



A CRIANÇA AUTISTA E O JOGO SIMBÓLICO

**Saldanha Pereira, A.E., López Risco, M., Pajuelo Morán. C.,
García Gomez A., Guerrero Barona, E., Rubio Jimenez, R.P.**

Universidad de Extremadura

RESUMO

Um dos aspectos mais complexos que encontramos tanto na intervenção como na investigação em alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), é dispor de provas válidas e fiáveis para uma avaliação enfocada e dirigida à intervenção Psicoeducativa.

Pretendemos nesta comunicação realizar uma revisão actualizada do tema, analisando as provas mais significativas; tanto das que foram realizadas especificamente para diagnosticar a capacidade de jogo, como outras gerais que contemplam entre as suas dimensões, a avaliação de algum aspecto parcial do jogo – pré-simbólico, simbólico...

A análise realizada leva-nos, conseqüentemente, a propor indicadores e critérios de avaliação – intervenção, que favoreçam a toma de decisões em programas educativos.

Palavras chaves: Autismo, jogo simbolico, avaliação, provas de jogo,

ABSTRACT

One of the most complex aspects found both in intervention, as well as in investigation, in students with Autism Spectrum Disorders (TEA) is having reliable and trustworthy instruments, for a focused assessment that can be directed to psychoeducational intervention.

The purpose of this presentation is to communicate an updated review of the issue, through an analysis of the most significant instruments – that were created both specifically to diagnose play ability, as well as general instruments that include the assessment of a particular aspect of play – pre-symbolic, symbolic...

With this analysis, we intend to propose assessment indicators and criteria that can favor decision making in educational programmes.

Key words: Autism; Symbolic Play, Avaliation; Play Tests;



A CRIANÇA AUTISTA E O JOGO SIMBÓLICO

INTRODUÇÃO

A avaliação sistemática do jogo simbólico, em autistas, normais ou pessoas com incapacidade, é algo necessário e realizável, existindo métodos e adaptações utilizáveis para todo o tipo de necessidades de investigação.

Quando se avalia a crianças pequenas ou a crianças com problemas de comunicação e linguagem ou com graves alterações do desenvolvimento como as autistas, precisam-se provas alternativas de avaliação (Cicchetti e Wagner, 1990; Nicolich et al., 1990 *in* Garcia-Sánchez, J. 1992), provas não-verbais, motivantes, que permitam aceder ao conhecimento do funcionamento real do sujeito (nada melhor que ver como joga a criança e fazer jogar ou ver como utiliza os objectos).

Ao postular que de uma maneira sistemática se avalie o jogo simbólico, não tem senão uma finalidade: que o jogo simbólico seja considerado sistematicamente na intervenção (educativa, terapêutica, etc); é desejável a generalização no conhecimento e uso de estes métodos. A par que se desenvolvam métodos de avaliação de jogo simbólico, haveria que desenvolver métodos de intervenção de jogo simbólico, e neste terreno a lacuna existente é enorme: como sugestão, haveria que partir o desenvolvimento evolutivo e tentar elaborar métodos de treino como já existem em outras áreas como a linguagem. Esta necessidade é mais urgente que a anterior, se bem que, não se podem separar os métodos de avaliação dos de intervenção, e um conhecimento profundo da avaliação normal pode preparar grande parte do caminho. Neste caso, o interesse e foco é de carácter não só teórico tentando profundizar o núcleo do problema autista, por exemplo, senão também aplicado para contribuir o diagnóstico diferencial e a intervenção precoce (Garcia-Sánchez, J. 1992).

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

O termo Autismo, provém da palavra grega, *autos* que significa próprio/eu e *ismos* que traduz uma orientação ou estado. Poderá então dizer-se que o autismo é como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio. O autismo, também conhecido por síndrome de Kanner (Leo Kanner) apresenta um desenvolvimento anormal da interacção e comunicação social e um repertório restritivo de actividades e interesses Kanner (1943 *in* Marques, 2000).

Autores como Howlin, P., Baron-Cohen, S. e Hadwin, J. (2006), defendem que o autismo é um transtorno complexo que afecta a muitos aspectos do funcionamento da criança. A comunicação como o desenvolvimento social vêm-se seriamente perturbados, incluso em individuos com inteligencia não verbal. Estas dificuldades estão exacerbadas por rígidos padrões do comportamento, interesse obsessivos e rotinas. O “enigma” do autismo tem motivado uma quantidade enorme de investigação, e por conseguinte as causas deste transtorno não se compreendem. Em muitos casos os factores genéticos têm uma clara importância, embora não tenham encontrado ainda o mecanismo genético específico.

Têm sido utilizadas diferentes nomenclaturas para o autismo e para as perturbações com ele relacionadas, o que pode ter levado a alguma confusão. O termo Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), é usado para descrever o autismo (perturbação autista), e todo o conjunto de PGD não autistas, como por exemplo, a perturbação global do desenvolvimento (SOE), a síndrome do X Frágil, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância, e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação. Estas perturbações são geralmente evidentes nos primeiros anos de vida e estão muitas vezes associadas a um certo grau de Deficiência Mental. O que acontece é que por vezes pais, como profissionais tendem a referir que as crianças diagnosticadas com perturbação global do desenvolvimento SOE têm “PGD”.

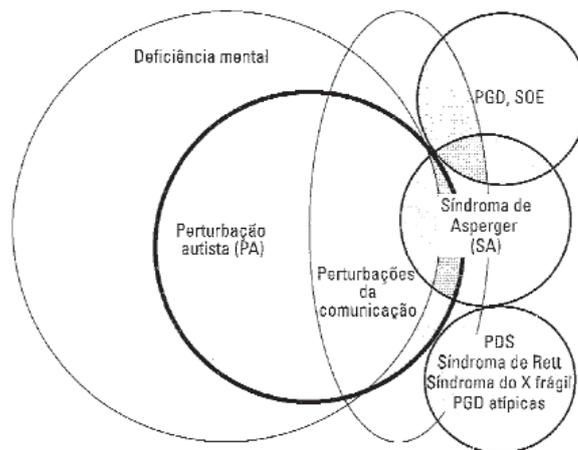
O que seria mais correcto dizer, seria que o autismo é uma forma de PGD (Perturbações Globais do Desenvolvimento), e que SOE (a perturbação global do desenvolvimento) é também uma forma de PGD (Siegel, B., 2008).



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

A terminologia utilizada para as definições de Autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, como acabámos de referir acima, ainda traz alguma confusão verificando-se uma tendência para serem associadas a um certo grau de Deficiência Mental. Por conseguinte, gostaríamos de apresentar a seguinte figura, que ajuda a perceber as Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento, bem como se relacionam entre si.

Figura 2. Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento (Siegel, B., 2008;22).



O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002), caracteriza as perturbações globais do desenvolvimento por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências comunicativas ou pela presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipadas. A perturbação autística em estudos epidemiológicos, tal como conta no DSM-IV-TR, é de 5 casos em 10.000 indivíduos, tendo sido relatadas taxas que variam entre 2 e 20 casos por 10.000 indivíduos. Esta perturbação é 4 a 5 vezes mais elevada nos homens do que nas mulheres, no entanto, nas mulheres com uma Perturbação Autística têm como maior probabilidade uma deficiência mental mais grave.

Segundo Marto, J. e Rivière, A. (1998, 26), é autista aquela pessoa para a qual as outras pessoas resultam opacas e imprescindíveis; aquela pessoa que vive como ausente - mentalmente ausente - às pessoas presentes e que, por tudo isto, sente-se incompetente para prever, regular e controlar a sua conduta por meio da comunicação. É autista aquela pessoa que por acidente da natureza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) foi proibido o acesso intersubjectivo ao mundo interno das outras pessoas. Aquele para o qual os outros, e provavelmente a si mesmo são portas fechadas

Avaliação

Sendo o autismo uma síndrome que se encontra visível no comportamento da criança, não teria sentido fazer uma avaliação não tendo por base esse factor. O que não significa que o autismo não tenha uma causa física, mas nos dias de hoje ainda não existem marcadores físicos concretos para esta perturbação.

Para realizar uma avaliação em crianças com autismo há que ter em conta alguns aspectos. Primeiro, uma avaliação cuidadosa do desenvolvimento que seja capaz de medir os recursos actuais da criança, segundo, uma avaliação da comunicação, fala e linguagem (Wetherby et al., 2000; Prizante et



A CRIANÇA AUTISTA E O JOGO SIMBÓLICO

al., 2000), terceiro, uma avaliação das habilidades adaptativas (ou seja, as capacidades de auto-eficiência pessoais e sociais) da criança no seu dia-a-dia, uma vez que a criança autista pode inibir as suas capacidades quando está a ser avaliada (Carter et al., 1998), e como quarto aspecto, a elaboração do diagnóstico, tendo por base todos os elementos referidos anteriormente e o DSM-IV e o IC10.

O que nos permite fazer um diagnóstico mais claro da Perturbação Autística e das outras patologias, uma vez que esta perturbação corresponde às Perturbações Globais do Desenvolvimento, tais como, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperguer e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, é o manual DSM-IV ou o IC10. No entanto, com o passar do tempo desenvolveram-se diversos instrumentos para a avaliação comportamental e psicológica desta perturbação.

Provas de diagnóstico e avaliação

Como referimos anteriormente, ao longo do tempo foram-se desenvolvendo diversos instrumentos de avaliação tendo por base uma avaliação comportamental e psíquica, com o objectivo de se obter um diagnóstico mais preciso. Autores como: Martos, J. (2001), Marques, C. (2000), Pereira (1996), Lippi (2005), AMA (2005), Siegel (2008), entre muitos outros, revelam nos quais os instrumentos de avaliação realizados sob a forma de questionários e checklists. Esses instrumentos são:

Autism Behavior Checklist (ABC) – tem como objectivo diferenciar autismo de deficiência mental severa, perturbações emocionais e crianças cegas-surdas. Esta prova consiste em 57 descrições de comportamento, subdivididas em 5 áreas: sensorial, relacional, uso de objectos e conhecimento corporal, linguagem e sociabilidade.

Diagnostic Checklist for Behaviour-Disturbed Children, Form E-1 e E-2 – é um questionário destinado aos pais e as questões são relativas a interacção social, afecto, competências motoras, linguagem, inteligência, reacção a estímulos sensoriais e características familiares desde o nascimento até aos 5 anos e meio. Tem como objectivo estabelecer o diagnóstico diferencial entre autismo e outras psicoses infantis. Foi reformulado em 1972 dando lugar à versão *Form E-2* (Marques, 1998). (Lippi 2005).

Behaviour Rating Instrument for Autistic and Atypical Children (BRIAACC) – é uma escala de observação baseada num ponto de vista psicodinâmico.

Behaviour Observation Scale for Autism (BOS) – é uma escala de observação baseada numa análise codificada de sessões de vídeo. Tem como objectivo distinguir autismo de atraso mental severo.

Childhood Autism Rating Scale (CARS) – é um instrumento dividido em 15 itens com uma pontuação apropriada a cada um deles. Há a possibilidade de 7 resultados em cada um desses itens (do normal à anomalia severa do comportamento). Os resultados dependem das características pessoais de cada criança e divide-se 3 categorias, sendo elas: não autismo, autismo moderado e autismo severo. Os 15 itens pertencem a áreas como: resposta emocional, relação com as pessoas, imitação, movimento do corpo, comunicação verbal e não verbal, uso de objectos, adaptação à mudança, resposta visual do som do paladar, do cheiro e do tacto; medo e ansiedade, nível de actividade de consciência da resposta intelectual e impressão global.

Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R) – é uma entrevista semi-estruturada para os pais. Este instrumento de avaliação, dá-nos um quadro detalhado do desenvolvimento da criança em 3 áreas: linguagem e comunicação, desenvolvimento social e jogo. As crianças têm que ter uma idade mental superior a 18 meses.

Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) – é uma escala observacional semi-estruturada, que consiste numa série de situações lúdicas que visam criar na criança (de 1 a 3 anos de idade), a oportunidade de apresentar os seus padrões comportamentais espontâneos, sociais, comunicativos e lúdicos.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) – é uma escala que nos permite um diagnóstico precoce deste tipo de perturbações. É preenchida pelos pais (9 respostas sim e não), e pelo médico (5 itens de observação). Tem como itens: jogo intencional, atenção partilhada, interesse social e jogo social.

Behavioural Summarized Evaluation (BSE) – é um instrumento discriminativo do autismo em relação a outras perturbações. Tem como objectivo avaliar a severidade dos comportamentos autistas.

Análise de provas

Estas provas de diagnóstico e avaliação que acabámos de referir anteriormente, são provas reconhecidas a nível internacional, mas nenhuma proporciona quadros de avaliação da competência simbólica da criança, ou seja, nenhuma das provas indica se a criança tem presentes as dimensões do jogo simbólico. E por conseguinte fizemos uma pesquisa de provas de jogo.

Avaliação do jogo em autismo

Após uma revisão bibliográfica encontramos uma grande dificuldade para avaliar o jogo em crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e o jogo simbólico. Não encontramos uma prova actual, adaptada e baseada nas concepções actuais sobre TEA, que meça as dimensões do jogo. O que encontramos foi:

Níveis e Estádios de Piaget - Piaget (1961), classifica os jogos segundo um grau de complexidade mental de cada um, limitando-se a analisar as estruturas mentais em dois níveis. Esses níveis são nomeados como Jogos de Exercícios Sensório-Motores e Jogos Simbólicos. Dentro desses níveis, Piaget (1961), desenvolve estádios de acordo com capacidade mental da criança, aumentado o grau de complexidade de acções de jogo.

Níveis e Estádios de Bretherton - Bretherton (1984 in Garcia-Sánchez, J. 1992), analisa o desenvolvimento do jogo simbólico através de acções de jogo. Acções essas que são nomeadas de: Representação de Papéis, Representação de Acções e Representação de Objectos. O desenvolvimento das acções procede de forma simples até acções mais complexas e de forma sequencial.

Níveis Simbólicos de Nicolich - Nicolich, (1975, 1986, et al., 1990 in Garcia-Sánchez, J. 1992), faz uma adaptação do método de Piaget, dando-lhe uma sequência mais clara em níveis simbólicos e definindo critérios operativos.

Nicolich distingue cinco níveis simbólicos. Dois no período sensório-motor e três no Período Simbólico I, os quais faz correspondência aos de Piaget.

Prova de Jogo simbólico de Lowe y Costello - M. Lowe (1975 in Garcia-Sánchez, J. 1992), desenvolveu um instrumento de avaliação conhecido como teste de jogo simbólico de Lowe y Costello (1976), partindo de um estudo evolutivo do jogo representacional realizado em crianças.

Trata-se de quatro situações em que se apresentam brinquedos de miniatura de modo estandardizado e sucessivo. Os brinquedos são atractivos para as crianças e parecidos aos dos Testes de Reynell do desenvolvimento da linguagem.

Prova ACACIA de J. Tamarit (1993) - que é um instrumento para avaliação e análise da conduta comunicativa e social/ interpessoal em crianças e adolescentes que apresentem graves alterações no seu desenvolvimento, nomeadamente, no autismo. Esta prova consiste em dez situações encadeadas de interacção entre um adulto e uma criança, num contexto natural, e com uma duração cada uma delas determinada (entre um e três minutos) e uma duração total de catorze minutos. O adulto será geralmente a pessoa encarregue da avaliação, mas em ocasiões pode ser interessante realizar a prova com adultos com outro grau maior de familiaridade (professor, familiares, etc) (Tamarit, J.1993).

O esquema utilizado por Baron-Cohen (1987 in Garcia-Sánchez, J. 1992) - Basea-se em quatro categorias de jogo aplicadas além disso a cada tipo de objecto, com o que é possível identificar – dado



A CRIANÇA AUTISTA E O JOGO SIMBÓLICO

que utiliza cinco tipos de objectos – 4 categorias vezes 5 tipos de objectos, ou seja, 20 categorias de condutas possíveis. Este sistema, é igual que bates et al. (1979 *in* Garcia-Sánchez, J. 1992), ou o de Ungerer et al. (1981 *in* Garcia-Sánchez, J. 1992), utiliza a metodologia observacional mediante sistemas de categorias mutuamente excluentes e exaustivas. A fiabilidade inter-observadora e intra-observadora – test-retest- é muito satisfatória.

Cicchetti e Wagner (1990) - apresentam uma sistemática de avaliação do jogo interessante, pois integram três aspectos do mesmo: 1. dimensões cognitivas; 2. dimensões afectivo-emocionais e 3. dimensões sociais

IDEA de A. Rivière (2002) - é um instrumento de avaliação que permite sistematizar a observação brindando-nos a uma valorização cuidadosa de doze dimensões que se alteram em pessoas com o espectro autista, proporcionando pistas adequadas para desenhos de intervenção. As dimensões são a nível do transtorno do desenvolvimento social, do transtorno da comunicação e da linguagem, a nível do transtorno da antecipação e flexibilidade e da simbolização. Cada dimensão é agrupada em quatro escalas. Não é um instrumento de diagnóstico, mas sim uma valorização qualitativa da menor ou maior severidade dos rasgos do espectro autista que uma pessoa apresenta (A. Rivière, 2002).

DISCUSSÃO

O desenvolvimento do pensamento simbólico está afectado pela criança com TEA, embora esta afectação não seja de carácter global, mas sim com uma série de particularidades, ou seja: - a nível de imitação, a nossa amostra indica que quase metade das crianças não apresenta alterações na capacidade de imitação;

- a nível do desenvolvimento e imaginação, este nível caracteriza-se pela presença de acções funcionais, pouco flexíveis, pouco espontâneas e limitadas;

- a nível da capacidade de criação de significantes, metade da amostra não apresenta uma alteração considerável neste aspecto de desenvolvimento do pensamento.

Na identificação da evolução do jogo simbólico utilizando a prova Jogo Simbólico de **E. Lowe e A. Costello** (1976), em crianças com TEA, pudemos verificar que 50% da nossa amostra desenvolve actividades do jogo simbólico com as seguintes características:

- Uns conseguem chegar realizar as acções de jogo descritas nas situações do jogo do primeiro nível ate ao segundo nível (25%);

- 25% consegue realizar do primeiro ao quarto nível;

Nas provas passadas **Bretherton (1984)**, encontramos que as crianças da nossa amostra que apresentam capacidades para realizar acções do jogo simbólico obtém melhores resultados em provas de representação de papéis e representação de objectos mais do que em representação de acções.

Na prova passada **de Piaget (1961)**, as crianças tem um maior desenvolvimento nos jogos de exercício Sensório-Motores, correspondentes ao Nível I. No Nível II (jogos simbólicos), a percentagem da capacidade de realização do jogo diminui (ver Tabela de Piaget).

Depois de todas as provas e observações realizadas, podemos dizer que a criança que maior pontuação obtém na prova ACACIA, obtém piores resultados nas provas do Jogo Simbólico, ou seja, quanto maior for o transtorno do espectro autista maior é a dificuldade de realização de jogo, no que pudemos constatar na prova de IDEA e Lowe e Costello.

Dentro do TEA, as crianças que apresentam menor afectação do transtorno, alcançam um maior desenvolvimento do Jogo Simbólico.

Todos estes resultados estão patentes nas Tabelas de Jogo aplicadas a nossa amostra.

- No tema da existência de desfases evolutivos, sugerimos uma metodologia de intervenção, baseada em estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

CONCLUSÕES

Depois da elaboração do nosso trabalho, podemos dizer que 70% da amostra alcança uma pontuação no teste ACACIA indicativa de presença de um Transtorno do Espectro Autista.

Os restantes 30% da amostra, na prova ACACIA não determina com total clareza a presença de um Transtorno do Espectro Autista ou de um transtorno generalizado de desenvolvimento.

O desenvolvimento do pensamento simbólico está afectado pela criança com TEA, embora esta afectação não seja de carácter global, mas sim com uma série de particularidades, ou seja: - a nível de imitação, a nossa amostra indica que quase metade das crianças não apresenta alterações na capacidade de imitação;

- a nível do desenvolvimento e imaginação, este nível caracteriza-se pela presença de acções funcionais, pouco flexíveis, pouco espontâneas e limitadas;

- a nível da capacidade de criação de significantes, metade da amostra não apresenta uma alteração considerável neste aspecto de desenvolvimento do pensamento.

Na identificação da evolução do jogo simbólico utilizando a prova Jogo Simbólico de E.Lowe e A. Costello (1976), em crianças com TEA, pudemos verificar que 50% da nossa amostra desenvolve actividades do jogo simbólico com as seguintes características:

- Uns conseguem chegar realizar as acções de jogo descritas nas situações do jogo do primeiro nível ate ao segundo nível (25%);

- 25% consegue realizar do primeiro ao quarto nível;

Nas provas passadas Bretherton (1984), encontramos que as crianças da nossa amostra que apresentam capacidades para realizar acções do jogo simbólico obtêm melhores resultados em provas de representação de papéis e representação de objectos mais do que em representação de acções.

Na prova passada de Piaget (1961), as crianças tem um maior desenvolvimento nos jogos de exercício Sensorio-Motores, correspondentes ao Nível I. No Nível II (jogos simbólicos), a percentagem da capacidade de realização do jogo diminui (ver Tabela de Piaget).

Depois de todas as provas e observações realizadas, podemos dizer que a criança que maior pontuação obtêm na prova ACACIA, obtêm piores resultados nas provas do Jogo Simbólico, ou seja, quanto maior for o transtorno do espectro autista maior é a dificuldade de realização de jogo, no que pudemos constatar na prova de IDEA e Lowe e Costello.

Dentro do TEA, as crianças que apresentam menor afectação do transtorno, alcançam um maior desenvolvimento do Jogo Simbólico.

Todos estes resultados estão patentes nas Tabelas de Jogo aplicadas a nossa amostra.

Finalmente podemos dizer que:

- Confirma-se que a prova ACACIA, é um bom discriminante para o diagnóstico diferencial entre TEA e atraso mental.

- Não encontramos uma prova sobre o jogo que avalie completamente todas as dimensões do jogo, e a opção elegida neste estudo de utilizar várias que se complementem, trouxe supostas dificuldades de adaptação e validação.

- Os sujeitos que maior pontuação obtêm na prova ACACIA, obtêm piores resultados nas provas de jogo simbólico, ou seja; quanto maior é o transtorno de espectro autista (TEA) que apresentam, maior é a dificuldade de realização de jogo, e que podemos constatar na prova de IDEA e Lowe e Costello.

- As crianças que apresentam menor afectação do Transtorno do Espectro Autista, (TEA), alcançam um maior desenvolvimento do jogo simbólico.

- Existem desfases “horizontais” e “verticais” no desenvolvimento evolutivo do jogo em crianças com TEA da nossa amostra. Ou seja, a maioria destes alunos pontuam parcialmente em um estágio evolutivo e também no anterior e no seguinte.

Como propostas e actuações de futuro ressaltamos:

- Recomendar as diferentes instituições de Espanha e Portugal que acolhem ou escolarizam



A CRIANÇA AUTISTA E O JOGO SIMBÓLICO

crianças autistas o diagnóstico diferencial para poder ajustar a intervenção educativa nas características de cada aluno.

- Recorrer à necessidade de elaborar um protocolo e/ou prova para avaliar o jogo em crianças com TEA, e que possivelmente abordaremos na nossa tese doutoral.

- No tema da existência de desfases evolutivos, sugerimos uma metodologia de intervenção, baseada em estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem.

- Pensamos que é de extrema importância e urgência criar provas de avaliação de jogo simbólico adaptadas as crianças e aos estudos feitos até aos dias de hoje.

- Depois deste pequeno trabalho de investigação, pensamos fazer em futuros estudos um programa de intervenção de jogo simbólico para aplicar a crianças com o transtorno do espectro autista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. (s.d.). *Manual de Psiquiatria Infantil* (2ª ed). Paris: Maçon Editor.
- Alonso, M. (1995). *Personas con Discapacidad Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores, S.A.
- AMATO, J.; BARROW, M.; DOMINGO, R. (1999). Symbolic Play behaviour in very Young verbal and Nonverbal Children with Autism. *Infant Toddler Intervention*, 9(2), 185-194.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV- TR. Manual de Diagnóstico e Estatística Das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores
- AMA (2005). *Associação Mão Amiga: Associação de pais e amigos de Pessoas Autistas*.
- Bravo, M.; Eximan, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.; Firth, U. (1985). Does the Autistic Child Have a «Theory of Mind » ? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and Symbolic Play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: a case of Specific Developmental Delay. *Child Psychology and Psychiatry*, 30 (2), 285-297.
- Baron-Cohen, S. and Howling, P. (1993). *The Theory of Mind Deficit in Autism: Some Questions for Teaching and Diagnosis*. In Sybron-Cohen et al. (Eds) *Ibid*.
- Benenson, O. (1987). *O Autismo, a Família, a Instituição e a Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P.; Hernández Pina, F. (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Buendía Eisman, L. (1998). La investigación Observacional. En L. Buendía Eisman, M.P. Colás Bravo e F. Hernández Pina. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Caldera, M.; Fernández, M.; Díaz, A. et al. (2002). *Necesidades Educativas Especiales, Familia y Educación. Nuevos Retos, Nuevas Respuestas*. Madrid: INFAD.
- Camacho Rosales, J. (2000). *Estadística com PSS (v.9) para Windows*. Madrid: RA-MA.
- Carter, A., Volkmar, F.R., Sparrow, S.S., Wang, J-J., Lord, C., Dawson, G., Fombonne, E., Loveland, K., Mesibov, G., & Schopler, E. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary norms for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(4), 287-302.
- Howlin, P.; Baron -Cohen, S.; Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños Autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: CEAC.
- García, T. & Rodríguez, C. (1997). *Necesidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- García, T. & Rodríguez, C. (1997). A Criança Autista. In R. Bautista, (Eds), *Necesidades Educativas Especiais* (pp.248-269). Lisboa: Dina Livro.
- García-Sánchez, J. (1992). *Imitación Y Juego Simbólico: Evaluación y Desarrollo*. Valência: Promolibro.
- García-Sánchez, J. (1992). *Autismo*. Valencia: Promolibro.
- García- Sánchez, J. (1990). Imitación y Autismo. *Revista Siglo 0*, 130, 1-23.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

- Lippi, J. (2005). *Autismo e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* – revisão histórica do conceito, diagnóstico e classificação. Consultado em 2/06/2005, <http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html>.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto.
- Martos, A.; Ayuda, R. (2002). Comunicación y Lenguaje en el Espectro Autista: el Autismo y la Disfasia. *Revista de Neurologia*, 34, S58 –S63.
- Martos, J. (2001). Espectro Autista: una reflexión desde la práctica clínica. En J. Martos e A. Rivière (comps.). *Autismo. Comprensión y explicación actual*. Madrid: Imerso, 17-39.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., & Rydell, P.J. (2000). *Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders*. In A.M. WETHERBY & B.M. PRIZANT (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 193-224). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pérez Martos, J.; Juliá, M. (coords.) (2002). *Autismo. Um Enfoque orientado a la Formación en Logopedia*. Nau Llibres: València.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança, Imitação, Jogo e Sonhos, Imagem e Representação*. Ciências da Educação, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985). *La toma de Consciencia*: Madrid: UNIGRAF.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança, Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *Psicología del Niño*. Madrid. Ediciones Morata.
- Rivière, A. (1984). Modificación de Conducta en el Autismo Infantil. *Revista Espanola de Pedagogia*, 164-165, 283-311.
- Rivière, A. y Martos, J. (1998). *El Tratamiento del Autismo Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos Sociales.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundacion Para El Desarrollo De Los Estudios Cognitivos.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo*. Coleção Referência: Porto Editora.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo .
- Sigman, M. & Capps, L. (2000). *Ninos y ninas autistas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Soares, I. (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao Longo da vida*. Coimbra: Quarteto
- Wetherby, A.M., Prizant, B.M., & Schuler, A.L. (2000). *Understanding the nature of communication and language impairments*. In A.M. WETHERBY & B.M. PRIZANT (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 109-142). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tamarit, J. (1993). *Prueba ACACIA*. Madrid: Centro de Formación Investigación y Docencia.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

