



Estratégias e metodologias pedagógicas adotadas para trabalhar a inclusão de autistas em sala regular

Pedagogical strategies and methodologies adopted to work on the inclusion of autistic people in the regular classroom

Raquel da Silva Toledo¹

Submetido: 05/11/2023 Aprovado: 05/12/2023 Publicação: 11/12/2023

RESUMO

Este trabalho buscou investigar as estratégias e metodologias pedagógicas aplicadas em sala regular para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças autistas. Como objetivo geral da pesquisa buscou apontar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de alunos autistas em sala regular. Para os objetivos específicos a pesquisa procurou entender como se dão as manifestações e o diagnóstico do autismo; esclarecer sobre o processo de escolarização das crianças autistas e apontar as dificuldades enfrentadas pelo autista na escola. Para tanto, buscou-se publicações de autores como Ribeiro e Ciampone, (2011), Silva e Almeida (2012), Silva, (2014), Siluk e Pavão (2015), Silva e Balbino (2015), Bueno (2019) e Soares, (2020), entre outros. Por se tratar de uma revisão de literatura pertinente ao transtorno de espectro de autismo, baseou-se em teses e artigos acadêmicos e publicações referentes ao tema em site como Scielo, Lilac e vários repositórios acadêmicos. As pesquisas apontaram que muitos professores buscam adotar estratégias próprias como adaptação de atividades e motivação para incentivar os alunos de modo geral e os autistas mais especificamente no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Ainda, as literaturas investigadas evidenciaram fatores como falta de recursos, insuficiência de materiais adequados e escassez de ações públicas voltadas para a educação especial. Assim, faz-se urgente uma adequação do projeto político pedagógico e do currículo escolar além da implementação de ações públicas auxiliaadoras imprescindíveis para maior desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Transtorno do autismo. Sala Regular. Estratégias pedagógicas. Motivação.

ABSTRACT

This study sought to investigate the pedagogical strategies and methodologies applied in the regular classroom to develop the learning of autistic children. The general aim of the research was to identify the teaching strategies adopted by teachers of autistic students in the mainstream classroom. For the specific objectives, the research sought to understand how autism manifests itself and is diagnosed; to clarify the schooling process for autistic children and to point out the difficulties faced by autistic people at school. To this end, publications were sought from authors such as Ribeiro and Ciampone (2011), Silva and Almeida (2012), Silva (2014), Siluk and Pavão (2015), Silva and Balbino (2015), Bueno (2019) and Soares (2020), among others. As this is a literature review on autism spectrum disorder, it was based on theses and academic articles and publications on the subject on sites such as Scielo, Lilac and various academic repositories. The research showed that many teachers seek to adopt their own strategies such as adapting activities and motivation to encourage students in general and autistic students more specifically during the teaching-learning process. In addition, the literature investigated highlighted factors such as a lack of resources, inadequate materials and a shortage of public actions aimed at special education. Thus, there is an urgent need to adapt the pedagogical political project and the school curriculum, in addition to implementing public actions that are essential for the student's further development.

Keywords: Autism disorder. Regular classroom. Pedagogical strategies. Motivation.

¹ Doutorado em andamento em Ciências de la Educación pela Universidad Tecnológica Intercontinental, UTIC, Paraguai.. raqueldasilvatoledo@yahoo.com.br

1. Introdução

A entrada do sujeito na escola deve ter como resultado a possibilidade de se apropriar da produção, dos instrumentos/modos de produção e da consciência da produção cultural como tal, ou seja, como produto do pensar e fazer humanos e, portanto, sujeita a rupturas e transformações.

Por décadas a Educação Especial estabelecida paralelamente ao ensino comum era considerada a forma mais apropriada para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa perspectiva desencadeou iniciativas que enfocavam atributos vinculados à incapacidade, contrastando com os aspectos educacionais e sociais. Além disso, deixou uma marca na forma como as pessoas que frequentavam apenas escolas especiais assimilavam a cultura.

Com o avanço dos estudos na área da educação, conceitos, leis, métodos pedagógicos e práticas administrativas passaram por transformações significativas, promovendo uma reestruturação tanto no ensino regular quanto no especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca estipulou como princípio de que as escolas regulares devem prover educação a todos os alunos sem qualquer forma de discriminação.

Portanto, além de analisar as origens do autismo, é fundamental promover uma discussão mais ampla sobre estratégias educacionais que estimulem o progresso das crianças autistas. Como mencionado anteriormente, a escola é considerada um ambiente onde a criança possa vivenciar sua infância, o que implica em conviver com os outros no contexto social, independentemente de quão atípico seja o seu desenvolvimento. Essa abordagem é crucial para fomentar um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, possa progredir plenamente (VYGOTSKI, 1997).

Assim, o interesse em desenvolver este trabalho se fundamenta em experiências em salas regulares inclusivas, em vivências e desafios cotidianos e na busca e esforço incessantes por uma estratégia assertiva no que diz respeito ao desenvolvimento educacional desse público-alvo, os alunos autistas.

Como objetivo geral da pesquisa buscou apontar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de alunos autistas em sala regular. Para os objetivos específicos a pesquisa procurou entender como se dão as manifestações e o diagnóstico do autismo; esclarecer sobre o processo de escolarização das crianças autistas e apontar as dificuldades enfrentadas pelo autista na escola.

2. Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura relacionada ao transtorno de espectro de autismo, usando descritores como “autismo”, “Autista na escola”, “motivação do autista” e “estratégias

pedagógicas para o autismo” e baseando-se em teses e artigos acadêmicos e publicações referentes ao tema em site como Scielo, Lilac e vários repositórios acadêmicos.

3. Referencial Teórico

3.1. Transtornos do Espectro do Autismo

Segundo a opinião de Rocha (2007, p. 37), o autismo foi forjado “[...] num determinado contexto, marcado por imagens e metáforas que reforçam o lugar da impossibilidade e deficiência em que são colocadas as crianças assim diagnosticadas”. A autora ainda afirma que as marcas do texto de Kanner parecem presentes na maioria das construções teóricas sobre o autismo, como a “[...] brincadeira do ‘telefone sem fio’, cada um entendeu e transmitiu a ‘imagem’ acústica que ressoava do artigo, tecendo com os próprios fios o quadro do autismo” (ROCHA, 2007, p. 40).

Silva (2008) aponta que o TEA é um transtorno neurológico. complexo, que se define partindo de uma análise do comportamento e das habilidades sociais e se apresenta através de múltiplas etiologias e de vários graus de seriedade. Esses sintomas acompanham o autista pela vida toda e com severidades que diferem de um caso para o outro, assim como também cada um desses indivíduos tende a exibir um grau de habilidade de convívio e de interação social próprios. Segundo Mello (2001), os sinais que apontam para o espectro do autismo podem surgir claramente com um ano e seis meses, mas é quase impossível chegar a um diagnóstico final antes da criança atingir os dois anos de idade. Contudo, é crucial realizar o diagnóstico e a intervenção de forma precoce para que o autista possa se desenvolver adequadamente e tenha a oportunidade de desfrutar de uma boa qualidade de vida. Deste modo, é relevante observar o desenvolvimento da criança nessa fase para identificar precocemente possíveis indicadores do espectro autista.

Na opinião de Gadia et al. (2004), os autistas apresentam dificuldades de comunicação e das habilidades verbais e não-verbais, e essas dificuldades persistem até a vida adulta, entre essas pode-se apontar as dificuldades em estabelecer contato visual com o interlocutor, falta de compreensão de gestos, inexistência de expressões faciais típicas, entre outros. Esses comportamentos são características comuns do espectro autista e reconhecer e entender esses sinais é fundamental para oferecer o suporte e a compreensão necessários às pessoas com autismo.

Até o início de 2013, os diagnósticos se baseavam em manuais como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR). Estes manuais empregavam os termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (IID) para apresentar um quadro de autismo. Estes diagnósticos proporcionavam um padrão para identificar e compreender os diferentes aspectos do espectro autista, auxiliando os profissionais de saúde a diagnosticarem e a desenvolver planos de tratamento adequados. Atualmente, o termo utilizado passou a ser:

Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Assim, mesmo que TEA pertença ao TGD, nem todos os TGD's ou os TID's são considerados como TEA

Assim sendo, o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância não estão incluídos no espectro autista. Esses diagnósticos são geralmente realizados por uma equipe médica especializada, e são eles que diferenciam esses transtornos do desenvolvimento do autismo. Procedimentos de neuroimagem têm apontado padrões anormais de desenvolvimento cerebral em crianças autistas. As pesquisas encontraram várias irregularidades cerebrais em pessoas autistas, mais especificamente nas amígdalas, hipocampo e corpo caloso, além de atraso de amadurecimento no córtex frontal e atrofiamento nos neurônios do sistema límbico (GADIA et al., 2004).

Desta forma, mesmo que não seja conclusivo “existe certo consenso entre os especialistas de que o autismo é decorrente de disfunções no sistema nervoso central (SNC), que levam à desordem no padrão do desenvolvimento da criança” (SILVA; MULICK, 2009, p.121). Essas descobertas são cruciais para a compreensão científica do autismo e podem fornecer insights valiosos para futuras pesquisas e intervenções clínicas.

Os critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro do Autismo, conforme definidos no DSM-5 pela Associação Americana de Psiquiatria em 2014, incluem duas principais categorias de sintomas. A primeira envolve déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos. A segunda categoria refere-se a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Estes critérios são fundamentais para a identificação precisa do Transtorno do Espectro do Autismo.

Autistas que possuem aptidão cognitiva alta são suscetíveis a conseguirem resultados mais favoráveis com maior probabilidade de autonomia, emprego e independência financeira (KLIN, 2006).

Os programas de intervenção precoce podem fazer uma diferença importante e produzir ganhos significativos. Os serviços educacionais e comunitários melhores e mais disponíveis poderão mudar o prognóstico dessas crianças em longo prazo. E a cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento, e sim para permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, e uma visão mais clara do ser social como um todo (BRAGA JUNIOR, BELCHIOR E DOS SANTOS, 2015, p.18).

3.2. Autismo e Escolarização

O processo da inserção da criança autista na escola passou por diversas mudanças na busca por um lugar para todos. No âmbito legal, até o ano de 1994, os alunos com TEA eram considerados como portadores de condutas típicas. A Política Nacional de Educação Especial definiu essas condutas como sendo manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no

desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p. 14).

No que se refere à inclusão educacional, essa política recomendava o ingresso em turmas de ensino regular sempre que possível, além de proporcionar um ambiente educacional menos restritivo e possivelmente um atendimento educacional especializado em caráter substitutivo. Contudo, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, esses alunos passaram a ser considerados portadores da síndrome do transtorno global do desenvolvimento, juntamente com os que apresentam (BRASIL, 2008).

Em 2008, a legislação apontou novas orientações garantindo a inclusão desses estudantes no ensino comum, corroborando a permanência deles nas escolas comuns, pois, conforme o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.15).

De acordo com Bosa (2002), o autismo é uma das patologias do desenvolvimento que mais suscitaram interesse e controvérsias no meio social e educacional, sendo que muitas de suas características permanecem ainda obscuras. Este fato, somado ao recente reconhecimento do autismo nas classificações internacionais de doenças, torna a escolarização de crianças e adolescentes com autismo um campo ainda em construção. As descobertas sobre o autismo continuam escassas, e o desconhecimento sobre como trabalhar com a educação do autista revelou-se angustiante, seja para as famílias, para os professores ou mesmo para o próprio o aluno autista que apresenta e enfrenta inúmeros desafios em sala de aula.

Nesse sentido, Serra (2008) analisou o processo de inclusão de alunos com autismo em escolas públicas, e concluiu que a diversidade de característica dos alunos autistas é um dos grandes desafios para a inclusão desses alunos: Se estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, seria um absurdo oferecer um “pacote educacional” para autistas e, mais ainda, procurar “normalizá-los”, seja por meio das oportunidades de inclusão ou de técnicas padronizadas de treinamento comportamental. (Serra, 2008, p. 114).

De acordo com Cunha (2009), alguns aspectos da inclusão do autista em sala regular podem trazer outras dificuldades além da de comunicação, visto que é muito normal uma criança autista se sentir intimidada e incomodada pelos outros quando inserida num ambiente novo como a escola, demonstrando, portanto, medo, raiva e birra quando alguém a contraria, podendo esses aspectos ganharem proporções traumáticas. É dever da escola garantir um atendimento educacional adequado ao autista, visto que a educação representa efetivamente a melhor opção

para os transtornos do espectro do autismo, essa garantia de atendimento ao autista pela escola pública é considerada um grande avanço dado pela sociedade (JORDAN, 2000).

Segundo Bosa (2006) com a adoção de uma educação apropriada, mais crianças autistas teriam a capacidade de utilizar as habilidades intelectuais que possuem para avançar em níveis acadêmicos. Isto porque é a partir do “outro” que a criança se socializa; é na interação com outros sujeitos que se adquire a capacidade de internalização de conceitos e de regulação interna das ações. Contudo, não existe ainda uma fórmula universal e infalível para o atendimento educacional para o autista, já que o atendimento em sala regular é complementado pelo atendimento individualizado ao aluno em salas de recursos.

3.3. O professor frente ao TEA: Estratégias adotadas

Assegurar o direito da inclusão vai além do que previsto por lei, a inclusão exige que a escola tenha uma boa estrutura, com práticas pedagógicas que envolvem aluno, família, e profissionais capacitados com estratégias para atender e entender os comportamentos apresentados por essas crianças e evitar que as outras crianças ditas normais, ou mesmo outros profissionais da área se comportem de forma pejorativa ao se referirem as crianças com autismo.

As estratégias educativas para crianças com Transtorno do Espectro Autista precisam ser concebidas e aplicadas, visando o avanço das habilidades desses alunos, ajudando-os a ultrapassar suas maiores dificuldades. Desta forma, o educador precisa desenvolver essas estratégias, pesquisando métodos atualizados e eficazes, buscando sempre o melhor para seus alunos. Contudo, para obter êxito nessa empreitada, ele precisará do total auxílio e apoio da escola.

Nesse sentido, o professor precisa estar sempre inovando, sendo flexível de acordo com o que ocorre na sala de aula, sendo consciente da complexidade do processo de aprendizagem de uma criança com TEA.

Soares (2009) ressalta a importância de adaptar todo e qualquer material ou recurso que possa facilitar a aprendizagem, despertando o interesse da criança, motivando-a a realizar suas atividades. Seja esse recurso visual como filmes e desenhos infantis, quadro de rotina, cartolinas ou placas com palavras escritas; auditivo, como música infantil educativa, com instruções verbais; gestuais, através de gestos que instruem o que fazer ou como agir; e, por fim, tem-se o recurso físico com o professor pegando na mão do aluno e auxiliando-o a realizar a atividade. Todos esses recursos podem servir de inspiração para adaptar diversas atividades para o aluno autista.

No Brasil, há um sistema alternativo de comunicação e interação por imagens que foi adaptado e denominado como PECS-adaptado (WALTER, 2000). As adaptações propostas se basearam na metodologia do Currículo Funcional Natural, e consistiu em um programa dividido em cinco fases de aplicação, sendo indicado para pessoas com autismo, ou com outros déficits

severos na comunicação oral, que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou inabilidades sociais graves (WALTER; NUNES; TOGASHI, 2011).

O PECS é considerado um sistema pictórico, com base em princípios básicos de comportamento, e com o uso de técnicas diversas para cada fase, como é o exemplo da modelagem e do reforço diferencial (FROST; BONDY, 2009). O PECS é um instrumento poderoso que proporciona diversas vantagens. A sua simplicidade, o fato de não discriminar, a facilidade de utilização e sua aplicabilidade abrangem todos os níveis escolares e económicos (VIRGILE, 2009).

A constituição humana dos alunos especiais não comporta uma ideia pronta, estável, acabada, homogênea, generalizada e universal, entendendo que, quando se ampliam as oportunidades de aprendizagem, as pessoas ampliam suas possibilidades de existência, constituindo outros modos de ser/estar na sociedade. Na perspectiva da educação inclusiva, as identidades são transitórias, instáveis e inacabadas, portanto, os alunos especiais não podem ser vistos como categorias de deficiência socialmente atribuídas (SILVA, 2008).

As práticas pedagógicas dinamizadas no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais não negam as singularidades e as demandas formativas de apropriação do conhecimento por parte do aluno especial. Portanto, busca-se práticas pedagógicas que levem esse público específico a superar propostas pedagógicas, por vezes, padronizadas (SOARES, 2020).

De acordo com Bueno (2019), crianças no espectro do autismo são motivadas por fatores diferentes em comparação a muitas crianças não autistas ou aquelas ditas normais. Todavia, se o professor encontrar muitas dificuldades em motivar os alunos com autismo, a autora aconselha que, para elevar ao máximo a motivação e o aprendizado, o professor pode seguir algumas das sugestões a seguir:

Usar os interesses intrínsecos; construir o aprendizado a partir de pontos fortes do aluno; conectar um novo aprendizado ao aprendizado já conhecido; contextualizar novas formas de aprendizado trazendo mais clareza; deixar a criança liderar, oferecendo ajuda caso necessário; deixar que a criança determine seu ritmo nas atividades; Adaptar sua forma de ensinar ao modo de aprendizado da criança; Evitar colocar as crianças em evidência; Recompensar as atividades que menos interessam. (BUENO, 2019).

Por fim, conclui-se que a maneira como o professor realiza suas atividades em sala de aula tem um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, podendo ser tanto positivo quanto negativo. Nesse contexto, é responsabilidade do professor adotar abordagens didáticas e pedagógicas que inspirem nos alunos uma motivação intrínseca, cultivando o prazer pelo

aprendizado por meio das diversas oportunidades proporcionadas pelas disciplinas (SILVA, 2014).

4. Resultados e Discussão

Levando em consideração que as crianças com autismo apresentam sintomas e comportamentos considerados diferentes vistos que não atendam quando forem chamadas pelo nome, não olhem nos olhos, não retribuem o sorriso, não interajam e preferam estar sozinhas, não aceitem abraços ou carinhos. Elas apresentam péssimo humor, raramente correspondem aos momentos de raiva ou afeto dos pais de uma maneira correta e esperada (BORDINI; GADIA; PORTOLESE, 2013).

Entende-se diante da inclusão do aluno autista, é fundamental que toda a equipe pedagógica tenha um espaço para discutir entre si e com os alunos sobre o que é ser especial, procurando tirar dúvidas e questionamentos de todos os seus membros e alunos, buscando assim contribuir para a erradicação das ideias errôneas e preconceituosas a respeito dos alunos autistas que em muitas das vezes são tratados como incapazes, inúteis ou retardados, gerando estigmas e, fazendo com que os outros alunos passam a olhá-los com medo, insegurança, pena ou até com repulsa.

4. Considerações Finais

Considerando que a pessoa com autismo é um ser humano que nasce com todo o aparato biológico herdado de seus ancestrais, inserido em uma sociedade com dispositivos que são de origem sociocultural, na qual podem ser encontradas condições de fazer com que os processos psicológicos de origem biológica que se transformam em funções psicológicas superiores, desde que lhes sejam oferecidas as devidas condições, assim entende-se que esta complexa estrutura necessita de compensações que podem ser fruto de uma educação que resulta em um processo de desenvolvimento arraigado, na história particular e social.

Sabendo que o professor é parte fundamental desse processo, não só pela grandeza do seu ofício, mas também pelo papel transformador na sociedade, as dúvidas e preocupações dos professores convivem lado a lado como o auto questionamento sobre a qualidade e suficiência da formação deles, no que diz respeito a desempenhar um trabalho diferenciado e significativo para os alunos com TEA.

No que tange os meios educacionais, é necessário que haja motivação para todos os alunos e seus educadores. Um educador desmotivado gera alunos desmotivados e desinteressados. O que torna a motivação, a estimulação ou incentivo, bastante benéficos ao serem difundidos no âmbito acadêmico. Motivar o aluno na sala de aula evita que ele fracasse socialmente. Os professores precisam motivar, incentivar e estimular a interação entre o aluno autista e os demais alunos através de elogios e recompensas, e isso pode acontecer adaptando as atividades e não

oferecendo outras diferentes das dos outros alunos, ou seja, a mesma atividade para todos os alunos da sala. Contudo, seu conteúdo deve ser adaptado para os alunos autistas, de forma que este possa verdadeiramente ser integrado no contexto de sala de aula.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** (DSM – IV – TR). Porto Alegre: ARTMED. 2014.

BONDY, A; FROST, L. **Sistema de Comunicação por Troca de Figuras Manual de Treinamento** (2ª., ed.). AMA. (Trabalho original em inglês publicado em 2002 pela Pyramid Educational. 2009.

BORDINI, D; GADIA, C; PORTOLESE, J. **Estratégias de identificação: autismo - como identificar.** in: **Autismo e educação: cartilha autismo e realidade.** 2013.

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

BRAGA JUNIOR, F. V; BELCHIOR, M, S; DOS SANTOS, S. T. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado.** Ed. Digital [online]. Mossoró, 2015. 56 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** 2008.

BUENO, A. **Estratégias para Facilitar o Desempenho Escolar de Crianças no Espectro do Autismo.** [online].

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Todos pela Educação: passo a passo, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de educação especial - Mec/SeeSp, 2008.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R; ROTTA, N.T. **Autismo e Doenças Invasivas de Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria, 2004.

JORDAN, R. **Educação de Crianças e Jovens com Autismo.** Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 2000.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, , v. 28, (Supl.), p. S3-11, São Paulo. 2006

MAGALHÃES, M. C. S. A. **O transtorno do espectro autista: percepção dos educadores e da família no processo de inclusão.** 30 f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em psicopedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2016

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático.** 2ª ed. São Paulo, Corde, 2001.

ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, É. C. S. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular: a importância das interações sociais.** 2008. 58 f. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, F. S; ALMEIDA, A.L. de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. Intl. J. of Knowl. Eng., , v. 1, n. 1, p. 62 –88, Florianópolis. 2012

SILVA, M.K.; BALBINO, E. S. A importância da formação do professor frente ao transtorno do espectro autista – TEA: estratégias educativas adaptadas. In: Encontro ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6. Universidade Federal de Alagoas, dezembro 2015.

SILVA, M; MULICK, J. A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas.** *Psicol. cienc. prof.*, v. 29, n. 1, p. 116-131, mar. Brasília. 2009.

SILVA, É. C. S. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular: a importância das interações sociais.** 2008. 58 f. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, G. B. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar.** 2013. 39f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. JOÃO PESSOA – PB. 2014.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio Educação Infantil –ANO VII N° 20 JUL/OUT 2009.*

SOARES, R. S. **Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual: contribuições da sala de recursos multifuncionais.** 2020. 182 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES. 2020.

VIRGILE, C. (2009). **Picture Exchange Communication System -A Review of the Literature.** Disponível em <[http://www.lynchburg.edu/sites/default/files/documents/GraduateStudies/IRP%20Sped%20672\(PECS\).pdf](http://www.lynchburg.edu/sites/default/files/documents/GraduateStudies/IRP%20Sped%20672(PECS).pdf)> Acesso em 7, Maio, 2017,

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos da defectologia,** Tomo V, Madri: Visor, 1997.

WALTER C.C., **Os efeitos da adaptação do PECS ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil.** Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WALTER, C. C. F; NUNES, L. R. O; PETOGASHI, C. M. **Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar.** In: Nunes, L.R.O.P, et al (org). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa.* Marília, ABPEE, 2011.