

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM O ESPECTRO DE AUTISMO NAS ABORDAGENS ATUAIS

Iedes Soares Braga¹

Resumo

Ao longo de mais de setenta anos, desde a primeira descrição do autismo, percebe-se uma grande preocupação em discutir as características clínicas, marcadamente incapacitantes, presentes no quadro autístico. Em função dessa perspectiva, métodos e abordagens têm sido construídos com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da pessoa acometida pelo espectro de autismo e, para tanto, espousam pressupostos teórico-epistemológicos distintos. Assim, o objetivo deste ensaio é apresentar e discutir algumas dessas abordagens atuais, tomando como referência a natureza social do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Autismo; Desenvolvimento Humano; Educação do Autista.

ABSTRACT

CHILD DEVELOPMENT WITH AUTISM SPECTRUM IN CURRENT APPROACHES

For over seventy years since the first description of autism, we can see a great concern to discuss the clinical, markedly disabling present in autistic features. Given this perspective, methods and approaches have been built in order to contribute to the development of the person affected by autism spectrum and, therefore, espouse theoretical and epistemological assumptions distinct. The purpose of this essay is to present and discuss some of these current approaches, with reference to the social nature of human development

Keywords: Autism; Human Development; Autistic's Education.

1. Introdução

Considerado o Transtorno Global do Desenvolvimento mais conhecido, o Autismo pode ser encontrado na literatura como “Transtorno Autístico”, “Autismo da Infância”, “Autismo Infantil” e “Autismo Infantil Precoce”. A síndrome foi descrita por Leo Kanner, em 1943, em um artigo intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”.

Kanner (1943 apud Assumpção, 1995) descreveu um grupo de crianças que

¹ Pedagoga, mestre em Psicologia, professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

apresentavam um alheamento extremo já no início de suas vidas, não respondendo aos estímulos externos e vivendo “fora do mundo”. Dentre as características comuns observadas nessas crianças foi destacada a incapacidade de se relacionarem com outras

pessoas, severos distúrbios de linguagem e uma preocupação obsessiva pelo que é imutável. Em 1949, Kanner descreveu esta entidade nosológica como Autismo Infantil Precoce, na qual se estabelece uma dificuldade profunda no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e situações, uma ligação especial aos objetos, a presença de uma fisionomia inteligente e alterações de linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função comunicacional, refletindo as dificuldades no contacto e na comunicação interpessoal. (ASSUMPÇÃO, 1995, p. 7).

Face à essa condição incapacitante, o Autismo foi relacionado às psicoses da infância, mais especificamente à esquizofrenia infantil. Entretanto, essa relação foi tida como inadequada, considerando que o Autismo é um transtorno importante do desenvolvimento que se apresenta mesmo antes do nascimento, não acometendo crianças que tiveram, por um certo período, desenvolvimento típico.

Etimologicamente, o termo autismo tem origem grega, onde “autos” significa “próprio”. Sua origem explica o fato de Kanner e Asperger, embora em trabalhos, ambientes e momentos distintos usarem o mesmo termo para caracterizar indivíduos com comportamentos semelhantes. Ambos destacaram em seus estudos, indivíduos que apresentavam um estado de ensimesmamento, manifesto pela inabilidade de interação social.

Os indivíduos descritos por Asperger, em 1944, bem como aqueles descritos por Kanner em 1943, apresentavam em comum um contato visual limitado, comportamentos estereotipados e uma forte tendência a uniformidade ou monotonia, acrescido de incapacidade para estabelecer relações sociais com outros indivíduos. Diferem, entretanto, quanto ao fato de que Asperger identificou em seus pacientes uma melhor condição de desenvolvimento da linguagem, o que, de certa forma, lhes permitiria uma melhor adaptação ao meio e a diminuição da ansiedade vivenciada por pacientes e familiares, quando proporcionada uma orientação psicopedagógica adequada (MASCOTENA, 2007).

Em ambas as descrições, a característica mais marcante presente no quadro refere-se à presença de uma profunda inabilidade para o contato social, evidenciada pela ausência de relações sócio-afetivas. Diante dos desafios que apresenta, o autismo tem sido alvo de investigações para compreender as disfunções presentes no quadro,

tentando ora priorizar um conjunto de disfunções, ora outro.

Lampreia (2004), por exemplo, discute o Transtorno Autista tomando por referência o enfoque cognitivista e o enfoque desenvolvimentista, que invocam diferentes prejuízos primários, como a linguagem e o comportamento social. Pontua que, ao longo dos anos, o transtorno foi descrito por vezes como um distúrbio social/afetivo e outras como um distúrbio cognitivo.

A visão cognitivista referenda a ideia de que o prejuízo apresentado por um indivíduo autista tem suas origens em algum lugar da mente. Percebe-se neste enfoque a crença no determinismo biológico, como ponto de partida para conceber o autismo.

A visão desenvolvimentista reconhece a existência de um transtorno de origem biológica que, embora ainda não esclarecida, interfere nas relações de afetividade e na capacidade de relacionamento social que impedem o desenvolvimento de ocorrer dentro dos padrões esperados para a normalidade.

A divergência quanto à ideia de prejuízo primário deve-se ao fato dos cognitivistas sustentarem que o prejuízo está na linguagem, enquanto os desenvolvimentistas acolhem como primário, o prejuízo social.

Para os cognitivistas, se o prejuízo linguístico é característica básica do autismo, então, o isolamento social decorre de problemas cognitivos e comunicativos; o prejuízo social advém da dificuldade no uso da comunicação verbal e não-verbal. A falha na linguagem não se deve ao retraimento social, sendo o problema simbólico anterior ao problema social (LAMPREIA, 2004).

De forma contrária a este pensamento, os desenvolvimentistas consideram como prejuízo primário no autismo o déficit nas interações sociais. Para este grupo na base do autismo existe um transtorno neurobiológico que prejudica o desenvolvimento social e emocional desses indivíduos. Para Lampreia, aqueles que defendem o déficit social como primário argumentam basicamente que: o déficit de comunicação não-verbal é um tipo de déficit social; os problemas cognitivos e linguísticos podem derivar do prejuízo afetivo; há uma falha no reconhecimento e uso de emoções para se comunicar antes do desenvolvimento de outras formas de comunicação. Em outras palavras, o déficit social é anterior aos problemas de comunicação (LAMPREIA, 2004, p.116).

Embora haja diferentes enfoques ao se conceber o prejuízo primário do autismo, cognitivismo e desenvolvimentismo concordam que existe no quadro, uma base biológica que imprime no indivíduo suas características comportamentais básicas.

Wing (1992), relatando uma pesquisa epidemiológica realizada em Londres,

focalizou as relações entre o autismo, outras psicoses da infância e deficiência intelectual e formulou a hipótese de que o autismo consiste num contínuo ou espectro de distúrbios autistas.

Há um crescente interesse no estudo de bebês normais quanto ao desenvolvimento da capacidade biológica de interagir com os outros. Atualmente, esta deficiência é considerada a causa dos problemas das pessoas autistas. Os transtornos da interação social podem, convenientemente, ser divididos em três facetas separadas, mas intimamente relacionadas, cada uma delas com diferentes manifestações explícitas que dependem da gravidade da disfunção. São conhecidas por tríade de transtorno da interação social ou, simplesmente, a tríade (WING, 1992).

Descrevendo a tríade, a autora as define como *transtorno do reconhecimento social*, *alteração na comunicação social* e *deficiência da imaginação e compreensão social*, que considera como essencial para o diagnóstico de distúrbio no contínuo do autismo, conquanto a tríade possa vir acompanhada de transtorno em outras funções psicológicas. A noção de *continuum autista* referenda a condição de indivíduos diferentes entre si, embora sejam perceptíveis as características comuns básicas dentro do Transtorno do Espectro do Autismo, que inclui prejuízo na área social, na linguagem e a presença de comportamentos estereotipados.

Ao longo de mais de setenta anos, desde a primeira descrição do autismo, percebe-se uma grande preocupação em discutir as características clínicas, marcadamente incapacitantes, presentes no quadro autístico. Em função dessa perspectiva, métodos e abordagens têm sido construídos com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da pessoa acometida pelo espectro de autismo e, para tanto, esposam pressupostos teórico-epistemológicos distintos, conforme será demonstrado.

2. Intervenção no Transtorno Autista e Desenvolvimento nas abordagens atuais

Tradicionalmente, a intervenção no transtorno autista tem se centrado na eliminação ou controle da sintomatologia clínica e no ensino de habilidades adaptativas para a funcionalidade na vida diária (TAMARIT, 2005), calcada na teoria psicológica denominada Análise Experimental do comportamento. A pessoa é vista mais como portadora de uma patologia que necessita ser curada por meio dos serviços profissionais

do que uma pessoa com necessidades, desejos e interesses. Outra teoria que tem embasado as intervenções no transtorno autístico é a abordagem psicogenética (PIAGET, 1995). Mais recentemente, conta-se com uma produção científica orientada para a análise das contribuições de Vygostky (1995). O

De fato, na educação da criança autista, a Análise Experimental do Comportamento se tornou um importante referencial, por sustentar a possibilidade de alteração de comportamentos tidos como inadequados ou estereotipados pela utilização da modelagem de comportamento. Um exemplo clássico utilizado pelos adeptos dessa abordagem na educação da pessoa autista refere-se às técnicas de contensão física, comumente usadas por educadores ou outros profissionais, durante um surto psicótico da criança ou adulto com a síndrome. A não identificação da função subjacente a esse comportamento faz com que o mesmo seja considerado inadequado para os padrões de normalidade. Realiza-se assim, a completa imobilização do autista, com ritual que se assemelha a uma agressão, tentando extinguir este comportamento por meio do desconforto proporcionado pela contensão. Não obstante, a modelagem de comportamento não se resume às alterações de conduta. O treinamento de habilidades aponta-se como desencadeador das aprendizagens que se solidificarão por meio da cópia e repetição dos padrões apresentados pelo professor (MIZUKAMI, 1986). Os processos de atenção, abstração e generalização indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento simbólico ficam sujeitos a atividades condicionantes que, ao invés de criar um ambiente propício ao pensamento abstrato, propõe repetições literais de conceitos ou comportamentos dados.

A abordagem calcada na análise experimental do comportamento (o behaviorismo) não estabelece distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. A concepção subjacente a esta teoria sobre a aprendizagem e desenvolvimento estabelece que há uma identidade entre esses dois processos (VIGOTSKI, 2007) que é marcada por mudanças no comportamento observável ocasionado pela constância dos estímulos externos, quer sejam eles, positivos ou negativos (ROSSI, 2006). Nesta abordagem “o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 89). Desse modo, atribuem ao processo de aprendizagem a formação de hábitos unificando-a com o desenvolvimento.

Dentre os métodos que adotam essa abordagem como referencial teórico a Terapia de Modificação de Conduta ou ABA (Applied Behavior Analysis – Análise Aplicada do Comportamento) se destaca pelo argumento de ser a única que conta com

estudos científicos que comprovam sua eficácia, (SANTOS & SOUZA, 2005a), sendo que os primeiros estudos foram realizados por Ivar Lovass, em 1987.

A utilização da terapia comportamental consiste em identificar os fatores antecedentes e consequentes de um dado comportamento, para a partir daí, modificar o ambiente de forma a promover a repetição de um comportamento desejável, como expressão comunicativa, manifestações de socialização; ou para eliminar a possibilidade da ocorrência daqueles considerados indesejáveis, como birras, agressão e auto-agressão.

Embora amplamente executada nos meios educacionais e clínicos do país, Gillberg (2005), em palestra no auditório do INCOR em São Paulo, alerta que os elementos da ABA e da terapia comportamental não devem ser vistos como a base principal ou o único tratamento. Para ele, ninguém com autismo pode ter apenas um tipo de tratamento, elas precisam ser entendidas como pessoas e terem uma abordagem ampla e completa.

Ademais, nos métodos educacionais baseados nessa abordagem, ocorre a tentativa de ensino direto de conceitos. Vygotsky (apud ORRU, 2007) adverte, entretanto, que estes não são assimilados diretamente. Nas pessoas com autismo, os conceitos podem, quando muito, ser memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes, vazia de significados e de sentidos (ORRU, 2007).

Depreende-se desse fato que, embora sendo a abordagem mais utilizada pelos programas de atendimento a pessoas com autismo (SANTOS; SOUZA, 2005a), esta parece ser deficiente em ajudar esse grupo de pessoas a adentrarem o universo relacional humano, uma vez que o simples treinamento de habilidades não favorece o desenvolvimento do pensamento, instância iminentemente simbólica, uma das dificuldades centrais no transtorno.

No que concerne à abordagem piagetiana, a maturação biológica comparece como pressuposto fundamental para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (ROSSI, 2006). Capacidades filogeneticamente dadas como os atos reflexos, a visão, audição, tato, olfato, percepção e atenção, servem de base para a adaptação ao ambiente e ao desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas. Esta postura hereditarista estabelece que a gênese do processo de desenvolvimento advém da herança geneticamente determinada para a espécie humana (ROSSI, 2006). Desse modo, o desenvolvimento tem como base as condições biológicas do indivíduo exibindo uma

grande vantagem frente aos processos de aprendizagem.

Embora tenha reconhecido que o meio social era importante para o desenvolvimento humano, conforme salientado por Rossi (2006), Piaget (1995) acreditava que os processos para conhecer e se adaptar ao mundo eram biologicamente dados e processados por meio de comportamentos adaptativos, onde a “assimilação refere-se ao processo de adaptar os estímulos externos às estruturas mentais internas e a acomodação refere-se ao processo reverso ou complementar de adaptar essas estruturas mentais à estrutura desses mesmos estímulos” (FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H.; MILLER, SCOTT A., 1999, p.11). Seguindo essa linha, o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios, aplicados aos humanos em geral (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), apresentados de forma progressiva, o que induz à uma concepção de desenvolvimento como aquisição sucessiva de construção cognitiva. Embora haja variação do ritmo com que cada criança adquire novas habilidades, a seqüência de estágios é sempre a mesma, em qualquer cultura.

A concepção piagetiana sobre aprendizagem e desenvolvimento reflete a perspectiva biológica presente na base de seu pensamento, na qual o processo de aprendizagem depende do desenvolvimento do indivíduo que é diretamente determinado pelas maturações internas. Os dois processos são considerados independentes, sendo o aprendizado um processo externo que não se envolve e nem interfere no outro, ou seja, o aprendizado se utiliza dos avanços do desenvolvimento sem influenciá-lo. Dessa forma, os processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência, por exemplo, do aprendizado escolar (VIGOTSKI, 2007). Os adeptos desta postura defendem o desenvolvimento como recurso indispensável para o aprendizado, ou seja, o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. “As funções psicológicas da criança devem ter atingido determinado nível de amadurecimento antes que o processo de aprendizagem possa começar” (VAN DER VEER; VALSINER 2006, p. 356). Desse modo, na concepção piagetiana, a pré-condição para que haja aprendizagem é a maturação orgânica do indivíduo.

Em se tratando de crianças com autismo, aceitar a proposição de que as crianças precisam se desenvolver para, em um momento posterior, demonstrarem habilidade para aprender, pode representar um considerável atraso em seu processo de escolarização e,

consequentemente, de desenvolvimento global. No espectro do transtorno autístico, a inabilidade para generalizar, a dificuldade em desenvolver relações interpessoais, a existência de perturbações em nível da percepção e as limitações lingüísticas provenientes das limitações orgânicas evidenciadas em seu quadro clínico, são geralmente confundidas com imaturidade biológica e inabilidade para o aprendizado.

Embora Piaget não tenha discutido os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança com o transtorno autista, na base epistemológica do método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children - Tratamento e Educação de crianças autistas e com deficiências de comunicação) encontram-se princípios de sua teoria (VATAVUK, 2005). A partir da não aceitação das intervenções de cunho psicanalista iniciadas pelo TEACCH, na década de 1960, e, contrários à forma de aplicação das técnicas comportamentais que desconsideravam o contexto, Schopler, Reichler e Lansing (1980 apud VATAVUK, 2005), adotam posturas coerentes com o pensamento de Piaget, onde as propostas de intervenção deveriam ser compatíveis com o nível evolutivo da criança. Vatavuk (2005) relata que o Perfil Psico-educacional (PEP) utilizado pelo TEACCH parte de perspectiva desenvolvimentista, aliada ao princípio do desenvolvimento desarmônico destas crianças entre e inter-áreas. O método procura levantar as habilidades e os déficits, assim como o nível de desenvolvimento da criança, em diferentes áreas funcionais e comportamentos incomuns. O método TEACCH estabelece que o desenvolvimento da criança com o transtorno autista se desencadeia por meio de um processo interno que, em um dado momento, emerge criando as possibilidades de aprendizagem.

A resposta ao tratamento partiria da própria criança, em outras palavras, da conjunção entre sua posição no continuum autístico, suas características únicas (pessoais e intransferíveis), sua maturação e as perspectivas da família (VATAVUK, 2005).

Tal princípio é referendado por Santos e Souza (2005a) quando esclarecem que os programas educacionais do TEACCH são propostos segundo a maturação da criança e o seu progresso, aspectos fundamentais na teoria de Piaget. Os mesmos autores esclarecem que, no TEACCH, as estratégias educacionais são estabelecidas individualmente em virtude de uma avaliação detalhada das capacidades de aprendizagem do autista, tentando identificar, sobretudo, as potenciais aquisições e não os déficits. Tais estratégias opõem-se à modificação comportamental atuando em nível das

condições subjacentes à promoção das experiências de aprendizagem. Recorrem ainda aos resultados das recentes investigações na psicologia cognitiva sobre algumas diferenças em áreas particulares do processamento cerebral em pessoas autistas (SANTOS; SOUZA, 2005a).

Entretanto, o Programa TEACCH não pode ser considerado, em sua totalidade, como uma abordagem piagetiana. A influência do behaviorismo permanece latente, embora a modificação pura do comportamento indesejável seja questionada. De fato, há uma grande confusão entre este método e o ABA desenvolvido a partir de princípios behavioristas. Uma das grandes diferenças entre o TEACCH e a modificação pura de comportamento reside no fato de o TEACCH lidar com o autista propiciando-lhe capacidades para compreender o mundo e fazer-se compreender pelos outros (SANTOS; SOUZA, 2005a). No TEACCH, o mais importante é avaliar a presença das capacidades necessárias à emergência do comportamento, pois se estiverem ausentes estas devem ser ensinadas. Assim, o comportamento apropriado surgirá naturalmente, sendo necessário colocar a criança num ambiente que propicie tal aprendizagem: espaço e tempos estruturados, ensino de métodos que tenham em consideração as diferenças nos estilos de aprendizagem individuais (SANTOS; SOUZA, 2005a, p. 34).

3. Considerações Finais

As análises empreendidas esclarecem que, tanto nos métodos que se embasam em Piaget como nos que têm como referência o conceito de reflexo condicionado, é possível identificar a concepção de que o desenvolvimento substitui as respostas inatas, ou seja, o desenvolvimento se reduz à acumulação de todas as respostas possíveis, sendo estas consideradas formas mais elaboradas capazes de substituir a resposta inata (VIGOTSKI, 2007). Apesar da similaridade entre as duas posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Isto porque, a afirmação da teoria de Piaget é a de que os ciclos de desenvolvimento antecedem os ciclos de aprendizagem, conforme já antecipado. Sendo assim, não haverá aprendizagem se não houver maturação biológica para tal. Já para o behaviorismo, aprendizagem e desenvolvimento são processos que se dão simultaneamente. Há uma coincidência em todos os pontos e momentos do processo.

As abordagens focalizadas consideram que, frente à limitação (e não

impossibilidade) de desenvolvimento da linguagem verbal em crianças autistas, outros sistemas devem ser utilizados como recursos promotores de desenvolvimento lingüístico que favoreça a comunicação e o desenvolvimento global. Concordam que, sendo a linguagem um sistema multi-sensorial, que joga com a percepção e a conceitualização da realidade envolvente (LEWIS & LEON, 1995) ela não é apenas verbal. Ela pode ser visual e gestual, desde que seja provida de significado. O edifício de intervenção da ABA e do TEACCH consideram tais postulados. A ausência da fala, pode não representar essencialmente a ausência de comunicação devendo a linguagem em todas as suas formas ser estimulada. O investimento na linguagem receptiva pode garantir resultados promissores, considerando que o processamento da linguagem expressiva encontra maiores obstáculos, pois exige da criança um maior nível de abstração e uma maior confiança em seu interlocutor.

As abordagens, cada uma com seu viés epistemológico, assume que a individualidade de cada ser humano, autista ou não, garante-lhe um modo particular de funcionamento. Sendo assim, alguns estarão propensos a receber estímulos visuais, enquanto outros recebem melhor os auditivos ou verbais. Diante disso, os esforços têm que ser concentrados no sentido de descobrir qual via apresenta-se com maior possibilidade de estimulação, sendo favorecedora do desenvolvimento da linguagem.

A moderna tecnologia e os avanços científicos permitem, atualmente, encontrar estratégias diferenciadas para as intervenções terapêuticas e educacionais nessa área. A comunicação suplementar ou alternativa aponta-se como recurso de relevada importância e seu uso pode ocorrer em múltiplos contextos comunicativos. A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), citada por Barros (2002), define comunicação suplementar ou alternativa como uma área de atuação clínica que objetiva compensar (temporária ou permanentemente) dificuldades de indivíduos com distúrbios severos de expressão (isto é, prejuízos severos da fala, linguagem e escrita).

Os sistemas de comunicação alternativa são constituídos por recursos que incluem símbolos, estratégias e técnicas que propiciam a participação das pessoas impossibilitadas ou incapazes de usarem a linguagem verbal em situações de comunicação. Pode conter sinais gráficos ou manuais, e ainda expressões corporais significadas pela relação de convivência gerada na interação com as pessoas mais próximas. Uma vez, estabelecido o canal de comunicação, fica garantida ao indivíduo com o transtorno da linguagem, a possibilidade de manifestar seus desejos, necessidades e saberes, e aos pais, terapeutas ou educadores a diminuição da angústia vivenciada pela

ausência de resposta a seus estímulos e a sua atuação.

Embora seja possível encontrar disponível na literatura, relatos de diferentes sistemas de comunicação alternativa – PECS (Picture Exchange Communication System), Sistema Makaton, Técnica de Comunicação Facilitada, Dispositivos de Comunicação Computadorizados e o Programa Educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) – (BOSA, 2006) não há aqui a intenção de particularizá-los. O objetivo dos métodos ou programas de comunicação alternativa é ensinar o indivíduo a representar, se comunicar ou expressar de forma diferente que não a convencional, ou seja, utilizar de recursos outros que não a linguagem verbal para expressar seus desejos, necessidades e sentimentos, ampliando dessa forma, o seu universo relacional. Os principais métodos se apoiam em recursos visuais e contam com fichários, pranchas de comunicação, figuras, fotos e cartões que podem ser improvisados, desde que apresentem semelhança com os objetos a serem representados. Contam ainda com estímulos corporais por meio de gestos e movimentos corporais e ainda estímulos áudio-cinestésicos-visuais como o som e movimentos associados às fotos.

Dessa forma, é possível dizer que a comunicação alternativa é o que cada tentativa de intervenção busca, e pode se configurar como um importante recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com o transtorno autista, uma vez que, favorece a interação entre pensamento e linguagem que são processos indispensáveis para a construção das funções psicológicas.

4. Referências

ASSUMPCÃO, F.B.J. Conceito e Classificação das Síndromes Autísticas. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPCÃO, F.B.A.J. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. pp. 3-16.

BARROS, C.G.C. A Fonoaudiologia aplicada aos portadores de TID In: CAMARGOS, J.L,W.(coord.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2002. pp.165-168.

BOSA, C. A. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de**

psiquiatria, Porto Alegre, nº 28, supl. 1: 2006. pp. 47-53.

FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H.; MILLER, SCOTT A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1999. 342 p.

GILLBERG, C. Transtorno do Espectro do Autismo. Palestra no INCOR, São Paulo, 2005. Tradução: DIAS, I.S.; CARAMELLI, B.; MELLO, M.S.R.. Disponível em www.caleidoscopio_olhares.org. Acesso em 13/03/2008.

LAMPREIA, C. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, ano/vol. 17 n. 001, 2004. pp.111-120.

LEWIS, S.M.S.; LEON, V.C. Programa Teacch. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J. (coord.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon, 1995. pp.233-263.

MASCOTENA, M. Abordajes educativo-terapêuticos para niños com TGD. In: Actualizaciones en Autismo. **Atualidad Psicológica**, Buenos Aires, Año XXXII, n.353, 2007.

MATOS, M.A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical, 1993. In: RANGÉ, B. **Psicoterapia comportamental e cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Psy II, 1995.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Epu, 1986.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação** - Educação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007. 184 p.

ROSSI, T. M. F. **Psicologia da Educação**, Curso de Educação à distância. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2006.

SANTOS, I.M.S.C; SOUZA, P.M.L.; **Como intervir na perturbação autista**. Portugal,

2005a. Disponível em www.psicologia.com.pt . Acesso em 21/08/2007.

SANTOS, V.M. **Dificuldades de Aprendizagem e a formalização do conhecimento: um olhar sobre o saber sistematizado**. 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 21^a. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

VATAVUK, M.C. **Método Teacch**. s.l. 2005. Disponível em www.universoautista.com.br. Acesso em 30/03/2007.

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas V – **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. 391 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 496 p.

WING, L. O contínuo das características autistas. In: Gauderer, E. C. (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área – do especialista aos pais**. Brasília: CORDE, 1992. p. 90-98.