

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



ISBN: 978-85-99540-88-6

INTERVENÇÕES CURRICULARES: SENDA PARA O APRENDIZADO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Paola Gianotto Braga

Stéfani Quevedo de Meneses

RESUMO

Tem-se como objetivo fulcral, debater de maneira conceitual sobre as adequações de conteúdos necessárias ao atendimento das necessidades educacionais para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas regulares. A justificativa que levou a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. De modo que, dentre os principais achados, foi possível concluir que existe uma necessidade de adequação tanto infraestrutural, quanto de equipamentos e materiais. Faz-se inegável notar a importância da capacitação docente para conduzir o processo de inclusão efetiva destes estudantes, assim como o ensino colaborativo que vem tomando espaço e preenchendo lacunas entre a prática e a prática do processo inclusivo. Reconhecer o perfil, necessidades de aprendizagem, tempos e formas de aprender de cada um dos discentes são ações emergenciais, pois a partir desse diagnóstico, será possível realizar adequações necessárias ao atendimento, oferecendo a eles o acesso equânime ao conteúdo do ensino.

Palavras-chave: Intervenções curriculares. Transtorno do espectro autista.

INTRODUÇÃO

A escola, para além de ter a função da formação educacional/acadêmica do indivíduo, também se atribui de uma responsabilidade social que envolve a formação cidadã. Para isso, precisa fomentar e ofertar ambientes democráticos, que respeitem os direitos humanos e diversidade, possibilitando vivências pedagógicas que contribuam para os processos de inclusão. Tal processo requer uma articulação entre escola, famílias, comunidade e poder público, a fim de integrar a sociedade na problemática educacional do país.

A educação em escolas que adotam a política da inclusão deve ser um elemento vivenciado de forma individual, com apoio na sala de recursos e com a integração em sala de aula regular, cuja sociabilidade entre os estudantes é estimulada, para que a inclusão tome como base a aprendizagem em conjunto, tornando as oportunidades de aquisição de conhecimentos, equânimes para todos os indivíduos. Dispor da sala de recursos é importante para que o estudante com necessidades educacionais especiais tenha uma atenção individualizada e se desenvolva nas atividades que mais possui dificuldades.

Ao passo que a integração em sala de aula regular, tende a ser facilitada quando o estudante recebe essa atenção individualizada, que auxilia em sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem. Para estudantes com transtorno do espectro autista, é comum que haja desconforto e intimidação ao adentrar um novo ambiente, como a escola regular. Para esses estudantes, também é comum que se busque conforto em objetos ou movimentos que lhe sejam atrativos, mantendo-se concentrado neles de forma mais intensa e distanciando-se do entorno.

Faz-se notório que o fato de possibilitar o acesso à instituição escolar, apenas, não garante que este público tenha o respaldo necessário para dar sequência ao seu processo de aprendizagem.

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras [...] (PASTOR. 1995 p. 142-14).

Em vista do cenário supramencionado, desenha-se como objetivo central do presente artigo, debater de maneira conceitual sobre as adequações de conteúdos ministrados no ensino regular atrelados às necessidades educacionais especiais de estudantes com autismo. A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a educação especial na ótica inclusiva e sobre o currículo escolar; abordar os conceitos do transtorno do espectro autista; e, debater sobre as mudanças necessárias.

Sendo assim, a problemática de pesquisa a ser solucionada à finalização desse, para sobre a questão: qual é a importância de adequações de conteúdo que possam permitir que o discente com autismo tenha acesso ao currículo, e quais ações deverão ser planejadas, para que isso ocorra de forma intrínseca ao atendimento das necessidades educacionais especiais, conseqüentemente a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista. Tal estudo justifica-se, pois pretende contribuir para o âmbito acadêmico oferecendo por intermédio da

pesquisa em tela uma visão senão global, ao menos diferenciada acerca do tema, ampliando o material teórico, que poderá ser utilizado, a fim de desenvolver estudos e pesquisas posteriores, pulular aprofundamento sobre o tema, assim como assuntos relacionados e demais vertentes científicas que possam beber dessa fonte.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com José e Coelho (2010) é possível definir e diagnosticar o autismo por intermédio de distintas óticas, de modo que também não é tarefa fácil encontrar um grau de incidência que possa ser concreto em meio a tantos diagnósticos possíveis, uma vez que, quando as definições são variáveis, tornam variáveis também o número de sujeitos com autismo.

As autoras explicam ainda que o diagnóstico do autismo independe do método de diagnóstico utilizado, porém, é consenso geral que indivíduos do sexo masculino são, em linhas gerais, mais atingidos. Segundo o DSM V, o TEA chega a atingir até quatro vezes mais homens do que mulheres, essas que, por outro lado, tendem a sofrer com limitações mais severas do transtorno.

Assim, José e Coelho (2010) prosseguem dizendo que a criança com TEA deve ser integrada às classes regulares de educação, bem como o profissional docente deve possuir conhecimento sobre estudantes com tal particularidade e as características do transtorno, uma vez que a caracterização deste pode ser feita pela observação dos sintomas, já que se encontram presentes nos indivíduos desde seus primeiros anos de vida, em níveis distintos de severidade.

Segundo Fonseca (2014) o TEA é encarado como um dos transtornos globais do desenvolvimento que, por sua vez, consistem em transtornos que estigmatizam o indivíduo. O autor comenta que o TEA pode ser detectado desde os primeiros meses de vida da criança, porém, suas causas não são conhecidas. O diagnóstico clínico do transtorno é feito por uma equipe multiprofissional composta minimamente por neuropsicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e neurologista ou psiquiatra. Cunha (2011, p. 20) por seu turno, define o TEA como:

O termo autismo origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo”. [...] O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados

em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. O DSM-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela American Psychiatric Association, e o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial de Saúde, são consoantes ao descreverem o autismo.

A necessidade de adequação frente aos aspectos sociais da pessoa com autismo é um elemento histórico, contudo, na idade contemporânea suas particularidades passaram a ser consideradas e respeitadas, deixando de ser isolado ou marginalizado por conta de sua condição. A integração social por intermédio do diagnóstico e tratamento é necessária em decorrência das dificuldades de expressão oral que muitos indivíduos apresentam, tornando a comunicação com estes sujeitos, muitas vezes, dificultada, ainda que se utilize de gestos como hipotéticas mímicas para tal.

Khoury et al. (2014) comentam que o TEA pode impactar algumas habilidades do indivíduo, especialmente as habilidades de teoria da mente. De forma que os estudos relacionados a essas habilidades são ainda incipientes, bem como os possíveis impactos do transtorno sobre elas. Acerca desse ponto, o autor elucida que:

Prejuízos em habilidades de teoria da mente podem afetar as relações interpessoais e a aprendizagem, pois interferem na compreensão e na interpretação de textos, no entendimento de comportamentos sociais, assim como na interpretação de instruções dadas por professores (KHOURY; et al., 2014, p. 21).

Os autores comentam que, entendendo esses conceitos básicos que envolvem o TEA, bem como as áreas de maior possibilidade de comprometimento, é possível compreender também o que leva os estudantes com TEA a desenvolver as habilidades educacionais, além de possibilitar a observação de propostas de fomento de uma intervenção curricular, de modo que o professor possa utilizar em suas práticas pedagógicas tais propostas.

Conforme Khoury et al. (2014) as áreas de maior comprometimento do transtorno do espectro autista e que podem acarretar as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes em salas de aula regulares, são: interação social, comunicação e comportamento. Os autores explicam, em relação à interação social, que as crianças com TEA possuem dificuldades de socialização que abarcam níveis de gravidade distintos.

Explicam então que as crianças com quadros mais graves podem ser vistas na escola, na maior parte do tempo, sozinhas e isoladas, tendem a balançar o próprio corpo e balbuciar de maneira estereotipada durante longos períodos. As crianças que são, muitas vezes, descritas e até mesmo confundidas como extremamente quietas, estranhas, esquisitas ou

mesmo as chamadas de “nerds”, tendem a ser pessoas que transitam entre os demais, mas possuem dificuldades de interagir socialmente, o que significa que há falhas no estreitar relacionamentos.

Khoury et al. (2014) ainda explicam que os sujeitos com autismo apresentam dificuldades como: interpretar sinais, como expressões faciais e verbais; além de dificuldades em interpretar e compreender intenções alheias. Esses tipos de dificuldades, conforme os autores, tendem a limitar que esses estudantes percebam de maneira satisfatória algumas situações que são importantes e fundamentais para o ambiente em que convivem, como a sala de aula.

INTERVENÇÕES CURRICULARES PARA ATENDER ESTUDANTES COM TEA

Garcia (2007) explica que utilizar o termo adequação em relação ao currículo escolar, demanda uma reflexão mais ampla, pois pode ser relacionado à noção de um ajuste mecânico, físico e pontual. O autor defende que a adequação curricular foi historicamente associada ao modelo médico-psicológico, a fim de: “[...] adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos estudantes, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades” (p. 17).

Contudo, o autor sugere que seja empreendido o termo “flexibilidade curricular”, pois esse: “[...] surge como nova proposta ao longo dos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais” (GARCIA, 2007, p. 15). Já mais distante da questão das adaptações curriculares, a flexibilização curricular passou a ser mencionada pela Secretaria de Educação Especial, atrelada ao termo “adequação curricular”, que o autor avalia como:

1. Considerada fundamental para o processo de inclusão educativa e devendo ser pensada a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos isoladamente [...]; e 2. Importante para viabilizar o processo de inclusão, a partir de “adequações curriculares [...]” pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno [...]. As adaptações curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar (GARCIA, 2007, p. 29).

Sobre os estudantes com TEA, Suplino (2011) entende que é necessário pensar em estratégias pedagógicas de inclusão curricular desses indivíduos, o que demanda a observação

da realidade do estudante, com o fomento de propostas que digam respeito à realidade desse indivíduo. Para tanto, é essencial que as diferenças individuais sejam compreendidas, com a promoção do respeito a cada um em suas especificidades.

Considerando que a escola possui como função social assegurar o direito ao atendimento educacional especializado, promovendo a partir dele a educação inclusiva não-utópica, mas sim prática, demanda que a escola tenha em seu projeto político-pedagógico a construção de um currículo inclusivo, que faz valer os direitos propostos nas políticas de educação inclusiva. Dentre diversos questionamentos sobre a educação do estudante com TEA, o autor ressalta a necessidade da adequação curricular, explicando sua perspectiva:

Penso que para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para alunos portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, seria necessário discutir sobre que ‘suporte necessário à ação pedagógica’ se está falando, bem como quais seriam as ‘adaptações curriculares’ necessárias (SUPLINO, 2011, p. 5).

O autor sintetiza também que o professor que consegue reconhecer o estudante com TEA, suas habilidades e limites, entende a necessidade da adequação curricular. Isso porque a criança, no espaço da escola regular, tende a aprender de forma natural, utilizando tudo que a envolve como favorecedor para seu desenvolvimento e aprendizagem. À criança com TEA, por sua vez, os estímulos precisam ser constantemente empreendidos.

Segundo Suplino (2011), como essa criança possui algumas dificuldades relacionadas à vida cotidiana, como vestir-se, amarrar cadarços, entre outras – dependendo da severidade dos sintomas do transtorno – fomentar um currículo funcional é uma alternativa válida para o trabalho cotidiano com o estudante que apresenta TEA. Isso porque as atividades que compõem esse documento terão como mote a capacitação desse indivíduo para as práticas da vida, estimulando o estudante a sobrepor as dificuldades mais básicas e superá-las.

Carvalho (2008) comenta que as adaptações curriculares podem acontecer em duas vertentes: de grande ou de pequeno porte. Em relação às adaptações de grande porte, o autor refere às mudanças mais amplas, relacionadas aos quesitos políticos, administrativos, financeiros, burocráticos que, de alguma forma, modificam de forma significativa os documentos oficiais da escola. Essas mudanças de grande porte extrapolam o campo de atuação do professor, especificamente, envolvendo a criação de condições físicas, materiais e ambientais para o acolhimento do estudante.

O autor aponta que as adaptações curriculares de pequeno porte, por sua vez, consistem em mudanças que podem ser efetivadas por parte do professor, em seu cotidiano em sala de aula. São mudanças que visam facilitar o acesso ao currículo, gerando adaptações em relação aos objetivos de ensino, conteúdos, métodos, temporalidade, avaliação e nos materiais didáticos que são utilizados. Esses procedimentos de adequação efetivados pelo professor tratam de promover a participação e a produtividade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, integrando-os às atividades em sala de aula regular. Sobre essas adaptações, o autor enfatiza:

As adaptações curriculares de acesso ao currículo são referentes à previsão e provisão de recursos técnicos e matérias e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem ou dificultam a alguns alunos (como os surdos, cegos e os deficientes motores e os deficientes físicos) o acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem. Tais alunos, e segundo as suas necessidades especiais, requerem adaptações de sala de aula, no mobiliário, nos equipamentos, nos recursos instrucionais e nas formas de comunicação (CARVALHO, 2008, p. 85).

Schmitz e Martins (2014) apontam, sobre as adequações curriculares, que podem ser feitas em cinco níveis: no nível de projeto pedagógico, com adaptações relacionadas ao currículo de classe, com adaptações individualizadas, com adaptações de acesso curricular, ou então com adaptações nos elementos curriculares. As autoras comentam que esses níveis são suscetíveis a adaptações não significativas do currículo, até adaptações significativas do documento.

As mudanças efetivadas podem ser realizadas por parte do professor em seu processo de planejamento e na execução das atividades em sala de aula. Essas adequações são consideradas ajustes pequenos que são feitos na dinâmica cotidiana em sala de aula. Logo, são classificadas como adaptações não significativas, já que não impactam o contexto geral da escola.

Por outra perspectiva, Schmitz e Martins (2014) entendem que as adaptações significativas são as relacionadas às estratégias empreendidas perante a dificuldades mais sérias de aprendizagem, pois gerarão mudanças de grande porte e que demandarão debates mais detalhados com outros profissionais e agentes da comunidade escolar. Ao avaliar um estudo sobre os impactos da adequação curricular na inclusão de estudantes com TEA, as autoras constatam que:

[...] a adequação curricular contribuiu substancialmente para a inclusão do aluno, pois possibilitou um planejamento específico com adequação de objetivos e conteúdos, uma melhor adequação de espaço e do tempo, a adoção de metodologias mais simplificadas e uma avaliação diferenciada. Com isso o aluno obteve mais autonomia, facilitou a aquisição de habilidades e competências e oportunizou a convivência entre pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento (SCHMITZ; MARTINS, 2014, p. 8).

Complementam dizendo que essas adaptações devem ser focadas nas possibilidades, capacidades e potencial do estudante em detrimento do déficit. Portanto, o objetivo de realizar tais adaptações curriculares, é assegurar que todos os estudantes tenham acesso e possibilidades de desenvolvimento em relação ao currículo proposto, aos conteúdos escolares. Corroborando com essa perspectiva Manjón e Vidal (1997) asseveram de forma pontual e um tanto detalhada, que um currículo flexível precisará proporcionar múltiplas intervenções tais como:

- A criação de ambiente físico e material adequado às necessidades educacionais do aluno;
- A melhoria dos níveis de comunicação com os adultos e com os colegas;
- A adequação dos métodos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos para a aprendizagem e a sua integração social;
- A colocação do aluno nos grupos que favorecem a sua aprendizagem e a sua integração social;
- A organização do ambiente da sala de aula e das atividades de modo acessível a todos os alunos, inclusive aos que apresentem necessidades especiais;
- A introdução de atividades complementares ou substitutivas para o aluno alcançar os objetivos dos demais colegas;
- A supressão de atividades e objetivos educacionais que não estão ao alcance do aluno em decorrência de suas limitações ou que impeçam sua participação ativa no grupo;
- A substituição de objetivos e atividades por objetivos acessíveis, significativos e básicos para o aluno;
- A adaptação do tempo e dos critérios para o cumprimento dos objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos e a realização do processo avaliatório.

Schmitz e Martins (2014) também consideram que todos os indivíduos são passíveis de aprendizagem, porém, esse processo de aquisição não é igual para todos, pois cada indivíduo possui ritmos e interesses distintos no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão a adequação curricular permite justamente essa flexibilização de conteúdo, temporalidade, sequenciação de conteúdos, metodologia didática e procedimentos de avaliação.

Considerando o panorama no qual há uma legislação que exige a efetivação de um processo de inclusão, um contexto educacional de pouca informação sobre o transtorno e uma conjuntura filosófica que limita o desenvolvimento da criança com autismo pela visão de que a mesma não é capaz de aprender, faz-se necessário a quebra do paradigma de que o desenvolvimento infantil se efetiva apenas por uma estrutura a priori definida, e para isso, a concepção de desenvolvimento proposta por

Bronfenbrenner é adequada, pois mostra o desenvolvimento como um resultado (SCHMITZ; MARTINS, 2014, p. 9).

As autoras concluem que, partindo de tal concepção de desenvolvimento, é necessário considerar diferenças, reivindicar condições adequadas a cada indivíduo, a fim de possibilitar a educação adequada às necessidades específicas de cada um. Isso deve ser respaldado pela equidade, a fim de possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos científicos, considerando o modo a partir das possibilidades individuais.

Para que as adequações curriculares possam ser concretas é fulcral efetivar o ensino colaborativo, no qual cada componente do processo de aprendizagem deverá se comprometer com o todo, sendo ele professor regente ou professor especializado, também chamado de professor de apoio, de modo a prestar assistência educacional a todos os estudantes, porém, de forma subjetiva. Para tanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...]

Os educadores deverão estar em constante busca de conhecimento, portanto, sabe-se que a formação continuada exerce um papel determinante do alicerce educativo. Libâneo (2004) ressalta que a formação continuada pode possibilitar a reflexão como um estopim para a mudança nas práticas docentes, contribuindo com os professores para uma hipotética epifania, com a tomada de consciência das suas dificuldades, compreendendo-as para criar estratégias de enfrentá-las. Também menciona que não basta saber sobre os obstáculos da profissão, mas é preciso refletir sobre eles buscando caminhos para a solução, preferencialmente, de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES

Por intermédio das pesquisas realizadas almejou-se ensinar maior compreensão de que a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em escolas regulares é uma política recente. Certamente, é possível presumir que a convivência escolar desses estudantes

com outros de mesma faixa etária, no espaço da escola regular, é um aspecto positivo para a inclusão social desse indivíduo.

No que tange às intervenções curriculares, é possível notar que para o atendimento das necessidades educacionais e inclusão deste estudante, é preciso estruturar e definir os projetos pedagógicos, envolvendo tanto a educação especial quanto o processo de inclusão em si. De forma que os projetos políticos pedagógicos da escola devem ser adaptados para oferecer o suporte para esses estudantes.

Muitos educadores acreditam estar condicionados ao currículo, imaginando que as práticas fornecidas por tal documento podem, de certo modo, engessar o fazer pedagógico. O paradigma de que o currículo fornece grades ao invés de asas, teve contribuição de alguns preceitos neoliberais que não visualizam pessoas, e sim números, uma grande disputa para forçar indivíduos a serem bons em áreas que não condizem com sua realidade de anseios e potencialidades, todavia, é preciso traçar metas que sejam esboçadas de um modo mais subjetivo.

A ação educacional inclusiva demanda planejamento e a definição de objetivos e metas que devem ser alcançados em determinados prazos. Também é importante estimular o envolvimento familiar do estudante nesse processo de inclusão, fazendo com que o educando tenha uma escolarização na sala de aula regular, natural e em condições de acesso adequadas à suas particularidades, mas equânimes as dos demais estudantes.

Para além, vale dizer que as adaptações curriculares dependerão de conhecer as características dos estudantes com TEA, tanto pessoais quanto coletivas, especialmente às particularidades inerentes a cada um. Pois, para cada sala de aula regular é fundamental que o perfil do estudante, seus tempos e formas de absorver o conteúdo sejam reconhecidos, já que esse reconhecimento é fundamental para que o trabalho de inclusão e as intervenções necessárias sejam feitas de forma adequada.

Desmistificar a ideia de que rótulos existem e de que o público da educação especial não é composto em sua totalidade de seres capazes de aprender, possivelmente seja uma das maiores lutas a serem vencidas, quando se trata de currículo. Enquanto houver uma comparação veemente das produções de um estudante com outro, não existirá um aprendizado de fato, que leve em conta as limitações do discente. Para se verificar o progresso de um sujeito é necessário compará-lo com ele mesmo, uma vez que sua superação será aferida a partir do momento que vencer as dificuldades que traz consigo.

Conclui-se o presente trabalho com a crença de que objetivos, tanto geral quanto específicos, foram atendidos, bem como a problemática de pesquisa foi solucionada. Contudo, como não era de intento, o assunto não fora esgotado, fora dado um primeiro e importante passo para o fomento de conhecimento e estímulo para o aprofundamento no tema, que pode ser feito em estudos posteriores, que visem corroborar, refutar ou complementar as constatações obtidas até o momento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GARCIA, R. M. C. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In: BAPTISTA, C. R.; et al. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUNTHER, I. A. **Mesa redonda: As contribuições de Martha Muchow e de Roger Baker à ecologia do desenvolvimento humano**. In: *Anais IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento - CBPD. Desenvolvimento humano e solidariedade*. João Pessoa: UFPB, nov. 2013.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem: série educação**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

KHOURY, L. P.; et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAJÓN, D.G VIDAL, J.D (1997) **Educación Especial – Temario de Oposiciones – Vol II**. Madrid: Editorial EOS.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

PASTOR, G. C. **Uma Escuela Comum para Ninos Diferentes: La Integracion Escolar**. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995.

SUPLINO, M. H. F. O. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 2011.