

# Conhecimento de professores do ensino regular sobre os transtornos globais do desenvolvimento

Andréa Regina Nunes Misquiatti  
Maria Cláudia Brito  
Jéssica dos Santos Ceron  
Ana Gabriela Olivati  
Priscila Piassi Carboni

**Como citar:** MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C.; CERON, J. S.; OLIVATI, A. G.; CARBONI, P. P. Conhecimento de professores do ensino regular sobre os transtornos globais do desenvolvimento. *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 125-137. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2.p125-137>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 8

### CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

*Andréa Regina Nunes Misquiatti*

*Maria Cláudia Brito*

*Jéssica dos Santos Ceron*

*Ana Gabriela Olivati*

*Priscila Piassi Carboni*

**P**ara a atuação no Atendimento Educacional Especializado, é importante que o profissional esteja preparado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem na plena participação de todos os alunos, tendo em vista suas necessidades específicas, sejam elas na área física, intelectual, social ou linguística.

De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CNB), de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), são considerados alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem

ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos ou, então, altas habilidades. Seguindo tais critérios, os alunos com TGD estão em salas comuns de ensino.

O presente capítulo tem por objetivo descrever a importância da aquisição de conhecimento dos professores acerca dos alunos com TGD para a atuação no processo de inclusão, a fim de que possam exercer uma prática pedagógica voltada para o aluno com necessidades educacionais especiais, visando as suas potencialidades.

## INTRODUÇÃO

A declaração de Salamanca (1994) discorre sobre o dever da escola em acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam elas de caráter intelectuais, sociais ou linguísticas, dentre outras, e sobre o dever de incluir efetivamente crianças deficientes e superdotadas. Alunos com deficiências caracterizam, portanto, um grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para assegurar um ambiente acolhedor, não basta, apenas, uma intervenção junto a alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário intervir junto aos seus professores e colegas, estabelecendo estratégias que assegurem a eficaz inclusão destes (BRITO, 2011). Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças, direcionando para uma necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar, para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo a literatura, alunos com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para os alunos com TGD, ainda que a compreensão social desses últimos seja difícil. A oportunidade de interagir com pares é a base para seu desenvolvimento, assim como para qualquer outra criança. Acredita-se, por conseguinte, que, pela inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada do aluno com TGD na escola possa oportunizar os contatos sociais e

favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também dos demais alunos, mediante a convivência e o aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

A interação entre professor-aluno é passível de expectativas e isso tem um peso muito grande no desempenho do aluno, ao longo de sua vida (FREIRE, 2000). Porém, muitos ainda resistem em trabalhar com alunos portadores de TGD por temores em não saber lidar com sua agressividade, uma característica nem sempre presente. Ideias preconcebidas sobre o transtorno, geralmente obtidas por meio da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos e acabam interferindo na eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades (CAMARGO; BOSA, 2009).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por déficits qualitativos nas habilidades de interação social recíproca e comunicação, além de repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (OMS, 1994). Esses transtornos geralmente manifestam-se nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados a algum grau de retardo mental (APA, 2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, que resultam na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN, 2006).

Os prejuízos envolvidos nesses quadros, além de representarem um desvio em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, acabam por afetar sua adaptação social, educacional e de comunicação (ARMONIA; MISQUIATTI, 2011).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, em especial as com TGD, visto que esse é o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto em que está inserida. Reafirma-se, portanto, a importância da atuação do professor e seu preparo como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola, oferecendo

o espaço propício para receber e manter os alunos de inclusão (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Kupfer (2004) enfatiza ser importante que a escola e o professor baseiem suas práticas por meio da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a esse tipo de transtorno, bem como suas características e consequências para o desenvolvimento infantil.

Gadow et al. (2004) observam que os professores que trabalham com alunos com TGD apresentam, em relação a eles, sintomas mais severos de ansiedade e depressão que seus próprios pais. Esse dado justifica a necessidade de treinamento adequado para professores que atuam com esses alunos, assim como os que vão atuar.

De acordo com Wing (1992), embora compartilhem muitas características específicas, alunos com TGD são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Assim, deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes a esses alunos (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

A existência de poucos estudos sobre inclusão de crianças com autismo na escola comum parece refletir a realidade de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. Segundo a literatura, isso se deve, em grande parte, ao despreparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão (CAMARGO; BOSA, 2009).

É evidente, dessa maneira, a necessidade de intervir com os professores no contexto de ensino regular, no sentido de fornecer condições que favoreçam o uso da linguagem de crianças com TGD, promovendo, de modo geral, seu desenvolvimento e aprendizagem (BRITO, 2007).

Diante dessas informações, o objetivo desse estudo é levantar dados do conhecimento de professores do ensino regular sobre os TGD e proporcionar um treinamento por meio de formação continuada, a fim de fornecer melhores condições para a adaptação e inclusão de estudantes com tal transtorno.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 160 professores de escolas municipais do ensino Fundamental de uma cidade no interior do estado de São Paulo e da capital, com idade entre 23 e 65 anos, dos gêneros feminino e masculino.

### PROCEDIMENTO

#### *a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Primeiramente, a pesquisa foi explicitada, em dia previamente marcado, para a diretora de cada escola participante. Em face da aceitação da mesma, a pesquisa foi apresentada para os professores e todos os que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Só assim a pesquisa pode ser realizada, segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96.

#### *b) Instrumento*

Para a realização dessa investigação, foi elaborado um questionário especificamente para esse fim, que foi dividido em três partes:

Parte 1: composta por 32 questões referentes ao conhecimento geral dos professores acerca de pessoas com TGD.

Parte 2: composta por 8 questões referentes ao conhecimento de como o professor atua na inclusão de alunos com TGD.

Parte 3: referente a 12 questões de identificação pessoal e profissional dos professores, além da identificação pelo nome ou RG do participante.

No total, o questionário é composto por 52 questões, 40 de conhecimento sobre o TGD e 12 questões referentes a dados pessoais e profissionais. O questionário foi elaborado com base em pesquisas sobre o assunto (VOLDEN, et al., 2009; LANDA, 2007; KLIN, 2007).

Em relação às 40 questões sobre o transtorno, as alternativas de resposta eram de múltipla escolha e o professor deveria assinalar apenas uma dentre as seguintes opções: concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião formada sobre o assunto. Todas as vezes que

a última opção (não tenho opinião formada sobre o assunto) foi assinalada, a questão foi considerada errada.

A fim de garantir a fidedignidade e gerar os dados necessários para se atingir o objetivo desse estudo, solicitou-se a colaboração de dois juízes, por meio da leitura do roteiro inicial de questões e sugestões para a elaboração e organização do questionário definitivo.

#### **PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS**

Essa pesquisa foi, inicialmente, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Marília, protocolo nº 0286/2010 e somente foi realizada após a aprovação do mesmo.

Para a seleção dos professores, foram estabelecidos contatos com as direções das escolas e explicada a pesquisa e seus objetivos. A partir desses contatos, foram feitos convites aos professores para participação no estudo. Estes receberam explicação expositiva com multimídia com as informações necessárias sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Após a exposição da pesquisa, os professores que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado especificamente para tal estudo, sendo entregue, para eles, em seguida o questionário com as instruções sobre como respondê-lo.

Foram promovidos, após a aplicação do questionário, encontros para o treinamento dos professores a propósito da temática “Transtornos globais do desenvolvimento na educação inclusiva: programa de treinamento para professores”, enfatizando aspectos da comunicação, interação social e propondo novas alternativas de trabalho na sala de aula com as crianças portadoras desse transtorno. Posteriormente, foi aplicado, novamente, o mesmo questionário para os mesmos professores, a fim de analisar a efetividade das orientações e as possíveis diferenças nas respostas.

#### **PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

Os dados obtidos foram analisados estatisticamente, comparando-se com o possível total obtido. Os dados examinados foram: Parte 1 e 2:

porcentagem de acertos e erros para cada questão. Parte 3: porcentagem referente ao total de participantes para as seguintes variáveis: formação do professor; tempo de experiência como professor; experiência com algum tipo de deficiência; experiência de ensino com alunos com TGD e formação especializada na área de TGD/autismo.

## RESULTADOS

Os resultados referentes às porcentagens das partes 1 e 2 do questionário de ambas as aplicações, com as questões apresentadas para os participantes, estão expostos nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Questões e frequências absolutas contidas no questionário, referentes à parte 1

Fonte: As autoras

Questões	Frequência absoluta de acertos na primeira aplicação	Frequência absoluta de acertos na segunda aplicação
1- Crianças com TGD não podem se comunicar.	112	126
2- O processo de comunicação de pessoas com TGD é normal.	59	87
3- Existem diferentes graus deste transtorno.	127	148
4- A qualidade da comunicação desses indivíduos não depende do grau do transtorno ao qual pertencem.	84	123
5- Há dias e períodos em que a comunicação de pessoas com TGD parece estar pior.	94	130
6- Pessoas com TGD podem desenvolver/melhorar sua comunicação.	126	143
7- Pessoas com TGD não falam.	23	33
8- Pessoas com TGD falam corretamente.	64	117
9- Outras pessoas podem compreender a fala das pessoas com TGD.	50	76
10-As pessoas com TGD apresentam fala repetitiva? (Por exemplo, repetição mecânica de comercial de televisão ou palavras ditas por outras pessoas.)	54	109
11- As pessoas com TGD entendem o que as pessoas dizem.	78	118
12- Respondem quando lhes falam?	95	129
13- Buscam atrair a atenção do adulto?	52	80
14- Demonstrem interesse com o que acontece em volta?	70	76

.....>

15- Podem usar “você” quando “eu” é o pretendido, ou seja, usam o pronome “você” para se referir a si mesmas.	36	98
16- Falam adequadamente de acordo com o contexto (por ex.: durante atividades de desenho, fala sobre lápis de cor e papel) ou têm fala descontextualizada (começam a falar sobre horários de trens durante uma conversa sobre brinquedos).	39	66
17- Podem expressar diferentes emoções, como rir, sorrir e gritar, sem motivos aparentes.	97	119
18- Apresentam dificuldades em habilidades sociais, isolando-se de pessoas, procurando manter-se afastadas.	79	134
19- Iniciam uma conversa.	95	130
20- Têm dificuldade para sustentar/manter uma conversa com outras pessoas (por exemplo, durante uma conversa, respeitam o momento de a outra pessoa falar e tentam continuar o diálogo)	41	83
21- Têm dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.	74	102
22- Apresentam fixação exagerada por determinado assunto ou objeto.	25	15
23- Apresentam movimentos estereotipados como: de mãos ou <i>flapping</i> (abandar as mãos) e/ou balanceio (autôninar).	34	24
24- Mostram seus desejos e/ou fazem pedidos.	65	100
25- Fazem perguntas.	66	74
26- Parecem não estar ouvindo, quando se fala diretamente com elas.	50	49
27- As pessoas com TGD nunca expressam reação emocional a um evento ou situação (por ex.: expressões de surpresa, prazer, frustração ou descontentamento)	42	30
28- As pessoas com TGD apresentam anormalidades na produção do discurso (da fala), incluindo volume, entonação, velocidade, ritmo e modulação (por exemplo, tom monótono, cantado ou alta entonação).	54	102
29- Permitem o contato corporal.	80	91
30- Fazem gestos para se comunicar.	64	79
31- Têm dificuldade para realizar mímica ou expressão facial.	36	99
32- Pessoas com TGD não mantêm contato visual (não olham nos olhos das pessoas).	18	4

Quadro 2 – Questões e frequências absolutas contidas no questionário, referentes à parte 2

Fonte: As autoras

Questões	Frequência absoluta de acertos na primeira aplicação	Frequência absoluta de acertos na segunda aplicação
1- Como professora, você pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação de alunos com TGD?	98	141
2- Você acredita que a causa dos TGD é decorrente de fatores orgânicos/genéticos?	61	119
3- Você, como professor, realiza/realizaria adequação curricular para alunos com TGD?	109	147
4- Você, como professor, utiliza/utilizaria a mesma maneira de comunicação/aproximação com os alunos com TGD e com as demais crianças?	64	81
5- Você acha necessárias adaptações do ambiente escolar para a recepção de alunos com TGD?	109	144
6- Você acha que, se as crianças com TGD estiverem em salas respectivas à sua idade, se desenvolveriam melhor do que se estivessem em salas com crianças de idade inferior?	42	43
7- Você, como professor, acredita que possa haver um melhor desempenho da criança com TGD, se esta estiver próxima de outra mais comunicativa?	41	89
8- A utilização da medicação nas crianças com TGD é necessária, para que ela frequente as aulas regularmente?	43	102

Como pode ser verificado, houve melhora significativa na quantidade de acertos dos resultados, após o treinamento oferecido. Apesar disso, o conhecimento dos professores ainda se encontra aquém do ideal para atender a essa população.

No que se refere aos dados pessoais e profissionais dos participantes descritos na Parte 3, os resultados obtidos foram analisados para cada questão. Participaram 93% de professores de gênero feminino e apenas 7% do masculino. Quanto à formação dos professores, foi relatado que 69% possuem formação em pedagogia, 15% têm magistério, 3% fizeram psicopedagogia, 5% letras, 6% possuem formação em educação física, 18%

têm outra formação, como matemática, artes plásticas, filosofia, psicologia, ciências sociais e história. Destes, 18% possuem mais de uma formação. Um participante, ou seja, 1%, não informou sua formação.

Em relação ao tempo de experiência relatado pelos professores, 22% revelaram experiência entre 1 e 5 anos, 33% possuem entre 5 e 10 anos de experiência, 34% têm entre 10 e 20 anos de experiência, 9% possuem mais de 20 anos de experiência, 1% relatou possuir menos de um ano de experiência e 1% não informou. Durante os anos de experiência, 34% dos professores declararam ter trabalhado com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento e 19% responderam ter tido alguma formação complementar sobre o assunto.

## DISCUSSÃO

Como afirma a literatura, a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando a atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Com respeito aos achados desse trabalho, outros autores afirmam a relevância da atuação do profissional (professor) ligada à preparação dele como intercessor e agente da inclusão, além do espaço favorável e do papel da escola em si, para que isso ocorra (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Wing (1992) ressalta que, embora os alunos com TGD compartilhem muitas características específicas, eles são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas para serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento, o que nos mostra que deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes aos alunos, pelos professores, segundo a necessidade de cada um (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

De acordo com Armonia e Misquiatti (2011), os prejuízos envolvidos nos alunos que apresentam o quadro de TGD, além de representarem um desvio em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, acabam por afetar sua adaptação social, educacional e de comunicação. Assim, acredita-se que a,

partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada do aluno com TGD na escola possa a oportunizar os contatos sociais e favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também dos demais alunos, por meio da convivência e do aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

Camargo e Bosa (2009) ressaltam que ideias formadas sobre o transtorno influenciam as pessoas e as expectativas dos professores e profissionais da educação sobre o desempenho de seus alunos, afetando, então, a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. Quando o ambiente não está apropriado e não há condições que assegurem uma inclusão adequada, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar a prejuízos para as crianças, o que direciona o ambiente para uma necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive de forma adequada e eficaz.

A amostra de poucos estudos que abordam o tema “inclusão” de crianças autistas e/ou com “transtornos” comprova que, na realidade, existem poucas crianças incluídas, em função da falta de preparo das escolas e professores para atender a tal demanda (CAMARGO; BOSA, 2009).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a presente pesquisa, pode-se observar, portanto, a importância da preparação desses profissionais para que eles exerçam seu papel como educadores, estando capacitados para tal função, de acordo com a dificuldade apresentada por cada estudante que necessite de atenção diferenciada. Para que assim, a inclusão possa ocorrer de forma efetiva, alcançando seu objetivo na sociedade de acordo com o esperado não só pelas famílias envolvidas, mas também pelos profissionais responsáveis e participantes em sua educação e no convívio diário.

Foi possível constatar que a ocorrência do treinamento dos professores, acerca da temática “transtornos globais do desenvolvimento na educação”, contribuiu para o seu conhecimento. Assim, os resultados aqui encontrados evidenciam a necessidade de novos estudos sobre a inclusão e os parâmetros que a cercam, a fim de colaborar para a elaboração de melhores propostas e formas de aplicação da inclusão para atender às necessidades dessa população.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais. (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ARMONIA, A.C.; MISQUIATTI, A. R. N. Caracterização do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com diferentes interlocutores. *CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 831-837, 2011.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1E, p. 39-40, 2001.
- BRITO, M. C. *Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores*, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Síndrome de Asperger na educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, set.-dez. v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.
- FREIRE, F. The teacher-student interactions and its pedagogical implication. *Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, jun. 2000.
- GADOW, K.D.; DEVINCENT, C.J.; POMEROY, J., AZIZIAN, A. Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic and comparison samples. *J Autism Dev Disord.*, v. 34, n. 4, p. 379-393, 2004.
- KLIN, A.; SAULNIER, C.; SPARROW, S.; CICHETTI, D.; VOLKMAR, F.; LORD, C. Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The vineland and the ADOS. *J Autism Dev Disord.*, v. 37, p. 748-759, 2007.
- KRASNY, L.; WILLIAMS, B.J.; PROVENCAL, S.; OZONOFF, S. Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.*, v. 12, n. 1, p.107-122, 2003.
- KUPFER, M. Pré-escola terapêutica. Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, p. 16-25, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *A classificação CID-10 de desordens mentais e de comportamento*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1994.
- SALAMANCA, Declaração de. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

VOLDEN, J. et al. Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *J Autism Dev Disord.*, v. 39, n. 2, p.388-393, 2009.

WING, L. *Princípios de Educação Terapêutica para Niños Autistas*. Madrid: Santillana, 1992.