

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: PARADIGMA DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Mariana Amorim de Arruda Silva¹; Maria Vitória Ribas de Oliveira Lima²

¹Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, mariamorim56@gmail.com; ²Professora Assistente da Universidade de Pernambuco, ribasolima@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho almejou entender o processo de inserção de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil analisando os paradigmas da integração e inclusão. Assim, objetivamos entender como a concepção de inclusão/integração influenciava na ação da professora, e como essas ações proporcionavam (ou não) a inclusão desse sujeito na escola, para tal nos embasamos em: Chiote (2015), Mantoan (2015), Orrú (2008, 2010, 2012) e Sasaki (2010). Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e longitudinal, através da observação participante de maio a setembro de 2017 - utilizando os instrumentos de diário de bordo e entrevista estruturada no início e final da pesquisa - em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Garanhuns, na turma do Infantil II - manhã - com 20 crianças, dentre essas uma estava dentro do espectro, além da professora regente tinha um apoio que a auxiliava no processo de inserção da criança com deficiência na sala. Ao longo da pesquisa, observamos que a professora Maria compreendia as especificidades do autismo e que mesmo sendo o primeiro ano com uma criança TEA em sala, a mesma tinha ações que tornavam a sala de aula inclusiva, proporcionando a todas as crianças a construir aprendizados e experiências necessárias nessa fase da vida. Todavia, a inclusão não era percebida nos outros espaços da escola. Acreditamos que a escola é um dos espaços mais importantes na construção social do sujeito e deveria garantir a todos um ambiente harmônico e de aprendizado integral.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Integração; Inclusão.

Introdução

A temática da inclusão escolar está em bastante evidência no cotidiano da educação, visto que diversos aspectos (inclusive legais) encontram-se disponíveis para a promoção dessa oferta a crianças/jovens com deficiência no ensino regular. Mas, promover esse direito não significa sua efetivação, dessa forma é pertinente compreender/analisar como o processo de inserção dessas crianças está sendo realizada nas escolas, especialmente na Educação Infantil.

Tal inquietação surgiu a partir de experiências em estágios obrigatórios, onde era notória uma deturpação na concepção de inclusão, bem como as práticas para garanti-la. Assim, o presente trabalho trata da inclusão de crianças com TEA dentro do sistema regular de ensino, levando em consideração o paradigma da integração e inclusão. Dessa forma, analisamos as práticas de uma professora na Educação Infantil a fim de entender: quando há inclusão ou integração na inserção das crianças com autismo na sala de aula? E como ocorre a inclusão no ensino regular?

Para tal, é imprescindível compreender o conceito de Inclusão e Integração a luz de Mantoan (2015) como termos distintos. Na integração

(escolar) o sujeito deve se adequar ao sistema que está posto, não sendo viável qualquer tipo de mudança para que ele possa se desenvolver de forma adequada. Já na inclusão, o sistema é quem se adequa as diversas realidades de aprendizagens, de culturas e de relações pensando cada sujeito como singular.

Além dessa concepção, é imprescindível compreender o espaço da Educação Infantil como locus de desenvolvimento ético, político e estético, ou seja, é de suma importância que os sujeitos infantis construam, nessa etapa da educação básica, respeito com as diferenças culturais e identitárias visto que todo indivíduo é singular. Assegurando-lhes seus direitos, como: acesso a ludicidade, criatividade e liberdade de expressão.

Diante dessas considerações iniciais, buscamos ao longo deste trabalho pontuar algumas discussões importantes para desmistificar alguns pré-conceitos e estigmas criados socialmente acerca das crianças com autismo e sua inserção na escola, além de ressaltar a importância do processo inclusivo nas escolas de Educação Infantil. Para tal, realizaremos uma breve análise teórica de três eixos estruturantes do seguinte trabalho, que ficará dividido dessa forma: Educação Infantil como locus inclusivo; Infâncias e Autismo; e o Paradigma da Integração e Inclusão.

Educação Infantil como Locus Inclusivo

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, a Educação Infantil é definido em seu art. 29. como “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.” Logo, entende-se que o espaço escolar e/ou familiar deve contemplar atividades diferenciadas de estimulação e aprendizagem de forma lúdica e criativa.

Pensando nisso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) pontua que o currículo dessa etapa deve conter uma articulação entre as experiências e saberes das crianças fazendo uma interrelação com os aspectos culturais, artísticos, emocionais, enfim, de modo a promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

Diante do breve exposto é notório que, nessa fase da vida, a criança desenvolve habilidades fundamentais na sua constituição como sujeito, logo, é de suma importância que seja um ambiente inclusivo, acolhedor e que respeite as diferenças, pensando em assim formar cidadãos críticos e reflexivos. Apontamos também que, no que se refere à inclusão de crianças com autismo, temos:

[...] proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças [...] fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (CAMARGO & BOSA, 2009, p. 69/70)

Logo, a escola de educação infantil, como lócus de experiências, trocas, aprendizagens, ludicidade, brincadeira, relações, deve promover um convívio harmonioso com as diferenças para que além do mediador, as crianças aprendam com os seus pares.

Criança e Autismo

Inicialmente é pertinente pontuar que as concepções históricas são definidas de acordo com a sociedade e o tempo na qual determinada população está inserida, sendo assim, no que se refere à concepção de criança/infância isso não seria diferente. Logo, a ideia de criança que temos atualmente está longe do que foi postulado nas décadas passadas. Compreender a construção social da concepção da criança e, também, da infância nos ajuda a analisar o que acontece nas escolas de forma crítica e construtiva.

Além dessa ideia de criança/infância ainda temos, que, por muito tempo permeou-se no campo da psicologia do desenvolvimento a estruturação biológica como fator determinante no processo de maturação da aprendizagem do indivíduo, e há aqueles que seguem essa linha de raciocínio. Todavia, Vigotsky (2007) defende que o desenvolvimento da criança se dá, não por determinação biológica/psicológica, mas também - e principalmente - pelas interações com seus pares e o ambiente/cultura no qual está inserido/a. Temos:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. [...] Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. (VIGOSTKY, 2007, p. 94)

Logo, a criança é pertencente a uma cultura e essa, por sua vez, tem uma história que não se apaga ao cruzar a fronteira dos muros das escolas. Sendo assim, é fundamental que o/a professor/a considere esses fatores para que o ensino e aprendizado aconteçam de forma a contemplar esse sujeito de forma mais completa.

Sendo assim, o sujeito com autismo não se difere dos demais no que refere a criança com autismo, visto que, todas têm ritmos, contextos, crenças e estímulos diferentes de acordo com a cultura/contexto no qual se está inserido, logo, devemos enquanto docentes compreender a singularidade dos indivíduos sem, necessariamente, estigmatizá-los, pensando sempre no que aquele sujeito pode aprender, que seria, para Vigotsky (2007) a zona de desenvolvimento proximal.

Paradigma da Integração e Inclusão

O processo histórico ligado à inclusão escolar na sociedade brasileira começa por volta da década de 80 com o surgimento de movimentos pró-integração que visam a inserção de sujeitos marginalizados na sociedade, com um foco maior naqueles que possuem algum tipo de deficiência. Contudo, é após a Convenção de Jomtien (1990) e Salamanca (1996) que os países começaram a reestruturar suas políticas com a finalidade de obterem avanços na educação de cidadãos, que até então viviam, excluídos.

É nesse processo, segundo Sasaki (2010), que surge o período de integração social como primeiro modo de inserir esses sujeitos na sociedade, e só depois é que de fato há uma reflexão acerca do conceito inclusivo como meio de mudança das estratificações sociais. Desse modo, não comungamos com a ideia dos termos Integração e Inclusão serem sinônimos visto que os processos que envolvem a forma de inserção do sujeito nas relações sociais são diferentes. Para compreender melhor essa distinção, temos:

Na **integração escolar**, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. [...] Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. Quanto à **inclusão**, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e

sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.
(MANTOAN, 2015, p. 27/28)

Compreender essa diferença é primordial na reflexão sobre os processos inclusivos vivenciados nas escolas brasileiras, pois é a partir dela que conseguiremos visualizar se a valorização da diversidade humana¹ está ou não sendo respeitada. A escola inclusiva exige uma mudança radical nas estruturas já existentes, logo, a escola passa por um processo de instabilidade, até viabilizar oportunidades aos sujeitos com o objetivo central de não excluir ninguém, ou seja, tornando-se inclusiva.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa científica no campo social de cunho qualitativo e longitudinal, levando em consideração – segundo Richardson (2008) – suas características peculiares que influenciam diretamente na ação da pesquisa, dentre essas é importante destacar que: o sujeito em questão é mais complexo que sistemas estáticos/físicos; a realidade é transitória, logo, devemos pensar no “estar” não no “ser”; e o objeto é ideológico. Logo, pontuamos que:

O objeto das ciências sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. [...] Como consequência da primeira característica, é importante dizer que o objeto de estudo das ciências sociais possui *consciência histórica*. [...] outro aspecto distintivo das ciências sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*. [...] Por fim, é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2015, p. 12/13/14)

Sabendo disso, o presente estudo do campo social é fruto de uma observação participante, pois “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2000, p. 90), de cunho qualitativo e foi realizada em um CMEI no município de Garanhuns, na turma do Infantil II - manhã - com 20 crianças, dentre essas uma estava dentro do espectro, além da professora regente tinha uma apoio que a auxiliava no processo de inserção da criança com deficiência na sala.

Sendo assim, em busca de entendermos “*quando há inclusão ou integração na inserção das crianças com deficiência na sala de aula comum e como ocorre a inclusão no ensino regular?*” fomos a Secretaria de Educação do Município de Garanhuns saber quais

¹ Cf. SASSAKI, 2010, p. 17.

escolas de Educação Infantil tinha criança com TEA incluídas, lá nos foi repassada que apenas duas escolas (a e b) estavam recebendo crianças com autismo. Pelo fato da escola “a” ter sido lócus de estágio obrigatório optamos então em desenvolver a pesquisa na escola “b” visto que era um local isento para realizar o levantamento, além de ter um espaço físico bem mais estruturado. Logo, realizamos visitas à turma do Infantil II de maio até setembro, onde havia uma criança com autismo matriculada, a fim de observar as práticas da professora regente para vivenciar o processo inclusivo, pontuamos que foi liberado pela gestão apenas uma visita por semana.

Utilizamos o recurso do diário de campo da pesquisa etnográfica “este deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas” (CHIZZOTTI, 2008, p.91) para que posteriormente, no momento da análise, tivéssemos os fatos como aconteceram e a reação por parte da pesquisadora sobre aquela determinada ação.

Além do instrumento do diário de campo realizamos dois questionários um no início e outro no final da pesquisa. Tal instrumento visava entender quais as concepções que a professora regente e a professora de apoio tinham sobre inclusão, integração e autismo, assuntos principais do trabalho pesquisado. Dessa forma, realizaremos a análise e discussões dos fatos observados e das entrevistas realizadas levando em consideração os critérios escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Resultados e Discussão

Diante dos dados coletados realizamos uma análise, respeitando a subjetividade e individualidades dos sujeitos em questão, além de considerar, também, a estrutura educacional que aceita a criança com autismo em seu ambiente. Para isso faremos um recorte destacando algumas práticas observadas no que se refere ao tema central desse trabalho, a categoria “integração e inclusão”.

No que se refere às concepções de inclusão e integração temos que enquanto a Maria² compreende a diferença entre os termos a Ana³ já os utiliza como sinônimos. É preciso destacar que na entrevista I a Professora Regente tem bem definido esse conceitos, como podemos ver: “*A inclusão significa que a escola vai criar condições para receber o aluno autista, trabalhando de forma diferenciada e a integração significa que o aluno autista é quem precisa se adaptar as regras da escola*”; já a Professora Ana utiliza-os como

² Nome fictício da professora regente.

³ Nome fictício da professora de apoio.

sinônimos, temos: *“Incluir é quando a criança faz parte do espaço que ele não tinha conhecimento dele, daí ele passa a integrar e fazer parte do mesmo”*.

Analisar e compreender os termos se faz necessário para que na prática pedagógica o/a professor/a guie suas ações de forma a contemplar os sujeitos sem distingui-los pelos estereótipos impostos socialmente. Sabendo desta posição ideológica das professoras, analisaremos algumas ações a fim de distinguirmos quando há inclusão e quando há integração dentro da sala de aula. Todavia, é importante acrescentar que o espaço da Educação Infantil é o de experimentar, dessa forma, as interações sociais devem ser valorizadas apostando no seu desenvolvimento integral.

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (CAMARGO; BOSA, 2009 p. 68/69)

Em um momento de conversa com a Prof^ª Maria, na visita de 17 de Agosto de 2017, ela relatou alguns progressos do aluno, vejamos: *“no último mês (julho) ele teve alguns momentos significativos: participou da contação de histórias onde os colegas já não tem medo dele, porque no início como ele beliscava demais as outras crianças não o queriam por perto; e também brincou de roda, os colegas estavam brincando e ele se juntou apenas com um comando que lhe dei, foi encantador vê-lo brincando”*. O comprometimento por parte da professora em inseri-lo nas diversas atividades do cenário escolar é fundamental na construção de uma consciência inclusiva.

O progresso do processo de inclusão é lento, todavia é preciso persistir e acreditar que é possível. No que se refere ao processo de integração como parte da inclusão podemos observar que:

Ele entrou chorando bastante e sentou em uma mesa que não havia crianças. A Professora Regente cumprimentou a turma e a ele, com um belo “bom dia, chico⁴!”, vale ressaltar que nesse momento ele parou o choro e respondeu: “bom dia”. A professora cantou música, orou e na hora da história chamou-o para participar, porém o mesmo não se juntou ao grupo e pouco prestou atenção. Enquanto a professora organizava o material, as crianças brincavam nas mesas. Nesse momento chico mudou de mesa e se juntou aos outros colegas mesmo estando muito agitado. (Relato do diário de campo do dia 17/05/2017)

O movimento de sentar a criança em uma mesa separada das demais parece, à primeira vista, um processo de segregação, porém é preciso salientar que como andava em processo de

⁴ Nome fictício da criança com autismo.

adaptação à nova rotina - estava na escola a pouco mais de um mês - foi preciso fazer com que ele compreendesse, aos poucos, que o espaço da sala também o pertencia, mas que ali também havia regras necessárias para o convívio social. Outro ponto que pode ser destacado é a valorização da autonomia, no momento em que ele se sentiu menos ansioso e agitado e quis se juntar aos demais ambas as professoras o deixaram livre para realizar a ação.

Dessa forma, o processo de integração nesse caso junta-se ao movimento inclusivo como potencializador das práticas que virão a tornar-se inclusiva, ou seja, o sujeito com deficiência precisa se reconhecer nesse espaço, e, até que o faça encontra-se integrado para que no *insight* de pertencimento se deixe participar da inclusão.

No dia 17 de Agosto, observamos que Chico deu sinais sobre estar pronto para o processo inclusivo, pois além de ter acompanhado a atividade pedagógica dirigida pela professora no primeiro horário e também, outra atividade, com auxílio da professora de apoio no segundo; o ponto alto da observação ocorreu na contação de histórias desse dia observado, pois:

A professora chamou todas as crianças para ouvir a história, inclusive Chico que estava intetido com a bola que ganhara dela no início da aula, porém ele preferiu ficar no seu lugar observando atentamente o que a professora Maria falava para os colegas. Em determinado momento ele falou a palavra “azul” respondendo a uma pergunta realizada pela professora regente logo no início da aula, o fez como se quisesse chamar atenção. Passou um tempo até que se dirigiu, sozinho, para onde acontecia a contação e ouviu a história, tentou inicialmente mexer no livro que a professora segurava, mas a Ana pediu que ele sentasse e escutasse o que estava sendo contado ali, ele obedeceu e apenas no final levantou e folheou o livro com auxílio da Prof. Maria. (Relato do diário de campo do dia 17/08/2017)

A ação da criança de tentar se comunicar e interagir com a professora regente é uma forma de afirmar que ele também pertence aquele espaço. O/a professor/a que se propõe, assim, ao ensino inclusivo deve ter em mente, segundo Mantoan (2001), que ensinar a todos “implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada, hierárquica do saber”. Exercer a docência, então, é um papel político entre afirmar seu lugar como educador de todos/as, ou, educador de alguns.

Destacamos também que a criança precisa estar incluída além da sala de aula, é preciso que se tenha contato com outras crianças, outras turmas. A inclusão precisa acontecer em todos os espaços da escola, para que assim os ideais do movimento inclusivo atinjam também a sociedade. A exclusão/segregação ainda é um processo bastante estimulado pelos governos autoritários que se mascaram através de políticas “progressistas” e que contemplam supostamente a diferença, é preciso assim que os/as

docentes afirmem sua posição política de respeito aos diferentes valorizando sua cultura e identidade e garantindo-lhes acesso a aprendizagem.

Assim, ainda sobre a inclusão, a Professora Maria afirmou, na entrevista I, quando foi questionada se acreditava nos postulados da inclusão com a seguinte mensagem: *“Acredito, porém percebo que é um desafio muito grande, começando pela falta de preparo dos professores da escola como um todo para receber estas crianças autistas”*. É preciso refletir sobre a ideia de formação e preparo dos profissionais que lidam com a Educação Inclusiva, levando em consideração que o espaço escolar é lócus de promoção de equidade de direitos.

Assim, pensando no tema formação, no primeiro contato na observação em sala Maria comentou *“é a minha primeira experiência com autismo em sala, existem pouquíssimas formações que nos ajude nesse trabalho, então se você tiver algum material compartilhe com a gente”*, é importante frisar a iniciativa de procurar conhecimentos por parte da professora, de modo a remeter à afirmativa *“é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”* (FREIRE, 1996, p.34), sobre a necessidade não só da formação continuada, mas também da permanente.

Na entrevista final (II) perguntamos novamente sobre as concepções referentes ao paradigma estudado, buscando entender se de fato a pesquisa e a discussão havia sido compreendida pelas professoras. Obtivemos as seguintes respostas, a professora Maria disse: *“incluir significa aceitar, valorizar e respeitar as diferenças e integrar é ofertar o ensino sem respeitar as especificidades de cada aluno”*, já a professora Ana continua utilizando os termos como sinônimos, temos: *“incluir quer dizer incluir a criança autista no ambiente escolar afim de que ela seja integrada a sociedade de modo geral”*. É perceptível a evolução da compreensão sobre a diferenciação dos termos por parte da professora regente, porém é visível que a professora de apoio está desenvolvendo, aos poucos, as ideias acerca desse termo.

Conclusões

A temática da inclusão mesmo estando em bastante efervescência concentra-se, ainda, no campo das políticas ou na psicologia comportamental. É importante que haja um desenvolvimento/incentivo em pesquisas numa perspectiva diferenciada que objetive compreender tal processo para os sujeitos envolvidos nessa inserção. Assim, realizamos um trabalho que buscou compreender as concepções de integração e inclusão de uma professora

em um CMEI no município de Garanhuns, bem como suas práticas para vivenciar (ou não) a inclusão.

Bem, mesmo havendo muita incredulidade sobre a possibilidade da inclusão escolar de crianças com autismo percebemos a todo o momento o engajamento da docente para promover tal ação. Porém, apenas a vontade dela não é o bastante, é de suma importância que as redes de ensino invistam em formação continuada para que esses docentes que sempre se deparam com o diferente saibam desenvolver as suas potencialidades, sem focar no “problema” (que é tão apontado pela sociedade).

Vimos ao longo da pesquisa que a aproximação entre academia e educação básica se faz fundamental para que debates de temáticas relevantes sejam amadurecidos e, assim, se tornem possíveis de alcançar. É preciso compreender, não só o sistema que se estuda, mas também o sujeito em questão. A inclusão é possível desde que haja uma ressignificação por todos/as aqueles/as que compõem o sistema educacional.

Assim, concluímos que a sala pesquisada encontra-se em um crescente avanço no que se refere à prática da docente observada, visto que a mesma realiza diversas ações que contemplam e agregam a perspectiva inclusiva, todavia a escola (fora da sala de aula) não proporcionava um ambiente acolhedor e inclusivo para a criança incluída. Diante de todas as experiências obtidas ao longo da formação essa professora/sala avança nos sinais inclusivos despertando em nós o desejo por continuar nessa luta, não desistir de acreditar que a inclusão é possível e é o meio pelo qual as escolas aos poucos reestruturarão suas formas de pensar e ensinar.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. 2010. Disponível em <<http://mec.gov.br/>>

CAMARGO, S.P. H. & BOSA, C. A. - *Competência Social, Inclusão e Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura*. Revista Psicologia & Sociedade; 21 (1): 65-74, 2009.

CHIOTE, F. A. B. – *Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. – 2ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 148p.

CHIZZOTTI, A. - *Pesquisa em ciências humanas e sociais* - 4 ed. - São Paulo: Cortez, 2000. 164p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. & MINAYO, M. C. S. - *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* - 34 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 108p.

FREIRE, P. - *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora EGA. 1996.

JOMTIEN – *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades de aprendizagem*. Tailândia, 1990.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015 96p.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. - 3. ed. - Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012. 188p.

Orrú, S. E. – Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas – Revista Iberoamericana de Educación, nº 45/3, p.1-12, 2008.

Orrú, S. E. – Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas – Humanidades Médicas, Sep-Dic 2010; volumen 10, número 3.

RICHARDSON, R. J. - *Pesquisa social: métodos e técnicas* - 3. ed. - 9. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008. 334p.

SALAMANCA – *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas, práticas na área das necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994.

SASSAKI, R. K. - *Inclusão: Construindo uma sociedade para todo*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 180p.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/ L. S. Vigotsky; organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.