

# AUTISMO

CAMINHOS PARA A

# *Inclusão*



Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha  
Juliane Yoneda Huguenin  
Daniele Quintella Mendes Madureira  
Adriano de Oliveira Caminha  
Priscila Pires Alves



# AUTISMO: Caminhos para a Inclusão

Carla **Gikovate**, Renata **Mousinho**, Isamara **Carvalho**, Vera Lúcia Prudência dos **Santos Caminha**, Daniele Quintella **Mendes Madureira**, Rogerio **Salvini**, Ana Rosa **Airão Barboza**, Ana Carolina **Wolff Mota**, Mauro Luís **Vieira**, Sabrina **Vargas dos Santos Stolfi**, Camila **Soares Martins**, Cátia **Crivelenti de Figueiredo Walter**, Felipe **Vieira da Silva Amaral**, Edinea Dianne **Santos de Oliveira**, Cláudia **Coelho de Moraes**, Claudiana Prudência **dos Santos**, Dayse **Serra**, Stefhanny Paulimineytrick **Nascimento Silva**, Leila Regina **d'Oliveira de Paula Nunes**, Maria Gabriela **Lopes Araújo**, Alejandro **Bejarano Gómez**, Gisele Silva **Araújo**, Manoel Osmar **Seabra Junior**, Bruno **Da Silva Machado** & Adriano de **Oliveira Caminha**.

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Programa de Psicología  
Corporación Universitaria Iberoamericana

İbērAM

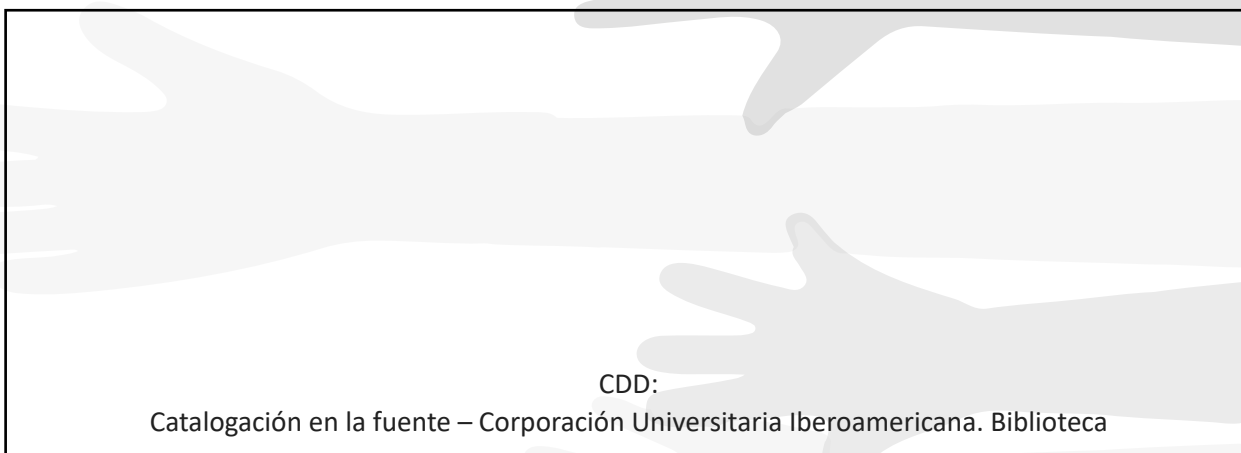
© 2020, İbër AM , Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

ISBN: 978-958-52022-9-0 [pdf]  
ISBN: 978-958-53173-0-7 [epub]

©2020, ĩberAM  
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana

Imagen de la portada -Carlos Eduardo Gomes Morais, Thales A. D. Nascimento e Vera Caminha

AUTISMO: Caminhos para a Inclus3o



Rector  
RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Directora de Investigaciones  
FERNANDA CAROLINA SARMIENTO CASTILLO

Vicerrector Acad3mico  
OSCAR IVAN G3MEZ MARTÍNEZ

Coordinador de Publicaciones  
EDGAR EDUAR RUBIANO BARRERA

Decana Facultad de Ciencias Humanas y  
Sociales  
ESPERANZA GAONA

Editor del Libro  
ALEJANDRO BEJARANO G3MEZ



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envíe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electr3nico. El copyright es propiedad de la ĩber AM, la editorial institucional de la Corporaci3n Universitaria Iberoamericana y se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la 3nica restricci3n o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĩberAM  
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana  
[www.iberoamericana.edu.co](http://www.iberoamericana.edu.co)  
[publicaciones@iberoamericana.edu.co](mailto:publicaciones@iberoamericana.edu.co)  
Calle 67 # 5-47  
Bogotá D.C., 110231  
Colombia

# Transtorno do Espectro do Autismo:

## Compreendendo para Melhor Incluir

---

**Carla Gikovate, MsC.**

Faculdade de Medicina de Petrópolis  
[gikovate@hotmail.com](mailto:gikovate@hotmail.com)

**Renata Mousinho, PhD.**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
<https://orcid.org/0000-0002-7117-8952>  
[renatamousinho.ufrj@gmail.com](mailto:renatamousinho.ufrj@gmail.com)

**Isamara Carvalho, PhD.**

Universidade Federal de São Carlos  
[isamaracarvalho19@hotmail.com](mailto:isamaracarvalho19@hotmail.com)

### Resumo

O Transtorno do Espectro do Autismo, nos últimos anos, se delineou como algo muito frequente (mais de 1% da população). Neste cenário, conhecer os detalhes cognitivos deste transtorno se faz essencial para uma inclusão escolar de sucesso. O presente capítulo tem como objetivo descrever as peculiaridades cognitivas deste grupo, assim como discutir estratégias pedagógicas eficientes para a inclusão escolar.

# Introdução

O termo autismo caracteriza uma síndrome comportamental descrita inicialmente em 1943 por Leo Kanner ([Kanner, 1943](#)). Nas décadas seguintes, o autismo se fortaleceu como uma entidade diagnóstica e passou a ser estudado por muitos pesquisadores.

Dados recentes apontam para uma prevalência de autismo que vai de 1% da população pediátrica ([Baird, 2006](#)) até 1 para cada 68 nascidos ([Cdc, 2016](#)), demonstrando ser um transtorno bastante frequente.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como hoje denominado, é considerado uma desordem neurobiológica de múltiplas etiologias. Caracteriza-se por uma tríade de prejuízos nas áreas de interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamentos e interesses ([Wing, 1979](#)). Esses sintomas podem surgir desde os primeiros meses de vida ou após um período de desenvolvimento normal (com regressão no desenvolvimento).

O grau de severidade dos sintomas descritos acima é variável, o que determina um grupo muito heterogêneo de pessoas com o mesmo diagnóstico. Em comum, todos os portadores de um diagnóstico de TEA apresentam a tríade de Wing, sendo o déficit do desenvolvimento social a marca deste transtorno.

Diante deste cenário, é fundamental que se compreenda quais são as principais peculiaridades cognitivas nos portadores do TEA. Tal entendimento permitirá analisar de que forma estas especificidades impactam na aprendizagem e quais estratégias poderão ser utilizadas para melhor incluir e adaptar os portadores de TEA.

## Peculiaridades cognitivas presentes no TEA

Considerando os sintomas típicos do TEA, algumas características inerentes a este diagnóstico trazem dificuldades na rotina dos portadores do transtorno. A dificuldade para mudanças (rigidez), a tendência à hiper focalização nos assuntos repetitivos, a falta de motivação para compartilhar socialmente interesses e as dificuldades de comunicação verbal e não verbal já trazem em si uma grande dificuldade para o dia a dia escolar.

Somam-se às características descritas acima, algumas peculiaridades que serão descritas a seguir e que aumentam o desafio para uma inclusão eficiente dos portadores do TEA. Dentre elas podemos destacar:

## Percepção do rosto humano

Estudos de rastreamento ocular ([Van Der Geest et al., 2002](#)) demonstram que os portadores de autismo apresentam uma tendência a não concentrar o seu olhar na região dos olhos das pessoas em situações sociais (em comparação com pessoas que não estão no espectro do autismo) e, com isto, demonstram prejuízo na obtenção de informações socialmente relevantes. De forma semelhante, estudos de ressonância magnética de crânio em portadores de TEA demonstram uma menor ativação das regiões cerebrais relacionadas à identificação da face humana ([Hernandez et al., 2009](#)).

Diante deste fato, é recomendado que seja feito um trabalho de estimulação com o objetivo de estimular o portador de TEA a se concentrar prioritariamente no rosto humano, tal como a perceber as emoções envolvidas em cada expressão.

## Falhas na Teoria da Mente

Outra característica cognitiva classicamente associada aos quadros de autismo é a dificuldade para utilizar a Teoria da mente. Definida como a capacidade de compreender os estados mentais dos outros (sentimentos, desejos e intenções), a Teoria da mente é uma característica humana que nos possibilita prever ações e comportamentos ([Siegiel & Beattie, 1991](#)).

Uma falha desta habilidade prejudica o entendimento do jogo social, das expectativas com relação a emoções do outro, além do prejuízo no entendimento das “entrelinhas”. Esta falta de alinhamento com o outro determina um comportamento frequentemente inadequado e ingênuo. Por vezes a inadequação social se manifesta como sinceridade excessiva, respostas muito diretas (e até rudes), mesmo que esta não seja a intenção.

Certamente, é fundamental levar em conta as dificuldades de Teoria da Mente durante o processo de inclusão escolar e, com isso, encontrar alternativas para explicar e mediar a interação social dos portadores de TEA com os seus pares.

## Fraca coerência central

Messer (1997) propôs a ideia de que no desenvolvimento típico existiria uma tendência à compreensão dos objetos como um todo, ao invés das partes dos objetos. Em 1995, Happé sugeriu que as pessoas portadoras de TEA teriam uma tendência inversa, isto é, uma tendência a processar as informações a partir da percepção de parte de objetos (ao invés do todo). Este fato poderia ser compreendido como um “estilo cognitivo”, mas que traria prejuízo na leitura social e na Teoria da Mente. Esta falha - perceber parte de objetos ao invés do todo - foi denominada Fraca Coerência Central (Happé & Frith, 2006).

É fundamental que os profissionais e os pais que lidam com os portadores de TEA compreendam esta tendência à fixação em detalhes (em detrimento do todo). Na prática, uma criança pode se fixar no logotipo do carro que aparece em uma figura, cuja proposta pedagógica seja elaborar uma narrativa sobre a cena e, com isso, deixa de compreender e elaborar a tarefa. De forma semelhante, alguém que entra em um ambiente e se concentra no modelo do ar refrigerado - ao invés de processar o que está acontecendo naquele momento-, perde a leitura social daquela cena.

Diante destes dados, é importante que o professor se antecipe no sentido de orientar o aluno a perceber o objeto ou a cena como um todo, entendendo o que é relevante e qual a informação principal do que estiver sendo tratado.

## Transtorno do processamento sensorial

Segundo Hazen (2014), os sintomas relacionados ao processamento de informação sensorial estão presentes em 69% a 95% dos portadores de TEA. Estes sintomas podem ser descritos como hiper ou hiposensibilidade sensorial e podem acometer diferentes modalidades sensoriais (principalmente audição, tato e olfato). A inclusão deste tópico nos critérios diagnósticos do DSM-5 (APA, 2013) demonstra a relevância do tema no TEA.

É frequente observarmos, na população com diagnóstico de TEA, um desconforto com sons específicos, como liquidificador, furadeira ou choro de bebês. Comum também é o desconforto tátil na cabeça (para lavar ou cortar cabelo) ou com determinadas roupas.

Em contrapartida, algumas pessoas portadoras de TEA demonstram hiporesponsividade a estímulos, como por exemplo, uma percepção reduzida de estímulos dolorosos ou uma busca constante de estímulos proprioceptivos.

Não é difícil imaginar que estas peculiaridades sensoriais possam trazer muitas consequências negativas no dia a dia. No ambiente escolar, a criança pode apresentar alteração de humor ou birras frequentes secundárias ao desconforto sensorial.

## E como melhor incluir os portadores de um TEA?

O primeiro ponto fundamental é conhecer profundamente a pessoa que estamos incluindo. Do que ela gosta, ao que ela tem aversão, o que ela come, com o que ela brinca, se tem desconforto sensorial, se dorme bem, com o que brinca, qual o seu foco de interesse, se compreende bem a comunicação oral, se tem linguagem expressiva funcional, entre outros.

O trabalho de inclusão é artesanal e personalizado. Nenhuma estratégia serve para todos. As estratégias devem ser adaptadas à realidade, ao contexto, às aptidões e às dificuldades de cada um. A família deve ser profundamente envolvida no processo, sendo fundamental dar continuidade aos estímulos recebidos no ambiente domiciliar, objetivando aumentar a chance de sucesso (Tonge & Brereton, 2014).

Uma vez que se conclua a avaliação de contexto e dos detalhes da criança a ser incluída, é primordial que se faça um registro das metas a serem atingidas e qual tecnologia ou metodologia será utilizada. Esta organização é fundamental, seja para as metas pedagógicas, seja para as sociais.

Para que uma instituição educacional tenha sucesso no processo de inclusão, é fundamental a capacitação de todos os envolvidos. Do profissional da portaria até a direção, passando por todos os funcionários da escola. Todos devem conhecer as peculiaridades da pessoa em questão, procurando sempre se antecipar e buscar as acomodações necessárias para garantir segurança, bem-estar e aprendizado.

Outro ponto importante para uma ótima inclusão escolar é o trabalho de empatia a ser realizado com todos os envolvidos. É de extrema relevância trabalhar a empatia das crianças da escola, objetivando a compreensão da diversidade humana e a importância de se respeitar a todos. Mos-



trar para o grupo as áreas de facilidade e as qualidades da criança que está sendo incluída e, com isso, não se focar somente nas dificuldades desta criança.

O processo de inclusão requer constante reavaliação dos resultados, para que sejam realizados os ajustes necessários.



## Na prática....

Dependendo do grau de autismo e da idade da criança, com frequência é necessária uma atenção individualizada, com um educador ou mediador exclusivamente para o aluno com TEA. Este mediador (facilitador) tem como objetivo dirigir a atenção do aluno para o professor, antecipar e organizar as informações, criar (junto com o professor) tarefas diferenciadas e mediar as relações sociais (Mousinho et al., 2010).

As adaptações claramente dependem do cenário de partida. Caso a criança ainda não mantenha contato ocular, não olhe ao ser chamada, e não aponte, a meta será aumentar a atenção compartilhada, o contato ocular e a qualidade da conexão social. Caso a criança já tenha uma boa atenção compartilhada, a meta poderá ser trabalhar o brincar simbólico e a iniciativa de comunicação, por exemplo.

Se faz evidente na literatura especializada a importância do contato com crianças com o desenvolvimento típico (Koster et al., 2009). Com isto, é de suma relevância mediar a interação social no ambiente educacional. O adulto serve de intermediário nesta socialização: ensina à criança portadora de TEA as regras das brincadeiras, motiva e orienta as demais crianças a como incluir, enquanto demonstra para todos as capacidades e possibilidades desta relação. Por vezes, pode ser necessária uma intervenção para que a criança consiga reduzir suas repetições ou estereotípias. Pode ser necessário um “contorno” para que a criança saia de sua área de interesse restrito.

Do ponto de vista pedagógico, é muito importante que se faça uma avaliação extensa do real momento de conhecimento da criança a ser incluída. Será que ela reconhece cores, números e letras? Será que ela compreende um comando global dado à turma pela professora (“pegar o livro de matemática e abri-lo na página 27”)? Será que ela tem linguagem oral suficiente para participar da hora da rodinha?

## Informação por via visual

Por via de regra, a maior parte das pessoas portadoras de TEA apresentam uma ótima memória visual e uma tendência a pensamentos mais visuais do que verbais. Grandin (1996), uma autista famosa, relata com grande precisão o fato de seus pensamentos serem totalmente visuais. Grandin (1996), refere que as palavras que lê e escuta parecem transformar-se instantaneamente em imagens coloridas, como se vê em um filme. Ela relata que se surpreendeu quando descobriu, já mais velha, que as outras pessoas não pensavam visualmente como ela e que, para a maior parte das pessoas, as habilidades linguísticas eram maiores do que as visuoespaciais.

O estudo realizado por O’Riordan (2004) reforça o fato exposto por Grandin (1996), demonstrando que adultos com autismo apresentam maior facilidade do que os controles para tarefas de discriminação visual.

Diante deste fato, é útil organizar as informações visualmente. Na sala de aula é importante a colocação de um quadro com informação visual dando dicas sobre a rotina do dia, ajudando o aluno a se organizar (e se antecipar) diante das atividades propostas.

A existência de uma sequência de fotos demonstrando a ordem das atividades do dia, assim como a presença de alguma atividade que fuja à rotina (ex. festa de aniversário ou um teatro), é de grande valia para a inclusão do portador de TEA. Esta sequência pode ser construída utilizando-se velcro por trás da figura, de forma que a criança retire a atividade para qual ela está se encaminhando e a guarde no local aonde deve se dirigir (ex. ao ir para educação física ela retira do quadro a figura da educação física e a entrega para o professor na quadra de esportes). Deste modo, a criança sabe para onde deve ir, ficando menos ansiosa com as mudanças de sala. A palavra-chave é antecipar e organizar a rotina.

Pedagogicamente, também é recomendado o uso de recursos visuais múltiplos e variados para se conseguir o entendimento do que está sendo proposto. Por exemplo, se o professor pegar o mapa do mundo e visualmente for mostrando ao aluno como se deu a colonização das Américas, este conteúdo tem mais chance de ser compreendido do que somente uma exposição oral. Se o professor complementar o mapa colocando fotos dos principais envolvidos, seus nomes e suas motivações em cima das setas referentes ao trajeto do colonizador, mais informações serão dadas. E assim por diante. Deve-se priorizar a via visual em paralelo com as informações escritas ou ouvidas.

## Utilizando os interesses restritos pedagogicamente

É interessante relatar que o aprendizado, a motivação e o tempo de atenção melhoram de forma significativa quando o professor consegue misturar aos tópicos curriculares fatos ou dados que tenham relação com os interesses restritos dos portadores de autismo.

Se para ensinar medida em centímetro o professor puder utilizar figuras de dinossauros com diferentes tamanhos de pescoço a serem medidos para um aluno apaixonado pelo tema, certamente a atenção e motivação do mesmo será muito maior, e o aprendizado também. De forma semelhante, diante de um aluno fixado por bandeiras de diferentes países, o professor pode trabalhar a geografia do mundo utilizando o mapa em conjunto com as bandeiras, e assim ensinar os continentes, oceanos etc.

Compreender que os interesses repetitivos também trazem segurança e conforto para os portadores de autismo é muito importante. Por ser um campo conhecido e previsível, existe um alívio diante da complexidade do entendimento do mundo social para esta população.

O importante é encontrar um equilíbrio entre respeitar e utilizar as repetições no processo de aprendizado, ao mesmo tempo em que se tenta motivar o aluno para novos conceitos e conhecimentos.

## Adaptações de conteúdo

As adaptações de conteúdo e de avaliação dependem integralmente das características de cada aluno. Podem ser necessárias adaptações de pequeno porte, ou seja, sem modificação do currículo proposto para a turma, ou de grande porte, ou seja, com modificação do currículo (Heredero, 2010).

De maneira geral, conteúdos que dependem de interpretação, inferências, metáforas e linguagem simbólica requerem adaptação (ou pelo menos maiores explicações). É importante ajudar o aluno a enxergar a questão que está sendo proposta de maneira ampla - com apoio visual e com flexibilidade de pensamento (o professor deve mostrar que podem existir diferentes pontos

de vista em uma mesma questão). É importante ajudá-lo a fazer as inferências e a tirar as conclusões necessárias. Quando necessário, o professor pode fazer as adaptações de conteúdo, ajudar o aluno a interpretar os textos e enunciados, usar fluxogramas para organizar as informações, elaborar avaliações diferenciadas, e adequar o que mais lhe parecer necessário.

## Ambiente escolar “sensorialmente confortável”

Uma vez que a grande maioria dos portadores de TEA apresenta desconforto sensorial, é muito importante que exista uma consciência coletiva de que barulhos ou determinados estímulos podem ser aversivos e ou até dolorosos para o aluno com autismo. É claro que não é possível conseguir que uma turma inteira se torne silenciosa, mas é possível antecipar e prevenir barulhos especialmente ruins como, por exemplo, alguns instrumentos na aula de música ou estalinhos em uma festa junina. O simples fato de antecipar para a criança com autismo que tal barulho ocorrerá, normalmente já traz algum benefício. Se existir na escola algum ambiente especialmente barulhento e que a criança não consiga permanecer, é importante que se pense em alguma alternativa de local ou atividade para se propor.

Para crianças extremamente sensíveis sensorialmente, pode ser necessário a criação de um local para descanso sensorial, silencioso, com almofadas ou uma rede. Quando o professor perceber que o aluno está muito desconfortável e que sua irritabilidade está aumentando, pode sugerir que ele “descanse” nas almofadas por um pequeno período. Para algumas crianças a hipersensibilidade sensorial é tão intensa que somente o uso de protetor de orelhas viabiliza a sua estada em uma sala de aula regular.

## Ensinando habilidade social

A escola certamente desempenha um papel central na vida social de uma criança. É fato que a dificuldade social é um problema central na vida dos portadores de TEA. Neste sentido, com frequência, as crianças com autismo descrevem como muito desprazerosa a vida social escolar e relatam que são alvo de maus tratos (*bullying*) neste ambiente.

Daí a responsabilidade da escola de estar alerta para as questões sociais que envolvam os portadores de TEA. Em primeiro lugar, é importante ficar claro que não basta a criança estar em

grupo para estar socializada. Os professores e os demais profissionais da escola devem estar atentos no sentido de ajudarem e mediar a relação social da criança com TEA.

## Assim, é importante que o professor:

- Ajude a criança a participar das atividades e brincadeiras. Para isto, pode ser necessário explicar regras de determinados jogos, ajudar o aluno a entender o que os outros esperam dele em cada situação, antecipar possíveis reações das outras crianças (ajudando a criança autista a ver pelo ponto de vista do outro) e até intermediar algumas negociações.
- Mantenha contato frequente com a família para que a mesma seja informada do que está em voga socialmente naquele momento. Se todos colecionam figurinhas do álbum X, pode ser útil a criança com autismo também ter estas figurinhas para poder trocá-las no recreio. Se todos veem na TV um determinado programa, pode ser interessante a criança conhece-lo para poder participar do assunto.
- Auxilie a criança a desenvolver a leitura social. Por exemplo, quando a criança com autismo estiver sendo socialmente inadequada em algum sentido, o professor pode ajudá-la a fazer a leitura social necessária, tal como inferir como estão se sentindo os outros a partir da expressão facial e antecipar outras maneiras de como poderia se comportar naquela situação.
- Estimule a flexibilidade cognitiva, imaginando diferentes possibilidades ou respostas para situações de vida, acrescentando a leitura social do que cada uma destas alternativas implicaria na prática.

## Considerações finais

É fundamental que fique claro que, quando se fala em educação inclusiva para portadores de autismo, devemos nos focar em um programa global de aprendizado, o qual deve incluir metas pedagógicas assim como ganhos nas áreas de habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos problemáticos.

Também é importante que este processo de educação envolva as famílias, os terapeutas, os professores e toda a comunidade escolar. Com a idade, muitas vezes, os próprios portadores de TEA passam a ser agentes ativos das buscas por soluções adaptativas para as suas vidas.

Este trabalho será concluído com a afirmativa de que precisamos estar sempre atentos, para entender as peculiaridades de cada aluno, para melhor incluir. Assim, cada um receberá a inter-

venção que necessita e a educação estará fazendo o seu melhor papel: educando a todos e educando para entender a diversidade.

## Referências

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (5<sup>th</sup> ed.)*. Washington, DC: APA.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in south Thames: the special needs and autism project (SNAP). *Lancet*, *368*(15), 210-216. DOI: [10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)
- Centers for diseases control and prevention [CDC]. (2019). *Vintage 2016 bridged-race postcensal population estimates for April 1, 2010, July 1, 2010–July 1, 2016, by year, county, single-year of age (0 to 85+ years), bridged-race, Hispanic origin, and sex*. EU. Recovered from [https://www.cdc.gov/nchs/nvss/bridged\\_race.htm](https://www.cdc.gov/nchs/nvss/bridged_race.htm)
- Grandin, T. (1996). *Thinking in Pictures*. New York, EU: Vintage Press Edition.
- Happé, F. (1995). Understanding minds and metaphors: insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor and symbol*, *10*(4), 275-295. [https://doi.org/10.1207/s15327868ms1004\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327868ms1004_3)
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *36*(1), 5-25. DOI: [10.1007/s10803-005-0039-0](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0)
- Hazen, E., Stornelli, J., O'Rourke, J., Koesterer, k., & McDougle, C. (2014). Sensory Symptoms in Autism Spectrum Disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, *22*(2), 112-124. DOI: [10.1097/01.HRP.0000445143.08773.58](https://doi.org/10.1097/01.HRP.0000445143.08773.58)
- Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, *32*(2), 193-208. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.9772
- Hernandez, N., Metzger, A., Magné, R., Bonnet-Brilhault, F., Roux, S., Barthelemy, C., et al. (2009). Exploration of core features of a human face by healthy and autistic adults analyzed by visual scanning. *Neuropsychologia*, *47*(4), 1004-1012. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0028393208004302>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, *2*(3), 217-250. Recuperado de [http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117-140. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Messer, D. (1997). Referential communication: making sense of the social and physical worlds. In G. Bremner.; A. Slater.; & G. Butterworth (Eds.), *Infant development: recent advances* (291-309). East Sussex: Psychology Press.

- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., et al. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista psicopedagógica*, 27(82), 92-108. Recuperado de <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>
- O’riordan, M. A. (2004). Superior visual search in adults with autism. *Autism*, 8(3), 229-248. Doi: <https://doi.org/10.1177/1362361304045219>
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children’s knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38(1), 1-12. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90020-5)
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., & Rinehart, N. J. (2014). A randomised group comparison controlled trial of ‘preschoolers with autism’: A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. *Autism*, 18(2), 166-177. Doi: <https://doi.org/10.1177/1362361312458186>
- Van Der Geest, J. N., Kemner, C., Verbaten, M. N., & Van Engeland, H. (2002). Gaze behavior of children with pervasive developmental disorder toward human faces: a fixation time study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 669-678. Doi: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00055>
- Wing, L. & Gould, J. (1979), “Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288>

---

Carla **Gikovate**  
Renata **Mousinho**  
Isamara **Carvalho**