

O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO E A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO DA ARTE INCLUSIVO

Carlos F. F. Mosquera²⁶
Rosanny Moraes de Moraes Teixeira²⁷

RESUMO

O estudo teve o propósito de revisar e discutir alguns conceitos do autismo, as novas possibilidades de auxílios no diagnóstico bem como apresentar reflexões sobre as formas alternativas de linguagem com as pessoas que apresentam o autismo. Existem muitas dificuldades para estabelecer programas pedagógicos que atendam especificamente alunos autistas devido a diagnósticos errôneos ou imprecisos. A metodologia realizada foi uma revisão de literatura, estabelecendo critérios de artigos que abordassem apenas os temas focalizados. Como considerações sugerem-se o estabelecimento de instrumentos de pesquisa que ajudem aos professores a compreender melhor a funcionalidade dos alunos com autismo.

Palavras-chave: autismo, linguagens, inclusão.

THE DIAGNOSIS OF AUTISTIC DISORDER AND THE COMMUNICATION EVOLUTION DURING THE TEACHING OF INCLUSION ART

ABSTRACT

This study aims to review and discuss some Autistic Disorder (DA) concepts and new possibilities of auxiliary tools for autism diagnostics and to present reflections of alternative forms of communication among autistic students. It is known that there are still many problems to establish specific pedagogic programs for DA students due to their misdiagnosis and other problems. The methodology developed in this study includes a literature review based on these specific topics. As considerations, it is suggested the establishment of research tools to help teachers to enhance their understanding of these students' functionality.

²⁶Professor Adjunto do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: cfmosquera@gmail.com

²⁷Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: nannymteixeira@gmail.com

Keywords: autistic disorder, communication, inclusion

Autismo? Transtorno Global do Desenvolvimento? Transtorno Autista? Transtorno do Espectro Autista? Todas estas expressões se referem ao que conhecemos popularmente como “a criança que se encontra isolada”, “que apresenta dificuldades de comunicação e onde as estereotípias são parte do quadro”. Assim é a percepção da sociedade quando vê, escuta ou mesmo acompanha a realidade de alguém com perturbações na interação social. Além da família, a escola é a grande aliada no acompanhamento da criança com essas características de comportamento. Para os professores especializados, ainda existem muitas dúvidas de como atender o autista, quais os procedimentos mais apropriados e sobre como planejar o trabalho em termos curriculares para este segmento da população.

As dúvidas são antigas principalmente porque a etiologia do autismo continua desconhecida, por isso a preocupação de muitos especialistas em apresentar suas teorias. De concreto sabemos que existem diversas condições médicas associadas ao autismo: Síndrome do X-Frágil, epilepsia, etc. Algumas infecções também podem estar associadas ao autismo: rubéola, toxoplasmose, varicela, entre outras.

Leo Kanner (1943) foi o primeiro a observar e descrever as características do autismo, sob o título *Alterações autistas do contato afetivo* (LOPÉZ; GRANADOS; VÁZQUEZ, 2007, p. 303). Kanner observou também o que hoje é chamado de Tríade de Prejuízos, que inclui: déficits na interação social, na comunicação verbal e não-verbal, bem como comportamento, atividades e interesses restritos e repetitivos (*Ibidem*, p. 303).

Uma classificação sobre autismo é do DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2000)

que classifica autismo como Transtorno Autista (TA), e o inclui na subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). (COSTA; NUNESMAIA, 1998, p. 24).

Em 2009, Albuquerque e colaboradores escreveram o artigo *Panorama Geral sobre os Transtornos Autísticos*, revisão em que abordaram as principais teorias sobre as causas do autismo, confirmando juntamente com BOSA e CALLAS (2000) que, as multicausalidades constituem as interpretações mais aceitas atualmente: causas genéticas e neurológicas podem ser, até o momento, as maiores responsáveis por esse dano.

Podemos entender então o autismo como um esquema ontogenético característico, que se desenvolve num ambiente aparentemente normal nos primeiros meses de vida e, que se manifesta em insidiosas carências evolutivas e em uma clara distorção qualitativa. Torna-se evidente ao redor dos 18 meses, ou seja, em um momento de desenvolvimento da criança em que se produzem mudanças fundamentais e que se acelera o processo de humanização (LOSCHÉ, 1990).

Apesar de todo o avanço científico, o diagnóstico continua sendo exclusivamente clínico, visto que ainda não existem exames complementares que possam validá-lo (MACHADO, *et al.*, 2003). Por outro lado, a classificação psiquiátrica defende a tese de que o autismo depende da presença de alterações comportamentais específicas. (BARON-COHEN, 1990).

Além disso, os exames laboratoriais continuam sendo fundamentais para complementar os diagnósticos de autismo (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004), cujo processo é difícil e arriscado, principalmente quando os sinais e sintomas não são suficientes. Apenas o exame clínico para “fechar” o diagnóstico de autismo, sem o diagnóstico correto, torna difícil à equipe multidisciplinar planejar e atender a criança autista.

Com o avanço das pesquisas, segundo Castanedo (2007), Rutter (1983) constatou que o autismo é um transtorno cognitivo, envolvendo os processos da atenção, da memória e da percepção, no qual em mais de 70% dos casos a deficiência mental está associada. Portanto, de acordo com Castanedo (op. cit.), o autismo envolve diversas categorias de patologia cerebral, nas quais foram constatadas anormalidades bioquímicas e neurofisiológicas do cérebro.

Independente de todas essas considerações sobre os principais achados etiológicos do autismo, o essencial é entender a necessidade em atender precocemente as crianças suspeitas dessa síndrome. Antes mesmo de receber o diagnóstico final, as famílias de crianças autistas (ou pelo menos com suspeita), necessitam iniciar o processo da estimulação, como em qualquer outra criança com suspeita de atraso motor ou mental.

[...] partimos da premissa de que, quando portadora de melhores níveis de desenvolvimento, essas crianças poderão se adaptar ao ambiente e desenvolver melhor índice de QV²⁸, entendida aqui, quanto ao bem-estar referente ao grau de satisfação em vários domínios das suas vidas. (ELIAS, ASSUMPÇÃO, 2006, p.295).

Na última década, a ênfase se dá sobre a diminuição da idade para diagnosticar o autismo a partir dos 18 meses da criança (havendo sugestões para antecipar em até 8 e 12 meses de idade), em uma tentativa de minimizar o sofrimento da família, bem como tornar os profissionais da saúde mais vigilantes. De acordo com Lampreia (2008, p. 399):

A idade do surgimento das características autísticas é outro fator complicador na definição do 'autismo'. Tradicionalmente, o autismo tem sido visto como uma síndrome inata, com características aparentes já nos primeiros meses de vida. Contudo, tem sido cada vez mais freqüente o

²⁸ De acordo com o autor, QV é igual a qualidade de vida.

relato de casos em que há um desenvolvimento típico até os 18 meses com uma posterior regressão e clara perda de palavras adquiridas. E são comuns relatos de regressão pelos pais não só em casos de atraso no desenvolvimento e problemas de linguagem.

As Escalas de Avaliação foram criadas para auxiliar as áreas médica e escolar exatamente pelas dificuldades dos profissionais em encerrar um tratamento ou originar um planejamento curricular. Certamente, o uso dessas escalas não dispensa o diagnóstico clínico (ASSUMPÇÃO *et al*, 1999), as quais constituem-se em instrumentos de acompanhamento da criança autista, em que o profissional da equipe multidisciplinar pode mensurar as atividades realizadas pela mesma.

Esse acompanhamento deve propiciar um resultado final que informe à escola, ao médico e à família quais as maiores dificuldades e quais as potencialidades dessa criança, destacando-se que as escalas avaliam principalmente: a atenção conjunta, o contato visual e a expressão facial do afeto (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Os principais instrumentos utilizados e que servem como referências são os seguintes, em ordem de maior frequência de utilização: CHAT (BARON-COHEN, ALLEN e GILLBERG, 1992); (LAMPREIA, 2008); ADI-R (LORD, RUTTER e LE COUTEUR, 1994); Escala de Traços Autísticos (ATA)²⁹; *Behavioral Summarized e Valuation* (1989), Gillbert, Merdin, Ehlers(1996), Marques (1998); *Diagnostic Checklist For Behavior Disturber Children* (1964) Lippi (2005); Autism Behaviour Checklist (ABC, 1980).

O uso dessas escalas, que são amplamente difundidas em todo o mundo, também deve ser outro motivo de reflexão, principalmente quando esses

²⁹ A ATA foi elaborada por Ballabriga e colaboradores, a partir da discussão das características e aspectos mais significativos do transtorno. (ASSUMPÇÃO *et al*, 1999, p. 24).

instrumentos são usados indiscriminadamente, com a pretensão de apenas “rotular” o avaliado e limitar os possíveis avanços escolares. A constatação da ocorrência de diagnósticos imprecisos requer pensar o autismo de maneira mais sistêmica, levando em conta que o laudo clínico não delimita as potencialidades de aprendizagem do autista.

Rivière (2004), entre outros estudiosos, apontam para a intervenção pedagógica como um dos grandes aliados ao tratamento de pessoas com autismo. Não se sabe ainda como curar um autista, mas, reduzir a dependência talvez seja o caminho dos atendimentos e dos processos recomendados. As limitações de comunicação, os comportamentos indesejados, associados ao isolamento, talvez sejam, dentre outros sintomas, os motivos da busca pela melhor intervenção terapêutica e psicopedagógica.

De acordo com Schwartzmann (2003, p.105):

Nas crianças com autismo, os objetivos das intervenções educacionais dependerão, em grande medida, do grau de comprometimento presente. Nos pacientes com prejuízos cognitivos importantes, os esforços deverão se dirigir, de forma mais específica, para a tentativa de aumentar a comunicação e as interações sociais, para a redução das alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), para a maximização do aprendizado, e para a independência nas atividades de vida diária.

A parceria com o trabalho pedagógico visa ampliar as potencialidades e desenvolver as habilidades do autista, de acordo com o tempo e o limite individual, considerando também o processo de interação social no qual ocorre a aprendizagem. Rivière (2004) afirma que as tendências atuais de processos educacionais mais integradoras e centradas na comunicação são mais respeitadas com os recursos e capacidades das pessoas autistas.

Embora seja necessário que ocorram mudanças comportamentais, questionam-se as intervenções desprovidas de significação para o autista, como

aquelas fundamentadas em visões comportamentalistas com finalidade em si mesmas. Acredita-se que a redução de comportamentos inadequados possa acontecer juntamente com outras aprendizagens, e com a efetiva participação e colaboração dos pais e familiares, além de uma equipe multidisciplinar.

O campo de estudo da psicologia histórico-cultural pode elucidar algumas questões acerca do desenvolvimento do autista ao considerá-lo integrado ao seu contexto, a partir do qual todas as relações e interações se desenvolvem. Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento das funções superiores é interdependente da interação social e do intercâmbio cultural para se realizarem.

A compensação de algumas dificuldades do aluno autista por meio do seu desenvolvimento cultural representa uma mudança nos parâmetros pedagógicos. González (2007) afirma que as interpretações das condições mentais ou comportamentais, baseadas apenas em dotações ou déficits, em testes de QI, pouco contribuem para as interações reais do sujeito em seu meio. Ao contrário, em alguns casos podem segregar ou rotular, enfatizando negativamente as condições do aprendiz.

Orrú (2009, p. 63) endossa essa ideia:

É preciso atentar para a necessidade de transformação do ambiente educacional desse aluno, de forma que ele supere a falta de sentido inerente a treinos isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas.

A percepção das necessidades e das peculiaridades de comunicação de cada pessoa implica no reconhecimento da diversidade como um parâmetro norteador da proposta pedagógica. Para Rivière (2004, p. 248): “O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização.” Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário que se leve em consideração essa diversidade.

Blanco (2004, p. 294) complementa afirmando que:

Os professores devem conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno.

Portanto, a aprendizagem não deverá estar voltada apenas para as aquisições de conhecimentos cognitivos ou apenas para mudanças comportamentais. As ações pedagógicas e as propostas curriculares precisam ser construídas para alcançar novas percepções do sujeito escolar, contemplando maneiras diversas de aprender e de interagir com os saberes e com o contexto sócio-cultural.

Orrú (2009) acredita que a centralidade na linguagem favoreça a aprendizagem do autista no campo da atenção, da memória e da imaginação. Aqui se consideram todas as linguagens como componentes da comunicação e da expressão: a verbal e as não-verbais, como a sonora, a gestual, a visual, entre outras. Conforme a autora (2009, p. 111):

O professor que trabalha com seu aluno autista, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras.

A dimensão afetiva do desenvolvimento humano é, de fato, um dos aspectos mais relevantes a ser observado e considerado. As expressões emocionais podem caracterizar-se como termômetro para as atitudes do professor. As atitudes tônico-posturais, além das expressões gestuais e faciais

oferecem indicativos ao professor observador sobre modos de condutas com os alunos, bem como estratégias para a aprendizagem de cada um.

Em casos específicos de autistas que não desenvolveram a linguagem verbal, ou a tem de maneira muito empobrecida, a sinalização pelo olhar, o tônus muscular, a postura física, ou outra sinalização corporal adquire um valor mais significativo ainda para o processo interativo. Possivelmente seja esta a porta de comunicação com essas pessoas.

Ao abordar sobre a linguagem Orrú (2009, p. 111) afirma: “O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido.” A autora (2009) afirma que é pela linguagem que o aluno autista, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, e poderá aprender a diferenciar um determinado objeto de outros existentes.

Com a ênfase nas interações sociais e na mediação da linguagem acredita-se que a partir da atenção, as demais funções superiores: memória, linguagem, e até mesmo o desenvolvimento da imaginação, poderão ser gradativamente ativados. Esse desenvolvimento de alunos autistas torna-se um elo para a comunicação e a aprendizagem. Sendo a linguagem integrada a toda atividade humana, sua importância para a organização do pensamento é fundamental.

De acordo com Luria (1988, p. 26): “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” Esta afirmação propõe pensar a linguagem como um papel determinante no desenvolvimento psicológico, que influenciará na percepção que o sujeito tem de si mesmo, e afetando os aspectos cognitivo, psicomotor e também o desenvolvimento afetivo.

Possivelmente, um dos maiores desafios na educação do autista seja a acessibilidade às significações do contexto. O seu ser-estar no mundo depende das interações com a linguagem verbal e também com as não-verbais, que lhes possibilite construir significados, por exemplo, a partir de um olhar, de uma imagem ou objeto, das relações com as pessoas próximas. Uma vez que o déficit de comunicação é uma marca nesse transtorno, suas consequências são determinantes no comportamento do autista.

Segundo Vygotski (1997), a construção da linguagem não está ligada apenas ao sistema fonador, mas pode se estabelecer por outros sistemas de signos, utilizando-se de elementos não-verbais, como a sonoridade, a forma tátil, gráfica, por meio dos gestos, entre outros, que podem contribuir para a compreensão de mundo, do significado das palavras e do comportamento social.

De acordo com Vygotsky (1991) e Luria (1988), a base social influenciará crescentemente a base biológica. Portanto, conforme a dinâmica do meio social da criança, o meio social enfatizará mais ou menos sua condição de deficiência, marcando definitivamente os traços de sua personalidade e de sua identidade.

Esta identidade, por sua vez, também se constitui a partir das representações mentais fornecidas pelo meio em que o sujeito se insere, ocorrendo desde as fases iniciais da vida. De acordo com Silva (2000), é por meio da linguagem que as identidades ou as diferenças se estabelecem, ou seja, no interior dos contextos. A linguagem é então, a norteadora das relações e dos modos de organização e de hierarquização dos grupos sociais.

De acordo com Alves, in Santos e Paulino (2006, p. 94):

A ação humana está baseada na cooperação entre os indivíduos. E as formas como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. A partir da experiência social, conceitos são internalizados, permitindo identificações e diferenciações que constituirão a singularidade, a identidade do sujeito.

Concluir algo sobre o TA ainda está longe de qualquer constatação científica, apesar dos vários autores pesquisando o assunto. Bosa (2002, p. 37) afirma que o autismo é um desafio ao conhecimento sobre a natureza humana. “Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento.” A autora continua: “É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.”

Partindo do pressuposto de que é por meio da linguagem que o sujeito constrói sua identidade, suas relações com o mundo e as interações com outros e com o contexto sócio-cultural, então, a questão que se apresenta é: que linguagens são possíveis ao sujeito autista que o possibilite interagir, aprender e se expressar? Que caminhos pedagógicos podem desenvolver nas pessoas autistas elementos significativos de sua personalidade que viabilizem sua aprendizagem, sua expressão e o reconhecimento de sua singularidade?

Estas questões partem da premissa de que cada pessoa autista apresenta potencialmente condições particulares de se desenvolver e de aprender, e que se faz necessário conhecê-las, e descobrir caminhos que favoreçam a aprendizagem, o ajustamento familiar e social, e a possibilidade da participação dessa pessoa no grupo a que pertence, de modo a sentir-se acolhida, pertencente.

O Ensino de Arte, nesta perspectiva de acolhimento e inclusão, possibilita, por meios não-verbais, que outras categorias de saberes sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem. A intervenção pedagógica consciente é relevante no propósito inclusivo da arte, para a qual o docente necessita de boa formação, de modo que sua prática não se esvazie nas técnicas e procedimentos de aula.

Este fato implica em uma revisão dos conceitos didáticos e epistemológicos que fundamentam os cursos de licenciaturas em arte, de modo

que apontem para mudanças paradigmáticas, para a superação de concepções segregadoras e elitistas de arte nas escolas. Além disto, a interface com as ciências da saúde torna-se necessária, de modo que os professores tenham acesso aos conhecimentos necessários para um projeto pedagógico que dê conta das especificidades das necessidades educacionais especiais.

Segundo Reily (2008) é necessário que os cursos superiores de formação de professores de arte alcancem parâmetros inclusivos, o que implica em critérios curriculares diferenciados, que contemplem a consciência sobre a diversidade e a inclusão. Este processo envolve reflexões e mudanças na maneira de lidar com o tempo e o espaço escolar, a partir do preparo consistente do professor e de currículos mais flexíveis neste aspecto.

No ensino das artes visuais, os recursos visuais, como por exemplo, objetos do cotidiano ou imagens de arte, podem ser referências externas que levem o aluno a construir sua auto-imagem, perceber elementos de seu entorno, estimular os sentidos para as relações com o espaço, e abrir uma entrada que conecte seu universo fechado com signos visuais que possam construir significados e linguagens.

Porém é necessário refletir sobre a mediação dos recursos visuais, ou até mesmo de outra natureza, somada à postura acolhedora do docente, que possibilite a esse aluno sentir-se pertencente ao grupo. O compartilhar de tarefas e a cooperação são condições necessárias para esse pertencimento. A esse respeito Ross (2004, p. 224) afirma:

O conhecimento inclusivo é menos discursivo, menos fundado no princípio da separação. O conhecimento inclusivo é mais localizado nas necessidades reais das pessoas, portanto é cognitivo, fortemente afetivo-emocional, é artístico, motor e interativo.

Rivière (2004, p. 254) acrescenta: “A alienação autista do mundo humano é um desafio sério, pois nosso mundo não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios.” Acredita-se que o reconhecimento das singularidades do sujeito autista favoreça a construção dos significados a partir das mediações que o ensino de arte proporciona, se tente superar o modelo do déficit pelas intervenções pedagógicas que produzam sentido e que explorem a sensibilidade e as linguagens do aluno autista.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. A., CRUZ, C.S., RUTHES, B.L., MOSQUERA, C.F.F. *Panorama Geral Sobre o Transtorno Autístico*. Revista O Mosaico, FAP/PR, n.1, 2009.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco. et al . *Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas*. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 23-29, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

BAPTISTA Claudio Roberto, BOSA, Cleonice (orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARTHÉLÉMY, C.; LELORD, G. *As perspectivas da investigação*. Margem, 52-54, 20-22, 1987.

BARON-COHEN. Autismo: um transtorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. Traduzido por Maria Eugenia Alonso.

Disponível em:<http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/sindrome_02.pdf>. Acesso em 22 abr. 2009.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v., p. 290-308.

BOSA, Cleonice Alves. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

CARVALHEIRA, G.; VERGANI, N.; BRUNONI, B. *Genética do autismo*. *Ver. Bras. de Psiquiatria*, 2004, 26(4): 270-2.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In: GONZÁLEZ, Eugênio (coord.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 220-237.

CHARMAN, T. & BAIRD, G. *Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2-and 3 year old children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43,3, 289-305, 2002.

COSTA, Maria Ione Ferreira; NUNESMAIA, Henrique Gil da Silva. *Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 56, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1998000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 abr. 2009.

DSM-IV *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ELIAS, Alexsandra; ASSUMPCAO JR, Francisco. *Qualidade de vida e autismo*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 64, n. 2a, p. 295-299. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2006000200022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 80, n. 2, abr. 2004 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

JORDAN, R.; POWELL, S. *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.

KANNER, L. *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.

LAMPREIA, Carolina. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.), Junqueira & Marin Editores, 2008, p. 397-421.

_____. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M^a Amélia; HAYASHI, M^a Cristina P. I. *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Brasília: CAPES, PROESP/ Junqueira & Marin editores, 2008, p. 397-421.

LOPEZ, Yolanda Sanz; GRANADOS, Teresa Guijarro; VÁZQUEZ, Vicente Sanchez. *Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo*. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, Madrid, v. 27, n. 2, 2007. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 Abr 2009.

LORD, C. McGEE, JP (org). *Education Children with autism*. Committee on Education Interventions for children with autism, division ou behavior and social sciences and education. Washington, DC, National Academy Press, 2001.

LURIA, A.R. *El cérebro y el Psiquismo*. Barcelona: Martinez Roa, 1969.

MACHADO, M.G. et al. *Alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central no transtorno autístico*. *Arq. Neuropsiquiatria*, 2003, 61(4): 957-961.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REILY, Lúcia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 221-266.

RIVIÉRE, A. El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas. *El tratamiento del autismo como transtorno del desarrollo: principios generales*. Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 23.

_____. *O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

ROSS, Paulo R. *Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão*. In: Educar em Revista. Dossiê Educação Especial. Curitiba: Editora da UFPR, n. 23, 2004, p. 203-220.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo infantil*. São Paulo: Memmon, 2003.

SILVA, Tomás T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. *Obras escolhidas V: fundamentos de defectología*. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev. S.; LÚRIA, Alexander. R. ; LEONTIEV, Alex. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Ícone/ ed. da USP, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.