomear os indivíduos que apresentavam comportamento humano

concentrado em si mesmo, retornando para o próprio indivíduo. A palavra autismo foi empregado em 1911 pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, o qual buscava descrever o retraimento interior e fuga da realidade, aspectos até então observados em pessoas acometidas por esquizofrenia.

Não obstante, vale ressaltar que os estudos pioneiros sobre o autismo remetem a 1943, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao transtorno. O mesmo constatou a síndrome como um distúrbio autístico do contato afetivo, denominação devida a observação clínica em crianças que não se enquadravam em nenhuma classificação da atual psiquiatria infantil.

Assim, a partir da classificação de Kanner, vários estudiosos enveredaram por outras pesquisas e vertentes para que pudessem chegar a um consenso sobre tal transtorno, posto suas peculiaridades e manifestações serem distintas em cada indivíduo. Partindo dessa premissa a divisão do transtorno em graus ou níveis de acometimentos, que vai desde o leve, moderado e o mais severo, de acordo com os sintomas e quadros comportamentais apresentados, o que dificulta na maioria dos casos, um diagnóstico precoce por não haver um padrão fixo para suas manifestações.

O autismo atualmente, é definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento que se manifesta nos três primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas pela ciência, mas com elevada contribuição de fatores genéticos. Compreende o conjunto de comportamentos elencados na tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restritivas e repetitivas.

Nessa linha de raciocínio, a Lei 12.764/12 classifica o transtorno como sendo uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada pela dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Ressalta ainda, os padrões restritivos e repetitivos de comportamento da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotina, bem como interesses restritos e fixos.

Assim, são muitos os desafios para a inserção desses indivíduos em sala de aula. Pois, quando o assunto é inclusão, a realidade brasileira descortina um quadro ainda caótico, que necessita de muitos ajustes para atender ao que propõe as políticas públicas, visto ser a educação inclusiva um dos instrumentos criados recentemente, no intuito de possibilitar uma educação de qualidade para todo e qualquer indivíduo, como reza a constituição Federal em seu Art.205 :

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF - Brasil, 1988).

A Declaração de Salamanca (1994) veio fortalecer a política de educação inclusiva, a qual se pauta na inclusão de crianças com diagnóstico de algum tipo de deficiência e, que por essa razão, necessitam de uma educação especial, e, por conseguinte, precisam ser inseridas, preferencialmente, em escolas de ensino regular.

Assim, a Educação inclusiva foi constituída para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU/2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional e promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

No entanto, apesar de já existir no Brasil diretrizes para a inclusão, em 2012 foi sancionada uma lei voltada especificamente ao autismo, a lei 12.764 que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", visto que, nas diretrizes da inclusão não havia um texto que afirmasse ser o autismo uma deficiência. Assim, a partir dessa medida, é que o autismo passou a ser considerado uma deficiência, podendo o aluno autista ser enquadrado a todas as políticas de inclusão do país, dentre elas, as de Educação.

Atualmente, existe por parte das políticas públicas e leis que estabelecem as diretrizes curriculares brasileiras uma intencionalidade para a inclusão dos alunos com autismo no ensino regular, as quais garantem o acesso pela matrícula, a permanência e a qualidade pelas práticas pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento dessa clientela.

Contudo, a aplicabilidade e implementação das leis de inclusão, esbarram nas dificuldades encontradas por pais, professores e escolas para atender ao disposto nas diretrizes curriculares, acarretando uma quebra de paradigma e rupturas no fazer pedagógico, haja visto, que as crianças

diagnosticadas autistas demandam uma educação multidisciplinar que deve caminhar em consonância com a educação escolar.

Consoante Bridi (2006) “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. Para Baptista (2002) essas adaptações e recursos se caracterizam enquanto dispositivos que delimitam e viabilizam a experiência, constituindo-se como garantia para efetivação do processo inclusivo.

Nesse panorama, é comum as escolas que recebem alunos com qualquer deficiência em suas classes regulares serem reconhecidas como aquelas que aderiram ao movimento da inclusão escolar, o que na maioria das vezes não corresponde ao disposto na forma da lei. Assim, cabe aqui fazer uma distinção entre integrar e incluir

Conforme, Mantoan (2006) em seu livro intitulado “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” Entende-se por ‘integração escolar’ a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, dessa forma, é colocar o aluno em contato com um sistema escolar seja através de classe regular ou de classe especial. A autora destaca que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2006, p. 18).

De acordo com o pensamento de Mantoan (2006), as situações de integração acarretam a exclusão dos alunos não aptos para a inserção em classes comuns, a partir de atendimentos e currículos diferenciados. Nessa vertente, consoante a autora supracitada, a integração seria definida como uma forma de tratar a criança deficiente de maneira diversa, o tradicional “especial” na educação.

Ademais, Mantoan (2006), corrobora que a ‘inclusão escolar’ é incompatível com ‘integração escolar’ uma vez que a primeira exige uma inserção mais radical, completa e sistemática do que a segunda. Partindo do princípio de que a proposta da inclusão, TODOS os alunos devem frequentar uma sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, bem como que os alunos com deficiência não tenham um atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes.

Ainda segundo Mantoan, incluir é então não deixar ninguém de fora do ensino regular, é tratar TODOS sem discriminação. Nessa perspectiva, o ensino especializado ou individualizado oferecido aos alunos com necessidades especiais não consiste numa forma de inclusão, mas, numa forma de exclusão. Portanto, para que a inclusão aconteça realmente, de modo diferente da integração, é mister que primeiro a escola se adeque para receber a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Transformar a escola em um ambiente educacional inclusivo, baseado no respeito às diferenças dos educandos, consiste, atualmente, em um dos maiores desafios apresentados para todos os profissionais da educação, em especial, os professores. É sabido que a educação, por sua vez, é processual, o que acarreta e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam, partindo de uma verdadeira reorganização para que de fato ocorra a inclusão e não exclusão dos alunos. A esse respeito, Kupfer (2000), corrobora “a reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em seu ideário político-ideológico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço físico, de conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou de maior preparação do professor” (p.114).

Nessa linha de pensamento, para o atendimento adequado a todas as crianças autistas nas turmas de ensino regulares, implica no rompimento do modelo tradicional de educação, buscando oferecer e oportunizar aprendizagem para os alunos e para tanto, é mister, que a escola e o profissional da educação reveja suas práticas e estratégias, adequando-as a realidade do aluno, suas peculiaridades e graus de comprometimento. Como ponto de partida, é necessário, estabelecer um vínculo afetivo com o mesmo para que haja uma melhor aceitação por parte do educando, iniciando, assim, com a formação de hábitos e atitudes socialmente aceitos, efetivação da comunicação, mesmo que não verbal, até a aprendizagem acadêmica propriamente dita.

Vale ressaltar que o movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2006). O que corrobora com a teoria de que deve-se levar em consideração, as especificidades de cada aluno, com vista a garantir a qualidade de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes, posto que, que todas as crianças, típicas ou atípicas, apresentam características físicas, comportamentais e emocionais únicas e singulares, e a existência de tais características, exige, uma prática de ensino voltada para atender essas singularidades, de forma que todos os alunos logrem êxito em sua vida escolar e acadêmica. Como corrobora Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada

às características dos alunos, à composição da classe e a história das relações entre os educandos e entre eles e o professor.

O ato de incluir a criança autista não só na escola, mas em todo âmbito social, demanda a quebra de valores e paradigmas, entre os quais, a ideia de incapacidade, de improdutividade da pessoa com deficiência, em relação às demandas e expectativas da sociedade, a qual atribui a essa parcela da população a condição de anormalidade. Para Vigotski (1994), a anormalidade decorre de um defeito, o qual

[...] provoca um desvio (irregularidade) em relação à norma [...] A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (p.60)

Assim, as leis ao contemplar e priorizar a inclusão de crianças autistas nas salas de aulas regulares de todo sistema educacional brasileiro, vem romper com essa visão preconceituosa e deturpada em relação a essa clientela, que ao contrário do que algumas teorias retrógradas afirmam, são tão aptas a aprendizagem como qualquer outra criança tida como “normal”, bastando para isso a adequação e otimização de estratégias de inclusão que privilegiem suas necessidades educacionais.

Consoante Mitler (2003) a Inclusão Educacional representa uma modificação nos ideais, nos valores, nas velhas crenças e práticas sociais. O olhar sobre as diferenças requer uma nova concepção de homem, de modo a considerar prioritariamente as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações de qualquer ser humano, inclusive das pessoas com deficiências. Sobre esse dado, o Ministério da Educação define que a

[...] inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL/MEC/SEESP, 1999b).

Eis a grande responsabilidade da escola e do professor, enquanto figura central do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças: fazer com que a lei seja cumprida, saindo do papel e deixando de ser letra morta. Direcionando práticas, meios e estratégias para o progresso dos alunos. Consoante Mello (2004), a função do professor é garantir o desenvolvimento das aptidões humanas no aluno. Para que isso ocorra, é necessário favorecer a apropriação dos bens culturais pelo intermédio de conteúdos e métodos específicos, ou seja, reafirmando a necessidade da intencionalidade do ensino e a posição contrária à espontaneidade da aprendizagem de conteúdos mais complexos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

A educação como reza a Constituição de 1988 é um direito de todos sem exceção e, por conseguinte, de todas as crianças autistas proporcionando a interação com a sociedade, assim como o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades motoras, cognitivas e linguística, através da transmissão de valores e práticas sociais para o pleno exercício da cidadania.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ( CF 1988, Art. 205)

A esse respeito, a LDB ( Lei de Diretrizes e Bases da Educação) assegura em seus artigos 29 e 30 que a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica deve ser oferecida em creches e pré- escolas para crianças de 0 a 3 anos de idade, garantido assim a inserção de todas as crianças na escola como preconiza a supracitada Constituição Federal.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

Nessa perspectiva, a educação como direito de todos é assegurada em todos os documentos legais do Brasil, não obstante, para que a inclusão ocorra de fato e de direito necessita de políticas públicas de inclusão como previsto na lei 10.172 que institui que a inclusão de pessoas com deficiência deve acontecer no sistema regular de ensino, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Nessa vertente, incluir os alunos autistas no sistema regular de ensino é lei, cabendo as escolas e aos professores promoverem da melhor forma possível essa inclusão. Assim, a mesma escola que antes excluía e afastava os alunos com deficiência, hoje deve partir do princípio da inclusão, da inserção. Sobre esse dado, Rodrigues e Spencer (2010, p. 101) afirmam que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Essa medida esbarra na falta de formação dos professores e no despreparo em geral dos profissionais da educação para lidar com essa clientela que demanda conhecimento e envolvimento para que aconteça de fato a inclusão e não, mais formas de exclusão presenciadas em muitos sistemas de ensino brasileiro, posto que se a escola, continuar organizada como está, produzirá a

exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais, reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. Isso ocorre não só com crianças com deficiência. Dessa forma, a escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora (MANTOAN,2003,p.28).

Por tudo isso, a adequação no currículo escolar se faz necessário para que professores e escola possam exercer a inclusão no sentido verdadeiro da palavra e no que preconizam as leis. Consoante Eugênio Cunha, 2015, “é indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas.

Assim, ao se intitular inclusiva, a escola precisa antes de tudo estar preparada, capacitando todos os funcionários para adentrar nesse universo de inclusão, buscando conhecer o aluno em suas potencialidades e dificuldades, para que o mesmo sinta-se acolhido juntamente com a família, numa relação recíproca de crescimento e aprendizado, do contrário, a inclusão será apenas física. A escola inclusiva é aquela que não só garante o acesso do aluno através da matrícula, mas garante meios para que o mesmo continue acessando e acima de tudo tendo sucesso escolar.

Conforme Lopez (2011, p. 16),

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Essa tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Nessa linha de raciocínio, a tarefa do professor não é simples, posto que o mesmo precisa fazer com que a criança típica assim como a autista avancem, assegurando que a criança autista seja respeitada e valorizada em sala de aula, a partir de uma mediação adequada, promovendo em primeiro plano sua integração social, para em seguida, privilegiar sua formação acadêmica que é tão importante para que o mesmo possa ser inserido na sociedade e tenha chances de desenvolver sua independência pessoal, bem como, inserir-se no mercado de trabalho.

## **Conclusões**

À guisa de conclusão, percebemos que ainda existe uma grande lacuna quanto ao conhecimento da inclusão dos alunos com transtornos do espectro do autismo no âmbito escolar, o

que reflete o empobrecimento da prática nas escolas e que tais conhecimentos, quando presentes, podem auxiliar na formulação de hipóteses explicativas sobre comportamentos deste alunado, possibilitando o desenvolvimento de estratégias efetivas. Contudo, a ausência desses conhecimentos, podem conduzir para o aumento das barreiras que impedem o aprendizado e a participação destes alunos na escola.

Assim, destacamos a necessidade de intensificação na formação de recursos humanos habilitados a trabalhar pedagogicamente com alunos com autismo numa perspectiva verdadeiramente inclusiva, visto que a maioria dos professores ainda possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca dessa síndrome, o que dificulta a implementação da lei de fato e de direito. Neste contexto, as estratégias educacionais se tornam fundamentais para o crescimento do portador de autismo e para o bem-estar de toda a família envolvida.

Portanto, cabe à escola desenvolver um olhar criterioso para entender as peculiaridades de cada aluno para melhor incluir, de forma que cada um receba a intervenção que necessita, só assim estará implementando e efetivando a educação para a diversidade.

## Referências

BAPTISTA, C.R. **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez.1996. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2016.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

FREITAS, E.S. **Fui bobo em vir? Testemunha de uma inclusão.** In: COLLI, F.A.G. (Org): Travessias, inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Kupfer, M.C. & Petri, R. **"Por que ensinar a quem não aprende?"** Em: Estilos da Clínica, ano 5, n.9. São Paulo. Instituto de Psicologia da USP  
(<http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/metod3.htm>), 2000

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas.** 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** 2ºed. Rio de Janeiro: LTC, 2011, pp. 39-78; 187-202

MANTOAN, M.T.E.. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas,** pp 208-208. Em: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: DF. MEC/ SEE, 2006

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

SERRA, D. **A educação de alunos autistas: Entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares.** Revista Eletrônica Polêm!ca. Rio de Janeiro, 2008. Acesso em 29 de out de 2010. <http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis>

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.