



COPRECIS
CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EDUCATIVAS

O AUTISMO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: REVISÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Márcia Tavares

Universidade Federal de Campina Grande

tavares.ufcg@gmail.com

Pavula Maria Sales Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande

pavulamaria@yahoo.com.br

Resumo: Os primeiros estudos sobre o autismo foram desenvolvidos pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, que identificou como um padrão comum “um distúrbio afetivo de contato”. Em 1944, o austríaco Hans Asperger descreveu o estudo de um grupo de quatro crianças com dificuldades de integração social, e, com uma linguagem de vocabulário muito peculiar, limitação de expressões faciais, e com alguns prejuízos das competências cognitivas. Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould introduziram o conceito de “Espectro do Autismo”, que reúne as variações dentro de uma escala de casos mais leves e/ou atípicos até os casos mais graves. Desde Kanner até os dias atuais muitos estudos tem contribuído para o desenvolvimento do acompanhamento terapêutico para os indivíduos dentro do Transtorno do Espectro do Autismo. Nesse artigo propomos uma revisão do que preconizam os documentos oficiais brasileiros sobre as práticas educativas que acompanharam, não apenas o aumento do contingente de indivíduos com autismo, mas, além disso, as mudanças infligidas pelas leis de inclusão e, principalmente, pela mudança de paradigma no espaço educacional. Tomamos como objeto de análise dos textos do *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo* (2004), do *Documento subsidiário à política de inclusão* (2005), e das *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo* (2013) Nos fundamentamos em Donvan e Zucker (2016) para discussão sobre o percurso histórico das práticas educativas para o espectro autista, Surian, 2010 e Bandin (2011) sobre avaliação e definição do critérios de diagnóstico que permeiam os documentos oficiais.

Palavras-chave: Autismo, Práticas educativas, Documentos oficiais, Paradigma Inclusivo.

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



Autismo, autismos, transtornos e afins: justificando as nomenclaturas

Os primeiros estudos sistemáticos acerca da definição sobre o autismo foram desenvolvidos pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, que identificou um padrão comum descrito como “um distúrbio afetivo de contato”. Em suas observações distinguiu em conjunto o comportamento isolado, os interesses restritos e as peculiaridades na forma de comunicação, quando não ausência da fala. Embora já houvesse registro de quadro semelhante e, a própria designação de autismo contasse como um dos aspectos presentes em outras condições, até o estudo do psiquiatra infantil não havia uma denominação específica para esse apanhado de características. Bleuler em 1911 fez uso do termo autismo (do grego *autós*, de si mesmo) em uma descrição de pacientes adultos que constantemente apresentavam fuga da realidade e isolamento em um mundo interior. Da mesma forma, mas ainda sem definir o termo para a condição, Melanie Klein relata o caso de um menino de quatro anos com uma condição sintomática de isolamento autístico em 1930. (Ferrari, 2007). O que ocorre com o estudo de Leo Kanner é a instituição de critérios constitutivos levantados a partir de uma observação peculiar e sistemática de onze crianças, que contavam entre dois e meio e oito anos de idade, apresentando um mesmo conjunto definido clinicamente. Em suas observações, ele destaca a dificuldade das crianças em estabelecer relações afetivas e sociais com os outros ao seu redor, desde os primeiros anos de vida, destacando que eles não possuíam uma postura antecipatória dos movimentos afetivos de abraçar ou olhar, nem de estender os braços em resposta à presença dos pais. Embora reconheça as diferenças dessas peculiaridades em intensidade e ocorrência, o psiquiatra elenca, para além das diferenças, as semelhanças contínuas: 1. O retraimento e uma atitude de ignorar manifestações externas, ou recusa de contato corporal; 2. Necessidade de permanência do estado de coisas físicas e acontecimentos; 3. Presença de movimentos e gestos repetitivos, com ritmos alternados; 4. Alterações na linguagem, com atraso na aquisição da fala, ecolalias e inversão pronominal (os indivíduos estudados eram todos verbais); 5. Uma diferença entre as crianças com autismo e as com deficiência intelectual, que destaca aspectos ligados à memória entendida como dado de inteligência (essa informação foi revista com a ampliação das pesquisas) e 6. O desenvolvimento físico padrão para as idades, sem apresentação de desvios. O estudo de Kanner abriu muitas frentes de dúvidas e pesquisas, mostrando que o que estava em estado de aparente relação com dados de misticismo e especulação poderia ser estudando a partir de observação contínua e científica.



Em 1944, o também psiquiatra e austríaco, Hans Asperger descreveu o estudo de um grupo de quatro crianças com dificuldades de integração social, e, embora, esses não apresentassem atraso na aquisição da linguagem, essa se dava de maneira diversa, com um vocabulário muito peculiar, limitação de expressões faciais e presença de movimentos estereotipados, mas, sem prejuízos das competências cognitivas. O estudo de Asperger permaneceu desconhecido da esfera mundial de investigações sobre o autismo até que Lorna Wing, em 1981, publicou uma tradução do texto de Asperger. Psiquiatra, pesquisadora e mãe de uma menina autista, Wing juntamente com Judith Gould introduziram o conceito de “Espectro”, que reúne as variações dentro de uma escala de casos mais leves e/ou atípicos até os casos mais graves e típicos formulando o conjunto de características para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desde então, principiando-se em 1943, até os dias atuais muitos estudos tem contribuído para o desenvolvimento de cuidados e o acompanhamento terapêutico para os indivíduos dentro do TEA. Nesse artigo objetivamos proceder a uma revisão bibliográfica a respeito do que preconizam alguns dos documentos oficiais brasileiros sobre as práticas educativas que acompanharam, não apenas o aumento do contingente de indivíduos com autismo, mas, além disso, as mudanças infligidas pelas leis de inclusão e, principalmente, pela mudança de paradigma no espaço educacional. Nossa investigação justifica-se em função da necessidade de discussão dessa prática de inclusão do aluno com autismo ter se tornado fundamental para os professores em formação, para os professores em atuação e para a comunidade que constrói a escola de maneira geral. Uma vez que, cada vez mais alunos com autismo estão iniciando suas vidas acadêmicas e precisam que os profissionais que os recebem tenham conceitos claros sobre o TEA e informação adequada. Apresentaremos um primeiro tópico sobre o paradigma inclusivo dentro de uma educação especial, em seguida tomamos como objeto de análise os textos do documento *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo* (2004), o *Documento subsidiário à política de inclusão* (2005), e, por fim, as *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo* (2013). Apresentamos nossas observações finais em um último tópico, nos fundamentaremos em Donvan e Zucker (2016) para discussão sobre o percurso histórico das práticas educativas para os estudantes no espectro autista, Surian (2010) e Bandin (2011) sobre avaliação e definição dos critérios de diagnóstico que permeiam os documentos oficiais analisados.



Inclusão, novos paradigmas, antiga problemática: percurso necessário

O princípio da Declaração Mundial de direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, é resguardar a todos os homens, independente de qualquer diferença que os defina, os seus direitos a dignidade, saúde, educação e moradia. No esteio dessa manifestação internacional, mas, ocorrida muito anos depois, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos institui um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, principal e especificamente no que rezam os itens: 1, 2 e 5 do Artigo 3º – Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, abaixo transcritos:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...]
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências [sic] requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990)

Além dos documentos citados, outra referência que se perpetra obrigatoriamente é a Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994, definidora dos princípios e das ações inclusivas na Declaração de Salamanca que teve como objetivo guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. O princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todo indivíduo é capaz de aprender, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar. Dessa forma, as escolas

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, 1994).



Essa perspectiva de educação para todos, historicamente, pode ser definida com cada um desses marcos que instituíram as ações para a educação inclusiva. O reconhecimento em documentos oficiais é resultante de uma série de discussões que revelam a urgência e a necessidade de abranger aqueles que possam estar excluídos do processo educativo de aprendizagem. De maneira geral, as ações e iniciativa mais gerais são encaminhamentos para ações em nível nacional nos países que adotam as diretrizes desses textos de cunha internacional. No Brasil há um histórico de leis e diretrizes para as práticas educativas regulamenta desde a década de 1960, quando é instituída no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação uma nota sobre os alunos com deficiência. Vejamos no quadro abaixo um resumo desses marcos documentais e algumas das leis e datas que regimentam a inclusão em nosso país

Quadro 1 – Marcos legais para ações de Educação Inclusiva no Brasil

1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no.4024/61- direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	LDB 5692/71, “tratamento especial” para os alunos com DF, DM, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (Classe Especial e Escola Especial)
1988	Constituição Federal, Artigo 205 – Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O Art. 206 estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”... Oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).
1990	ECA – Lei nº 8069/90
1994	Área Específica de Condutas Típicas de Síndromes. (Alunos com autismo, Espectro do autismo e psicose)
1994	Política Nacional de Educação Especial – processo de “integração institucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais
1996	LDB no. 9394/96, art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados
1999	Decreto nº. 3298 que regulariza a Lei 7853/89 ao dispor sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Resolução CNE/CEB no. 2/2001, no art. 2º. Determina: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)
2001	Plano Nacional de Educação – PNE Lei 10172/2001, “ o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”
2001	A Convenção da Guatemala (1999), promulgada pelo Decreto no. 3959/2001, afirma que pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.
2002	Resolução CNE/CP no. 1/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEES.
2002	Lei 10436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão – Libras currículos formação de professores e fonoaudiologia e uso de Braille em todas as modalidades de ensino.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.
2004	Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiências às Classes Comuns da Rede Regular (reafirmando o direito e os benefícios da escolarização nas turmas do ensino regular)
2004	Decreto nº 5296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10098/00 estabelecendo normas e critérios para promoção da acessibilidade.
2005	Decreto nº 5626/05 – Lei 10436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, Libras como disciplina curricular, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.



2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU. Assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino
2006	Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (fomentar temáticas inclusivas – acesso e permanência na educação superior)
2007	Plano de Aceleração do crescimento – PAC é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento especializado.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, aprovada no Brasil em 2008 e promulgada em 2009, pelo Decreto 6949 de 25 de agosto)
2011	Decreto 7.480 de Maio de 2011. DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (alterações no decreto nº 6.253, de 2007). Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e da outras providências.
2012	Lei 12.764 - Política Nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017

Destacamos no quadro a inserção das especificidades de cada situação de deficiência para a educação e para o contexto inclusivo que se torna paradigma. No entanto, é escassa a denominação para o Espectro do Autismo, aparece apenas nos anos de 1994, nos documentos de 2004 e, finalmente, a lei de inclusão que particulariza a condição do Espectro em 2012.

Saberes, reabilitação, inclusão: o que dizem os documentos

Nesse artigo propomos uma revisão do que preconizam os documentos oficiais brasileiros sobre as práticas educativas que acompanharam, não apenas o aumento do contingente de indivíduos com autismo, mas, além disso, as mudanças infligidas pelas leis de inclusão e, principalmente, pela mudança de paradigma no espaço educacional. Tomamos como objeto de análise dos textos do *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo* (2004), do *Documento subsidiário à política de inclusão* (2005), e das *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo* (2013). O primeiro texto analisado discute o documento que foi distribuído nacionalmente e está disponível em plataforma online e em formato impresso. Embora não tenha sido divulgado de maneira assertiva, o documento permanece como bom parâmetro para o docente em busca de informação que subsidie a sua prática. Embora apresente algumas marcas da época de produção o manual *Saberes e Práticas da Inclusão* (2004) (tais como delegar a denominação de “síndrome” para o autismo, e usar a expressão “portador” em desuso atualmente) é um documento com um nível de atualidade bastante expressivo, usa como marco metodológico para definição das práticas de avaliação e inclusão o modelo TEACCH, sigla Tratamento de Educação para crianças com autismo e problemas relacionados às dificuldades de comunicação. O manual pontua os itens de sistemas de comunicação, organização e estrutura, referências, limites e



contadores. Assim, oferece além de informações sobre a forma de avaliação que seria o PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), com tabelas e orientação de princípios de pareceres, discute o encaminhamento diário para manejo do aluno com autismo e possíveis dificuldades decorrentes de sua condição. O PEP-R avalia o indivíduo com autismo em sete áreas de desenvolvimento, imitação, performance cognitiva, cognição verbal, coordenação olho-mão, coordenação motora grossa e fina e percepção, apresenta um coeficiente de desenvolvimento geral e uma avaliação dos problemas de comportamento. Além dessa indicação técnica o texto do *Saberes e Práticas da Inclusão* (2004) indica três condições essenciais para a prática educativa cotidiana com o aluno com autismo: 1.o aluno deve ser inserido, preferencialmente, em salas que os outros estudantes de mesma idade cronológica, sendo possível ultrapassar no máximo essa faixa por dois anos; 2.deve ser inserido em uma sala de aula com nível de desenvolvimento próximo ao dele e, por fim, 3.evitar ao máximo os problemas de comportamento que comprometem a convivência com as outras crianças. Um dos pontos mais importantes para a inclusão do estudante com autismo é a adaptação curricular, o uso dos princípios do ensino estruturado com ambiente adequado, atividades e material adaptado, pausas programadas e acomodações sensoriais.

O segundo documento em ordem cronológica a delimitar alguma atenção específica ao TEA é o *Documento subsidiário à política de inclusão* (2005), sem tantos detalhes quanto o examinado, anteriormente, e com uma abrangência que pretende distinguir o quadro de deficiência frente as condições de outras deficiências, especificamente a mental, e define:

É com base nesta idéia que se delimita o conceito de deficiência mental, diferenciando-o de outros quadros, como as psicoses infantis e o autismo. (...) No que diz respeito à etiologia relacionada à estrutura subjetiva encontramos situações relacionadas aos quadros de neurose, psicose e autismo que podem dificultar a constituição das estruturas mentais para o conhecimento. (...) Uma pessoa com deficiência mental, assim como uma sem deficiência, pode apresentar uma série muito grande de características psicológicas distintas, que vão desde quadros psicopatológicos, como a psicose e o autismo, até a possibilidade de se constituir como um sujeito de desejo. (...) Cabe ressaltar, porém, mais uma vez: que a deficiência mental não é a causa de uma neurose, psicose ou autismo nem vice-versa; adequado às suas “necessidades educacionais especiais”. (...) Vale lembrar que, de modo diverso da deficiência mental, as doenças mentais, como as psicoses e o autismo, não são definidas pelas alterações nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem, mas por falhas na estruturação psíquica. (BRASIL, 2005, p. 12 - 32)

O texto do *Documento subsidiário à política de inclusão* (2005), sem maiores discussões sobre as características específicas do



TEA, apresenta uma grande ausência de fundamentos que possam ajudar a distinguir o quadro do autismo de maneira mais assertiva e sem confundir com outras deficiências. De inspiração psicanalítica desenvolve uma argumentação pautada no entendimento do sujeito e não apresenta orientações para uma prática que subsidie o docente. Há um encaminhamento de discussão apenas do construto do sujeito e poucas definições que organizem a uma possível dinâmica cotidiana. Como documento subsidiário, não oferece suficiente informação para a reestruturação do espaço escolar, ou de outro grupo social de atendimento público, que apóie o desenvolvimento do indivíduo com autismo.

O último texto, embora dirigido ao setor de saúde se configura a partir de um entendimento atualizado e pertinente aos tratamentos mais eficientes e uma prática de acompanhamento aplicáveis aos vários ambientes, trata-se das *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)* (2015). De início, traz um tópico sobre história do autismo que informa de maneira rápida e precisa alguns dos marcos sobre a pesquisa e entendimento do TEA. Seu sumário apresenta pontos como a importância da detecção precoce, indicadores motores, sensoriais, rotinas, fala e aspectos emocionais. Os instrumentos de rastreamento estão bem delimitados e indicadores que propõe uma avaliação diagnóstica e suas classificações, a definição da equipe multidisciplinar e a orientação aos pais, com destaque para a preparação para o momento da notícia do diagnóstico para os pais. Por fim, propõe um projeto terapêutico singular para a habilitação e reabilitação da pessoa com TEA, apoio e acolhimento da família e um fluxograma de acompanhamento. Com anexo apresenta dois protocolos validados o IRDI, Indicadores Clínicos de risco para o desenvolvimento Infantil e a versão brasileira, também validada, do M-chat, Lista de verificação modificada para o autismo em crianças pequenas (Checklist Modified Checklist for Autism in Toddlers).

Possíveis caminhos, novas problemáticas

O princípio da Educação Inclusiva é a possibilidade de que todos podem aprender independente de suas limitações, mas com um entorno contextual de profissionais e espaço adequado as suas especificidades. A importância de os Transtornos do Espectro do Autismo estarem presentes nessas definições em documentos oficiais atesta a necessidade de um ensino com qualidade e acessível aos sujeitos dentro dessa condição. Se a Declaração Mundial de direitos Humanos, define as prioridades



dos direitos de todo e qualquer ser humano, só a Declaração Mundial sobre Educação para institui o entendimento dessa afirmação para o campo da educação. Os direitos do indivíduo dentro do TEA só recentemente foram reconhecidos, ainda há um longo caminho para que as orientações oficiais e o que está determinado, por força da lei, a ser instituído possam acontecer. Os documentos nacionais demoram bastante, se considerarmos o primeiro texto que reconhece a necessidade de educação especial, a reconhecer o espaço educacional e a abordagem específica para o autismo. É necessário que se dissemine os textos e orientações para as práticas educativas e que se respeitem as formas de aprender desses indivíduos.

Referências

BRASIL, *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf

DONVAN, Jonh e ZUCKER, Caren. *Outra sintonia: a história do autismo*. Trad. Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERRARI, Pierre. *Autismo infantil: o que é e como tratar*. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Caminhos da Psicologia)

GIL, Marta. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. In: <http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/> Acesso em 21 de julho de 2017.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective. In: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2017.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do e SANTOS, Idê Borges dos. (coord) *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo - 2. ed. rev. Reimp*. Brasília : MEC, SEESP, .2004. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>

PAULON, Simone Mainieri, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca e PINHO Gerson Smiech. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, SEESP, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>

SURIAN, Luca. *Autismo: informações essenciais, para familiares, educadores e profissionais de saúde*. Trad. Cacilda R. Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990). In: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 09 de agosto de 2017.