

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
morganamartins@ufgd.edu.br

Priscila de Carvalho Acosta

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
priscilacarvalho14@hotmail.com

Gabriela Machado

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
gabi.machado24@hotmail.com

RESUMO: Escola e família constituem dois contextos responsáveis pela educação da criança. A parceria entre essas duas instituições podem trazer benefícios na escolarização do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo. O presente artigo tem como objetivo demonstrar que tanto a família quanto a escola podem se beneficiar desta interação, refletindo dessa forma no desenvolvimento do indivíduo. Foi realizada uma revisão da literatura, levando em conta as necessidades das famílias e suas dificuldades em conseguir lidar com o quadro e o estresse gerado pelas características peculiares do transtorno. No decorrer do artigo serão apresentadas as atribuições da escola, assim como suas contribuições nesse processo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão escolar. Família.

ABSTRACT: School and family are two responsables habitats for kids education. The partnership between them can bring benefits to the student learning who suffers from Learning Disorder Autism. The aim of this article is to show that as the family as the school can benefit from this interaction, reflecting this way in the character's development. It was made a literature review taking in to account the family needs and its difficulties in dealing with the situation and the stress gotten by the disorder characteristics. During the article will be shown the school role as its contributions in the process.

Keywords: Learning Disorder Autism. School Inclusion. Family.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) consiste em uma perturbação neurodesenvolvimental que compromete as competências de comunicação e socialização do indivíduo. Diferentemente do que se julgava antigamente, sua ocorrência tem sido registrada nos últimos anos com muita frequência. No Brasil,

estima-se que o Transtorno do Espectro do Autismo tenha sua incidência em dois milhões de pessoas (SOUZA e ALVES, 2014, p. 224). As definições sobre o autismo vêm sendo modificadas ao longo de 60 anos. Desde sua descoberta, porém, conforme Zanon, Backes e Bosa (2014, p. 25), o termo Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo utilizado nas publicações mais recentes, e se refere a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico.

As características clínicas do TEA afetam as condições físicas e mentais do indivíduo que o apresenta, aumentando a demanda por cuidados e, conseqüentemente, o nível de dependência de pais e/ou cuidadores. Essa situação pode constituir-se um estressor em potencial para familiares (SCHMIDT e BOSA, 2007, p. 182). O que os estudos vêm demonstrando é que mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais. Já que é sobre elas que incide a sobrecarga de cuidados relacionados com a criança, de modo que esta possa ficar insatisfeita com a divisão das tarefas do casal. Por outro lado, os pais consideram justa a divisão dos cuidados diretos, visto que eles assumem as responsabilidades financeiras da família (SCHMIDT, DELL'AGLIO e BOSA, 2007, p. 125).

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006, p. 49) destacou as evidências de que a provisão precoce de educação formal, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem apresentado bons resultados. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação mais elaborados às crianças com o TEA. Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com o transtorno na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar contatos sociais e favorecer seu desenvolvimento.

Neste trabalho busca-se demonstrar que a parceria entre escola e família pode beneficiar o tratamento da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro do Autismo. Além de ser um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades das mesmas, a escola é vista como um espaço de convívio social

para os pais, já que a convivência com outros familiares pode tornar-se difícil e diminuída. Essas dificuldades podem levar alguns pais ao isolamento em relação a familiares, vizinhos e amigos, e tendo o convívio com os demais restrito à escola (SEMENSATO, SCHMIDT e BOSA, 2010, p. 190). Torna-se importante a parceria entre família e escola, já que os pais são provedores de informações que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças com o TEA.

Para Cunha (2009) é relevante que escola e família sejam concordes, que trabalhem da mesma forma estabelecendo os princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. Pois, mesmo que seja comum existirem em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA isto poderá trazer prejuízos. De acordo com o autor, tornar-se-á muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família discordarem na maneira de trabalhar, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes, mesmo que bem-intencionada, quanto às práticas educativas.

Buscou-se expor os benefícios decorrentes da parceria entre escola e família demonstrando as vantagens dessa interação, considerando o fato de que a angústia e o estresse dos pais podem afetar o desenvolvimento da criança e que essa questão pode ser amenizada quando a família contar com redes de apoio (BOSA, 2006, p. 51).

Pioneiro nos estudos sobre autismo, Leo Kanner utilizou esse termo em 1943, ao observar crianças com comportamento peculiar, caracterizado por uma inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na comunicação verbal ou uso não significativo da fala, comportamentos inapropriados e insistência na manutenção de rotina (MENEZES, 2012, p. 39).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V *American Psychiatric Association* – APA, 2013) propõe a classificação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em substituição à de Transtornos Globais do Desenvolvimento, anteriormente adotada no DSM IV (APA, 2003). Entre os comportamentos que definem o TEA, estão presentes na versão atual os aspectos: comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo,

comportamentos estereotipados, repertório restrito de interesses e atividades, que compõem a denominada “tríade autista”; especifica-se que os sintomas, quando concomitantes, devem prejudicar a rotina do sujeito (APA, 2013, p. 53). As características do TEA não ocorrem de forma estanque ou isolada (MENEZES, 2012, p. 46).

Transtorno do Espectro do Autismo e Família

Para Souza e Alves (2014, p. 226), por meio do diagnóstico do TEA que ocorre em média a partir do 18 meses, a família vivencia um processo de luto simbólico que promove alterações significativas na dinâmica familiar. Conforme Serra (2010, p. 46), passado este período, a forma como a família se posiciona frente à especificidade pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, por não acreditarem que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida. Segundo a autora, da notícia à aceitação da realidade, o caminho é longo e tortuoso e nem todos os pais conseguem superar o momento do luto do filho saudável.

As características associadas ao transtorno afetam as condições físicas e mentais do sujeito, aumentando a demanda por cuidados. Assim tem se demonstrado que as mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais, ou mesmo em comparação a mães de crianças com outros transtornos (SIFUENTES e BOSA, 2010, p. 478).

Serra (2010, p. 44) ressalta que os membros da família se manifestam de modos diversos ao receber a notícia do diagnóstico, e que a sobrecarga emocional e das tarefas ficam sobre a mãe do indivíduo. De acordo com a autora, as mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho com o TEA. A família costuma ter sua renda reduzida em razão da permanência da mulher em casa e as despesas aumentadas, já que os gastos com terapias e tratamentos específicos duram por quase toda a vida da criança. Encontrou-se também em suas pesquisas um número muito grande de casais

separados após a notícia da deficiência do filho. A culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo.

De acordo com Sememsato, Schmidt e Bosa (2010, p. 191), o trabalho com grupo de familiares é um auxílio que ajuda a reduzir os níveis de tensão das famílias. Isto porque pode propiciar conhecimento, oportunidade de troca de experiências e informação e o desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar os desafios diários. Em seus estudos observou-se que o desejo de ser auxiliado na comunicação com o filho aparece nas inúmeras dúvidas dos familiares sobre o que significam determinados comportamentos da criança, como agitação, teimosias, não atendimento de solicitações, morder-se. Pelos relatos, percebe-se que o sucesso na comunicação, por si só, costuma ser sentido com satisfação e expectativas mais positivas.

Segundo Bosa (2006, p. 51), uma das questões mais importantes ao desenvolver grupos de apoio para pais é ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam, ou seja, mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas, tanto sobre a criança como sobre suas próprias necessidades. Não é suficiente dizer aos pais o que eles devem fazer sem ensiná-los como. Assim, é importante auxiliar os familiares a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência de seus sentimentos como um processo normal de adaptação. Ensinar técnicas de manejo com a criança e prover informações sobre o espectro do autismo em si é tão fundamental quanto focar-se em aspectos emocionais. Deve-se também aconselhar aos pais sobre as vantagens e desvantagens relativas a diferentes tratamentos.

Ainda de acordo com Bosa (2006, p. 51), o suporte social é um importante recurso para a família e tem sido visto como um dos fatores-chave para o amortecimento do estresse em famílias sob estresse. A troca de informações no nível interpessoal fornece suporte emocional e um senso de pertencer a uma rede social onde operam a comunicação e compreensão mútua. Os profissionais que trabalham com essas famílias podem auxiliá-las a avaliar tanto os fatores de estresse quanto os recursos para solucionar problemas. Essa parceria pode

começar pela escola, com uma parceria entre os envolvidos no processo de escolarização da criança com TEA.

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006, p. 49) destaca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

A convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, pode oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO e BOSA, 2012, p. 316). Do mesmo modo, Menezes (2012, p. 47) ressalta que a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado.

Para Traversini (2012), a escola, configurada com um espaço por excelência da educação e da mediação social, detém a função social e fundamental de oferecer condições potenciais para que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade sejam devidamente democratizados, apropriados e objetivados pelos alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais.

A inclusão do aluno com TEA, considerando a participação plena nas atividades escolares e aprendizagem, ainda não é para a maioria uma realidade. O trabalho com esses alunos, sobretudo, na sala comum, constitui um grande desafio para os educadores. A tomada de decisão sobre a inclusão da criança com autismo na sala comum deve-se considerar além das singularidades do sujeito, o ambiente escolar onde este aluno está inserido, e o contexto familiar do mesmo. Estes cenários devem ser investigados para que seja possível a elaboração de um programa educacional de qualidade (MENEZES, 2012, p. 51).

Os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre essas duas instituições pode amenizar o estresse e assegurar motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Minatel e Matsukura (2015, p.437) compreendem que a inclusão escolar da criança com o transtorno e de outras com necessidades especiais educacionais, exigem modificações das estratégias didáticas e curriculares, bem como a mudança de pensamento e hábitos culturais que envolvam a comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias), pois leva em consideração que é um processo que deve ir além dos limites da escola.

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes garantiria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os pais têm críticas a fazer em relação às escolas, que não atendem de forma ampla às suas expectativas. Junto às famílias, é possível identificar um cotidiano marcado por dificuldades no processo de inclusão escolar, no que se refere ao preparo da escola em receber esta população, destacando-se que ainda existe preconceito e discriminação, favorecendo para que haja a exclusão no processo de escolarização (MINATEL E MATSUKURA, 2015, p. 434).

De acordo com Schultze e Nelma (2013), a participação da família e comunidade traz para a escola informações e sugestões, especificando necessidades e sinalizando os possíveis rumos a serem tomados. Uma das funções da Educação Especial é estreitar a relação com a família, na busca de que o trabalho torne-se interdisciplinar e colaborativo.

A matrícula da criança com o TEA na escola pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está frequentando mais um grupo social e tendo a oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez,

passam a conviver com outros, em um novo universo e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (SERRA, 2010, p. 47).

De acordo com Minatel e Matsukura (2015, p. 429), as famílias vivenciam em suas experiências no contexto educacional situações de dificuldades e desafios, na busca por uma escola que atenda as suas expectativas, na garantia de vaga e também de inclusão e respeito aos seus filhos.

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o TEA produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2009).

Ocorre que os pais, muitas vezes inseguros para corrigir o filho buscando atraí-lo para um ambiente familiar menos rigoroso, deixam para a escola uma intervenção comportamental mais exigente. Escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções de aprendizagem (CUNHA, 2009). Autores diversos (Cyrino, 2014; Cunha, 2009; Minatel e Matsukura, 2015) pontuam que existem vários fatores a serem levados em consideração sobre a relação entre família e escola, tais como a diferença das ações educativas dos pais e da escola, que buscam objetivos diferentes. Outro ponto a ser destacado refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola.

Para Cyrino (2014, p. 9) o professor e demais profissionais da comunidade escolar devem orientar aos pais no processo de escolarização da criança. Os pais geralmente sentem-se inseguros ao inserirem a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muitas vezes desconhecida: a condição do filho. Para que os professores possam ter um trabalho efetivo no desenvolvimento da criança, e possam apoiar os pais nesse processo, torna-se necessário o aprimoramento de formação para que eles tenham subsídios que fortaleçam a

construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão escolar e sejam capazes de socializar estas práticas com os pais e outros profissionais.

Para Serra (2010, p. 49), a escola pode colaborar dando sugestões aos familiares de como agir em casa, de maneira que estes se tornem coautores do processo de educação de seus filhos. As estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula nem sempre têm continuidade em casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de parceria com os pais.

Considerações finais

Não há dúvida de que a presença de um transtorno modifica a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho e promove a busca de alternativas. A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros.

É importante que a família encontre uma instituição com a qual possa dividir suas angústias, além de ser orientada de como agir com seu filho que possui o transtorno, pois a escola divide com os pais a responsabilidade de educar. A parceria entre família e escola pode trazer grandes benefícios no tratamento da criança. Da mesma forma, a boa relação entre ambas tende a amenizar o estresse familiar assegurando motivação aos pais para continuidade do tratamento (SERRA, 2010, p. 49). A família encontrará na escola um espaço de convívio social, onde poderá dividir suas experiências e conseqüentemente aprender com outros pais e professores.

A inserção do aluno com TEA no ambiente educacional representa um passo na inclusão social muito importante à criança, que tem a oportunidade de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitando estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 316).

Ainda, favorece a oportunidade de aprender com os outros por meio da imitação (BOSA, 2006, p. 49).

Sobre a inclusão educacional, há desconfiças em relação a essa forma de educar. Os pais acreditam que serão punidos legalmente se não levarem seus filhos até a escola. Consideram que tudo que se fala a respeito do movimento inclusivista é diferente do que ocorre na realidade, mas, ainda assim, há esperança de que a escola possa trazer os seus filhos para mais próximo da realidade. Além da esperança de que o desenvolvimento ocorra, há a expectativa de que a escola possa funcionar como uma instituição promotora da normalização. Além do mais, os pais acreditam que a inclusão seria mais eficiente se os professores tivessem menos alunos em sala de aula e pudessem contar com a ajuda de um auxiliar (SERRA, 2010, p. 53).

A inclusão da criança com TEA em escola regular pode trazer benefícios ao aluno e aos pais, principalmente quando ocorre parceria efetiva entre escola e família, e isso tem despertado interesse de pesquisadores (SERRA, 2010; CUNHA, 2009; CAMARGO e BOSA 2009; BOSA, 2006), porém, essa é uma questão que merece mais pesquisas, estudos e busca por dados empíricos. A escola, por sua vez, tem que ser inclusiva, um lugar acolhedor, onde não haja preconceito, deve ser um espaço que promova o desenvolvimento das habilidades da criança com o transtorno, os profissionais devem ser qualificados, conhecedores do espectro autista e a família devidamente orientada. Destaca-se que cada criança tem de ser vista individualmente, considerando suas necessidades e potencialidades antes de ser inserida num ambiente escolar (BOSA, 2006, p. 49).

Referências

AIELLO A. L. R. Família inclusiva. PALHARES, M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs.). **Educação Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 87-98.

ALCANTARA, S. K.; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. Autismo: Os Benefícios da Interação Professor/Aluno/Família. **Nativa - Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso**, [v. 1, n. 2, 2013](#).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. Artmed, ABP: Associação Brasileira de Psiquiatria. 2013.

BACKES, B. **Regressão da linguagem, desenvolvimento sociocomunicativo e perfil sintomatológico de crianças com transtorno do espectro autístico**. 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CYRINO, L. A. R.; ALVES, A. C. M.; PARISOTTO, C. H, M. Transtornos De Aprendizagem: O Autismo Infantil no Âmbito Escolar. **Revista Científica CENSUPEG**, nº. 3, p. 2-13, 2014.

DESSEN, M.; POLÔNIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17 (36), 21-32. 2007.

MENEZES, A. **Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?** 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 28, n. 52, p. 429-442, maio/ago. 2015.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. 2013. p,79 Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Concentração: Comunicação

Humana) – Programa de Ciências da Reabilitação, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e autoeficácia em mães de pessoas com autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 179-191, 2007.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: Lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SCHULTZE, F. C.; NELMA, B. Relações Entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (SC). In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 10100-10111.

SCHWARTZMAN, J. & ARAÚJO, C. **Transtorno do espectro do autismo: Conceito e generalidades**. São Paulo: Memnon, 2011.

SEMEMSATO, M.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. Grupo de familiares de pessoas com autismo: Relatos de experiências parentais. **Aletheia**, v. 32, p. 183-194, 2010.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica, revista eletrônica**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. **Psicologia em estudo**, v. 15, n. 3, p. 477-485, 2010.

SOUZA, P.; ALVES, P. Dialogando sobre o autismo e seus reflexos na família: contribuições da perspectiva dialógica. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 5, n. 1, p. 223-230, 2014.

TRAVERSINI, C. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 285-308, 2012.

VIRUÉS-ORTEGA, J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. **Clinical Psychology Review**, v. 30, n. 4, p. 387-399, 2010.

ZANON, R.; BACKES, B.; BOSA, C. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.